

STYL VYUČOVÁNÍ UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Andrea Feldmannová

Mateřská škola Hvězdička, Šlapanice

Úvod

Chování učitele vůči jednotlivým dětem ve třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemnou interakci během výuky. Kolikrát vstoupí učitel s dítětem do interakce, do jaké míry je práce intenzivní, co od něj očekává, jakým způsobem mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména, jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá – tyto faktory závisí na učitelově očekávání úspěchů dítěte při učení. Každý učitel má svůj specifický přístup k dětem a to znamená, že má i jiný styl vyučování. Od zmiňovaného závisí i různorodost motivace u jednotlivých učitelů.

Učitel má být schopen kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat a hodnotit ji. Dále je schopen přemýšlet a analyzovat, co se skrývá za jeho činnostmi. Tím je myšleno jaké názory, postoje, hodnoty, přesvědčení, předsudky, vlastní zkušenosti a zážitky promítá do svého vyučování. Od počátku nástupu do své vlastní praxe si učitel formuje určité koncepty a vzorce chování (tedy i svůj styl vyučování), které by však v rámci proměnlivé pedagogické reality bylo potřeba měnit. Tato uvedená skutečnost podnítila naše snahy zaměřit se na reflektování této situace v praxi mateřské školy. Analýzou vyučování zjišťujeme styl pedagoga a motivaci dětí k učení se v mateřské škole. Učitelé si tak mohli uvědomit, který vyučovací styl používají a co na své pedagogické práci mohou změnit.

Výzkumné šetření v mateřské škole Hvězdička probíhalo na přelomu dubna a května 2014 pomocí mikroanalýzy. Nahráno a analyzováno bylo 6 učitelů, u kterých byl zjišťován index motivace a index direktivity. Jelikož byl výzkum veden v jedné mateřské škole, musel být přísně dodržen pedagogický kodex a tento příspěvek je tedy spíše inspirativní nikoli normativní. Videoanalýza probíhala za pomoci pozorovacího schématu N. Flanderse. Vyučova-

cím stylem učitele je potřeba podnítit žáky tak, aby přijali motivaci vnější za tu svou – vnitřní. Proto se v této práci budeme zabývat stylem učitelů a motivací, neboť motivace je jednou z nejdůležitějších složek ve vyučování a slouží k tomu, aby sám žák měl potřebu se něčemu novému naučit. Proto by měl sám učitel vědět, v jakém vyučujícím stylu vyučuje a jak je pro děti motivující.

1 Teoretická východiska

Článek nabízí jednu z možných variant přístupu k analýze. Pro tento výzkum bylo zvoleno teoretické východisko s důrazem na fenomenologii.

Fenomenologie je jedním z filozofických východisek (paradigmat) kvalitativního výzkumu. Opírá se mimo jiné o tyto myšlenky: Vnější svět existuje ve spojení s osobností našeho „Já“. J. Patočka (1995, s. 76) píše: *„Svět, okolí, jsoucno – to původně nepoznáváme, a přece mu rozumíme. Je zásadní rozdíl mezi tímto bytostným porozuměním a mezi poznáním. Původně svět nepoznáváme, protože mu rozumíme. Člověk rozumí tak, jak dýše.“*. Svět – to jsou na jedné straně lidé a objekty, tj. „sociální a objektivní svět“, a poté je to „svět osobní“.

Fenomenologie tedy představuje výzkumný směr, resp. speciální oblast pedagogicko-psychologického výzkumu. Klade si otázky, jak subjekt rozumí světu, jak získává zkušenosti a vytváří si pojmy. Popisuje způsoby jednání subjektu a jeho uvažování o vybraných aspektech reality. Termín fenomenologie je odvozen z řeckých slov „fainemon“ (výskyt, objevení se fenoménu) a „graphein“ (popis). Za zakladatele fenomenologie je považován německý filozof Edmund Husserl (1997). Výzkumník uplatňující fenomenologii usiluje o porozumění jednání subjektu, a to ve vztahovém rámci, ve kterém subjekt interpretuje své jednání i uvažování o realitě. Základní metodou je fenomenologický rozhovor. Zabývá se jím také prof. Mareš (např. 1998, s. 87). Doplňujícími metodami jsou: skupinový rozhovor, pozorování, kreslení, psané odpovědi na podněty, popřípadě historické dokumenty. Výstupy získané s použitím těchto popř. dalších výzkumných metod mají často podobu

textu. Důležitou součástí fenomenologických metod je analýza materiálu získaného uvedenými metodami.

1.1 Výchovné styly Neda FLANDERSE

Článek se pokouší pouze o jeden z přístupů sledování vyučovacího stylu učitele a motivace dětí k učení se. Proto se v tomto příspěvku budeme zabývat níže popsanou analýzou podle N. Flanderse.

Základem analýzy N. Flanderse (1978) je dimenze **direktivnosti** a **nedirektivnosti** učitele. Direktivita se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří např. tyto znaky: rozkazování, dirigování, přednášení, moralizování, kritizování dětí, naprostá organizace práce v třídě a instruování. Oproti tomu stojí druhý nedirektivní (humanistický) typ učitele, který se projevuje povzbuzováním dětí; vyslovováním důvěry; od dětí si žádá otázky; podporuje hodnotící a tvořivé myšlení dětí; zadává divergentní úlohy a otázky; všímá si jejich citů, prožívání, nálady, potřeby a zaujetí dětí; respektuje je a plně je rozvíjí.

Flanders (1978) vypracoval vyučovací schéma hodin:

O (nula) – ticho v třídě, nic se neděje, tichá práce

S (speaking) – žáci mluví

T (talking) – učitel mluví (kromě otázek pro žáky)

R (rejection) – odmítání, trestání, kritizování žáků

A (akceptation) – akceptace, empatie, odměny, povzbuzování žáků, pochvala

Q (questions) – otázky, možné je rozlišení otázek konvergentních a divergentních

Základem diagnostiky stylu je sledování aktivit a hodiny, nebo analýza protokolů (mikrovyučovací analýzy) a zde počet reakcí učitele v jednotlivých oblastech.

Po sečtení kategorií se prvky dosadí do *vzorce direktivity*:

$$I_d = \frac{A + Q}{T + R}$$

(Zelina, 2009, s. 102)

N. Flanders (1978, in Zelina, 2009, s. 101) zjistil, že přibližně 80 % učitelů je direktivních více jak v polovině interakcí, které předvedli na hodině. Zjistil dále, že:

- dvě třetiny času někdo na hodině mluví,
- dvě třetiny z tohoto času mluví učitel,
- dvě třetiny z tohoto času učitel používá direktivní styl.

Oproti tomu méně direktivní učitelé používali 5 – 6 krát více akceptace a povzbuzení žáků. Nedirektivní učitelé (Zelina, 1994, str. 41–42):

- používali 5 – 6 krát méně kritiky, příkazů a nařízení,
- mluvili o 10 % méně,
- povzbuzovali 2 – 3 krát více žáků než direktivní učitelé.

Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě:

Gavora (2000) používá Flandersův systém na pozorování komunikace v třídě. Dominantou je jeho jednoduchost. Obsahuje v sobě deset kategorií jevů, takže se používá lehčeji než systém, který má v sobě obsaženo mnoho kategorií. Tento systém můžeme používat při volbě frontální organi-

zační formy vyučování. Nehodí se však pro skupinové nebo individuální vyučování. Činnosti dětí jsou v tomto systému méně strukturované, proto systém poskytuje jen velmi hrubý obraz o činnosti dětí. Naopak kategorie činností učitele jsou strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele.

Flandersův systém vyšel z teorie o tzv. přímém pozorování a nepřímém vlivu učení se. O přímém vlivu učitele pojednávají kategorie 5–7, které redukuje žákovu volnost a spontánnost, také přináší horší vyučovací výsledky. Oproti tomu stojí nepřímý vliv učitele, což nám ukazují kategorie 1–4, který povzbuzuje volnost dítěte a iniciativu, přináší lepší vyučovací výsledky. Tento systém existuje i ve velkém množství úprav.

Tabulka 1: Kategorie Flandersového pozorovacího systému (Gavora, 2008):

Řeč učitele	Akceptuje žákové city Chválí a povzbuzuje Akceptuje myšlenky žáka nebo je rozvíjí Klade otázky Vysvětluje Dává pokyny nebo příkazy Kritizuje nebo projevuje svoji autoritu
Řeč žáka	Odpovídá Hovoří spontánně
10. Ticho, pauzy, zmatek	

Flanders se svými spolupracovníky analyzoval 78 vyučovacích hodin a udělal závěr, že je možné identifikovat prvky, které potlačují projevy, osobnost a motivaci žáků. Dále zjistil, že asi 80 % je direktivních více jak v polovině interakcí, které předvedli na hodině (Zelinová, Zelina, 1991, s. 57).

Pod nepřímým vlivem učitele (dle N. A. Flanderse) rozumíme akceptování žákových pocitů učitelem, pochvalu a povzbuzování žáků a kladení otázek. Přímý vliv je vysvětlování učiva učitelem, dávání pokynů a příkazů, kritizování žáků a prosazování vlastní autority.

Flandersův systém je tedy postaven na poměru direktivnosti a nedirektivnosti. Jedná se o oblast interakce učitel-žáci ve vyučování, kde si může učitel cvičit jak humánní přístup, tak i diagnostikování.

Indirektivní styl spočívá v povzbuzování a akceptování žáků a ve vyslovování důvěry v jejich schopnosti. Projevuje se také v tom, že učitel žákům často dává otázky především na hodnotící myšlení, a dále otázky, které umožňují tvořivější projev žáka. Tím zvyšuje participaci (účast) žáků na vyučování, více žáků aktivizuje a motivuje k činnosti, učení se. Na rozpracování indirektivní techniky přispěl velkou měrou C. R. Rogers. Tuto techniku přenesl do pedagogické oblasti, označil ji termínem „na studenta nebo žáka zaměřené postupy“ (Mandžáková, 2008, s. 68).

Oproti tomu stojí direktivní styl, který se projevuje v potlačujícím rozhovoru, do kterého patří projevy, jako je například kritizování žáků, vydávání příkazů, negativní hodnocení nebo organizování práce v třídě. Direktivní přístup učitele k žákům je charakteristický převážně pro tradiční edukaci, kde učitel odevzdává žákům učivo v hotové podobě, převážně tedy metodou monologu, kde poté nemá zpětnou vazbu; neví, jak se žáci učí, zda rozumí probírané látce a tomu, co jim vykládá.

E. Walterová (2006) zdůrazňuje, že direktivní řízení determinuje vzdělávací cestu člověka, podporuje konkurenci a orientaci na výkon.

Zelina (2009, s. 32) říká, že direktivnější přístup je omluvitelný v situacích chaosu a krize u dětí s nízkou motivací, kde je potřebné dosáhnout vysokého výkonu za krátký čas, nebo v případě, kdy je motivace a koncentrace naruše-

ná. Myšleny jsou tím stavy, jako je únava, rozrušení apod. Tímto je poukázáno na negativní stránky direktivního stylu. Může se však změnit na příznivý, pozitivní směr, který by měl zvýšit efektivnost vyučování samozřejmě ve prospěch žáků.

Tabulka 2: Přeměna tradiční – direktivní edukace na humanisticko-direktivní edukaci (Mandzáková, 2008).

Atributy tradiční výchovy a vzdělávání	Atributy humanistické výchovy a vzdělávání
<p>pasivita žáka</p> <p>monolog učitele – psychopedia</p> <p>žák jako objekt vyučování</p> <p>encyklopedismus, memorování,</p> <p>direktivita učitele</p> <p>vzdělávací cíle (kognitivní sféra)</p> <p>jednosměrné působení učitele</p> <p>negativní motivace</p> <p>preferování monologických metod</p> <p>v centru vyučování stojí učitel</p>	<p>aktivita, samostatnost žáka</p> <p>dialog učitele</p> <p>svoboda žáka</p> <p>tvořivost, komplexní rozvoj osobnosti žáka</p> <p>indirektivita učitele</p> <p>výchovné cíle (citově-motivační a hodnotová sféra)</p> <p>vzájemná interakce učitel – žák</p> <p>variabilita pozitivní motivace</p> <p>variabilita metod a forem práce</p> <p>v centru pozornosti je žák</p>

Přeměna



J. Mareš (1998, s. 97) charakterizoval styl jako pravidelnosti ve způsobu jednání, jako lidskou aktivitu, která je konzistentní (pro jedince ucelená), transverzální (prostupující mnoha úrovněmi psychiky) a integrující (spojuje mnoho úrovní psychiky).

Starší literatury uvádějí Flandersovo rozdělení vyučovacího stylu na direktivní a nedirektivní. Současné učitelovo působení na žáky by mělo směřovat od direktivního vedení žáka k podněcování jeho samostatnosti a odpovědnosti za vzdělávání. Přechod od direktivního vedení k nedirektivnímu je podmíněn profesními kvalitami učitele, záleží na jeho toleranci a empatii k žákům, dále pak na jeho kreativitě a pedagogickému umu (Flanders 1970; in Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Dále teorii vyučovacích stylů zpracoval především V. Švec (1999), který popsal vyučovací styl jako vlastní postup učitele při řešení pedagogických situací. Je potřeba zdůraznit, že většina autorů chápe vyučovací styl jako promyšlenou, na základě rozhodnutí vytvořenou strategii, a ne pouze jako tápání a konání v návaznosti na okolnosti, které v průběhu vyučování přicházejí, jak se to může stávat u začínajících učitelů (Švec, 1999; in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 20).

K. Starý (2007, in Dyrtrtová, Krhutová, 2009, str. 21) charakterizoval vyučovací styl jako „*něco, co vychází z učitelova pojetí výuky a projevuje se jednak v projektování (plánování, přípravě) konkrétních vyučovacích hodin, jednak přímo ve výuce, a to jak v učitelově implicitním myšlení, tak i ve vyučovacích postupech*“. Tento vyučovací styl se může zdát něčím neuchopitelným, imaginárním ve své podstatě, ale navenek se projevuje vyučovacími postupy. Rozkrytí uvedeného chápání vyučovacího stylu nabízí K. Starý v tematickém popisu vyučovacího stylu, ve kterém paralelně probíhá učitelova činnost se vzdělávací činností žáka.

1.2 Motivace

V předškolní výchově má motivace důležitou roli při sebekontrolě, schopnosti sebeřízení a také motivaci k výkonu. Velký význam má pak vnitřní motivace, která ústí v činnost, k níž dítě dává podnět samo a následně ji řídí. Vnější motivaci učitel/ka používá převážně před začátkem činnosti, avšak je motivující i samotnou řečí a celou osobností. V předškolním období tvoří motivace

nedílnou součástí jakékoliv činnosti a aktivity výchovně-vzdělávacího procesu.

Motivace je jedna z klíčových otázek výchovy. B. Thisellin (in Vágnerová, 2000, s. 164) ve svém výzkumu dokázal, že motivace je základní otázkou pro rozvoj tvořivosti, nadání a schopnosti každého žáka. Vágnerová (2000, s. 164) uvádí, že analýzy slavných lidí již v minulosti dokázaly, že jejich hlavním společným znakem byla velká pracovitost, vytrvalost, velká snaha a touha něco dosáhnout. Někdy pak zaujatost pro věc, až velký fanatismus; rozvinuté zájmy a nespokojenost se současným stavem věcí sebou.

Studium a význam motivace při sledování vývoje lidské osobnosti, a také při zefektivňování různých lidských činností narůstá souměrně s tím, jak se využije úloha subjektivního faktoru při vývoji společnosti. Společenské hodnocení každého člověka ve společnosti se orientuje na to, co dokáže, a faktor toho, co je člověku vlastní, jde již do pozadí.

Proto je velmi důležité, jakým způsobem bude učitel dítě k učení motivovat, aby byly děti vůbec k učení dostatečně motivovány. Tím se udrží jejich pozornost a zájem o učivo. Všechny tyto faktory budou mít za následek lepší výkonnost a zájem o školu. Aktivizace žáků znamená usměrňování aktivity žáků a studentů ve výchovně-vzdělávací práci v intencích cílů školy a společnosti. Princip aktivizace a motivace žáků či studentů neplatí jenom ve škole, ale univerzálně v životě. Učitel naopak může být ve své práci aktivizovaný i tím, že se u něho hodnotí významné věci. Přemýšlí nad prací, tvořivostí a nezajímá se pouze o formální stránku učení. Potom je důležité, aby aktivita vyučování nebyla pouze situace, ve které jsou žáci jenom pasivními posluchači nebo diváky, ale ve které také sami účinkují (Vágnerová, 2000, s. 163).

Podle Řičana (2008, s. 177) pochází slovo motivace z latinského „motus“ = pohyb, zároveň rozhoduje o směru a síle, kterou autor pojmenovává jako určitou energii a svou aktivitu. Ovšem na druhé straně tu máme ještě kompetence jako je např. inteligence, paměť, schopnost koncentrace (pozornosti), kreativita atd. Pokud bychom se na to podívali z širšího pohledu, patří sem i svalová a další výbava zajišťující výkonnost organismu. Řičan tedy říká, že

motiv je jakýkoliv vnitřní činitel, který člověka (nebo jiný organismus) vede k aktivitě.

Motiv je poháněn určitou potřebou, a jak udává Říčan (2008, str. 177), již bičíkovci jsou poháněni určitou potřebou. Motivem tedy rozumíme činitel, který působí v dané chvíli např. hlad či také trvalá vlastnost daného člověka jako je například silná potřeba bezpečí, která se projeví jen v určité situaci (Říčan, 2008, str. 177).

Co všechno zahrnuje pojem motivace (Zelina, 1994, s. 48): instinkty, pudy, potřeby, zájmy, cíle, aspirace, ideály, hodnoty, životní filozofii.

Podle R. Atkinsona (2003, s. 350–351) je motivace stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímán jako vědomá touha např. přání jíst, milovat se. Většinou se můžeme rozhodnout, zda těmto touhám vyhovíme. Předmětu své touhy se můžeme vzdát, ale také se můžeme přinutit udělat něco, co bychom raději nedělali. R. Atkinson (2003) uvádí, že se dokonce můžeme naladit na touhy, které naplnit chceme, tedy na ně budeme myslet. Mezi příčiny motivace patří neurologické stavy mozku a těla, stejně jako naše kultura a sociální interakce s jedinci v našem okolí. Tyto motivace se do jisté míry zakládají na našem biologickém dědictví a odkrývají obecné principy o tom, jak fungují motivace a odměna při řízení chování. Psychologové tradičně rozlišují dva typy motivace podle toho, odkud motivace pochází (co ji zapřičiňuje) a jak působí na chování jedince. Na jedné straně pracuje s pudovými teoriemi, které kladou důraz na **vnitřní motivaci**. Na druhé straně hovoříme o incentivních teoriích motivace, které zdůrazňují motivační roli **vnějších událostí** nebo podmětů touhy (jídlo, pití, sex, partnerský vztah) a odměňování úspěchu, to všechno jsou incentivy, neboli pobídky. Incentivám říkáme předměty motivace (Atkinson, 2003, str. 350-351).

Motivace podle Asejeva (1976; in Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 16-17) může být chápána jako stav organismu či potencialita osobnosti. Může být kladen převažující důraz buď na obsahovou, nebo na procesuální stránku. Výsledné pojetí motivace pak vychází z jejich jednoty, nakonec jsou tedy obě složky propojeny. Jednota aktuálního a potenciálního, procesuálního a rezultativního momentu motivace se projevuje v tom, že smyslem života

člověka není prosté uspokojení některých potřeb, dosažení některých výkonů, smysl je i v samotné činnosti, samotné existenci člověka, v jeho lidské kvalitě. Proto má smysl se dívat na motivaci i z hlediska formy lidské činnosti, která je podmíněná zvnějšku společensko-historickým prostředím. Může se stát, že v některých případech konkrétní situace vystupuje spíše jako konkrétní prostředek k uskutečnění aktuálního motivu, v širším pojetí naopak motivační systém představuje konkrétní a v závislosti na pohnutkách variabilní prostředek organizace lidské životní činnosti. „*V širším slova smyslu chápeme motivaci jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledání odpovědi na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinnou jeho chování. K tomu, abychom mohli pochopit příčiny chování určitého jedince, je však třeba znát obecné motivační zákonitosti.*“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 16-17).

Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování

„*Motivace chování člověka může vycházet jak převážně z vnitřní pohnutky, potřeby člověka, tak převážně z vnějšího popudu, tzv. **incentivy**.*“ (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17).

Člověk, který jí, může třeba jíst, protože měl hlad, tedy neměl uspokojenou primární potřebu potravy. Další z možností je, že se dítě nudilo, z toho vyplývá, že nemělo uskutečněnou potřebu aktivity.

Potřeby jsou motivačními činiteli vrozené i získané během života. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku či přebytku.

Incentivy by se daly nazvat jako vnější podněty, jevy nebo události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Rozlišujeme incentivy pozitivní a negativní. Pozitivní incentivy vyvolávají chování směřující k nim (např. potrava). Negativní naopak chování směřující od nich (např. hrozba). Negativní incentivy dokážou vyvolat potřebu, k uspokojení však nedojde. Pokud je potřeba vzbuzena, vzniká motiv zvaný důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí

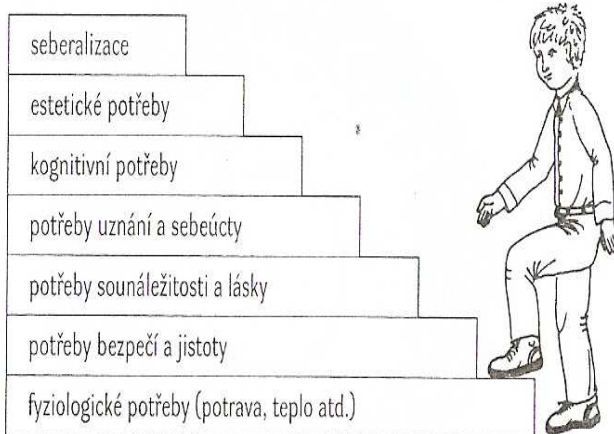
ve vzájemné interakci potřeb a incentív, mají tedy těsný vzájemný vztah k chování člověka (Hrabal, Mann, Pavelková, 1984, str. 17).

Podle Čápa (1980, s. 132) motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy. Motivace je ve všeobecnosti souhrn lidských činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem vnímáme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo ho naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal. Základním termínem pro označení jednotlivých motivů je potřeba. Potřeba je Čápem chápána jako vlastnost, aspekt biologický, u člověka též psychologický a sociologický. Termín potřeba má řadu předností ve srovnání s jinými termíny, kterých se užívá při rozboru lidské motivace. Je zde znázorněn vztah jednice s prostředím. Tedy každá potřeba je potřeba něčeho, vztahuje se k něčemu objektivnímu. Můžeme říci, že je to spojení jednice s vnějším světem, což je důležité přirovnání s koncepcí instinktivistů, kteří motivaci nesprávně chápali pouze jako čistě „vnitřní“ jev, který není ovlivnitelný zvenčí. Termín potřeba se používá i v jiných vědních oborech od biologie až po politickou ekonomii a filozofii (Čáp, 1980).

Motivace je specificky psychická aktivita, při které v procesu odráží řadu různých možných pohnutek. S tímto se pojí dva významné aspekty

1. Aspekt individuálního výběru jednoho obsahu a způsobu konání z různých možných alternativ.
2. Aspekt závislosti mezi silou motivace a úrovní výkonu.

Čáp (2008, s. 150) chápe motivaci jako souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti, také jako souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje. Dále Čáp popisuje termín potřeba, který vyjadřuje jak aktivaci, určitý energizující moment v motivaci, tak i směřování motivace, tedy k čemu směřuje aktivace a jedincovo jednání. Různorodost v směřování může vyjádřit druhem potřeby. Výčet lidských potřeb a jejich třídění stanovil Maslow.

Obrázek 1: Maslowova hierarchie motivů (Řičan, 2008, s. 188)

Některé položky zahrnují několik relativně odlišných potřeb, než pouze jednu potřebu. Každá z uvedených potřeb může mít tedy rozličné podoby. Také jsou tyto potřeby mezi sebou spjaty. Proto různí autoři podávají potřeby také s obdobným seřazením, avšak s různými odchylkami. Nepovažujeme to za zásadní otázku vzhledem k uvedenému vzájemnému propojení různých dílčích potřeb i jednotlivých skupin a také vzhledem k bio-psycho-sociální jednotě, která platí v oblasti motivace výrazně (Čáp, Mareš, 2001, s. 147-149).

Získanému motivu říkáme zájem, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti. Příkladem může být zájem o hudbu, o výtvarné umění či zájem o sport apod. Zájem se projevuje soustředěním pozornosti v příslušném směru, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní a naopak nelibostí při jejím omezování. Zájem můžeme rozlišit obsahem a hloubkou. Obsahem máme na mysli to, o co se člověk zajímá, k čemu se zájem vztahuje. Za hloubku je považován zájem počáteční, povrchní, rozvinutý, nebo opravdu velmi hluboký zájem. Díky

tomuto rozlišení určujeme zájem přechodný a zájem trvalý (Čáp, Mareš, 2001, s. 147-149).

Znaky motivace:

1. Aktivizace činnosti a chování – vystupuje v pozici regulátora.
2. Směrovost či zaměřenost lidské činnosti a chování – souvisí s činnostmi organismu a osobnosti (Boroš, 1995, s. 19).

Podle Zeliny (1994, s. 48) je motivace jedna z klíčových otázek výchovy, např. pro rozvoj tvořivosti a dalších schopností každého člověka. Z historického pohledu by se dalo říci, že většina lidí, kteří žili v minulosti a chtěli něčeho dosáhnout, měli několik společných znaků, a těmi byla pracovitost, vytrvalost, velká snaha a touha něco dosáhnout, zaujatost až fanatismus, rozvinuté zájmy a nespokojenost se současným stavem věcí, popřípadě se sebou. Motivace odpovídá na otázku „proč“ ohledně lidského chování a má velmi blízký vztah k citům člověka. City člověka jsou velkým pohonem, energií pro lidskou motivaci a vyúsťují do hodnotového systému osobnosti (tamtéž).

Člověk má většinou několik zájmů najednou. Mohou to být zájmy podobné a navzájem se podporující, nebo jeden zájem podporuje vznik toho druhého. Jak autor sám uvádí, zájem o určitý jazyk může probudit zájem o literaturu a následně také zájem o historii. Ovšem může také vzniknout konflikt mezi dvěma zájmy téhož člověka, protože se nemůže věnovat oběma v takové míře a formě, jak by si sám přál. Mohou ho omezovat třeba časové nebo finanční možnosti. Za zdravý vývoj jednice se v takovém případě považuje, existuje-li kompenzační vztah dvou odlišných zájmů, např. pracovník v oblasti techniky, průmyslu nebo obchodu realizuje ve svém volném čase některý zájem sportovní nebo umělecký, tím si vyváží jednotvárnost, která by mohla vzniknout při naprosté jednostrannosti profese. Také u jednice v jednom zájmu může působit současně několik potřeb. Ovšem v některém životním období je mezi nimi více sycena jedna potřeba, která v dalším období může ustoupit.

Složitost lidské motivace se zvyšuje tím, že si jedinec nemusí plně uvědomovat svou motivaci v celé její složitosti. Může si pouze uvědomit jednu nebo dvě potřeby působící v určité činnosti, popřípadě v určitém zájmu, ovšem jiné potřeby, které zde také působí, si neuvědomuje. Motivace hraje důležitou roli v sebepoznávání, autoregulaci a sebevýchově. Tyto činitele podporují zdravější způsob života a vývoje a patří také k plnějšímu poznávání a uvědomování si vlastní motivace v celé její složitosti (Čáp, Mareš, 2001, s. 148-150).

Motivace podle Zeliny je chápána v nejširším smyslu (Zelina, 1994, s. 48). Jedná se o souhrn činitelů, které podněcují, usměrňují, udržují a také vytyčují cíl lidské chování. Motivace chování člověka vychází z vnitřních stimulů, potřeb člověka, ale také z vnějších popudů – incentív. Když se vzbudí potřeba, vzniká motiv neboli důvod, pro který se začíná člověk chovat určitým způsobem. Motivy se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentív.

V pedagogickém slovníku je motivace vysvětlena takto: „*Motivace žáků při výuce – výsledek procesu motivování, na němž se podílí žák sám, učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim. 1. vytváření adekvátního obrazu o žácích, 2. učitelovo očekávání vůči žákům, 3. probouzení poznávacích potřeb žáků, 4. probouzení sociálních potřeb žáků, 5. probouzení výkonové motivace, 6. využití odměn a trestů, 7. eliminování pocitu nudy, 8. předcházení strachu ze školy, určitého předmětu či zkoušení.*“ (Průcha J., 2003, s. 128).

Existuje rozličné dělení metod motivace studentů ve vyučování. Například podle stupně samostatnosti, podle zapojení dětí do činností, podle samotného obsahu činnosti. Tyto metody dělí M. Zelina (1996, s. 11) takto:

- aktivizace žáků pomocí úloh a komplexního rozvoje poznávacích funkcí,
- aktivizace a motivace žáků a studentů pomocí jejich hodnocení,
- aktivizace žáků pomocí aktivujících metod a strategií vyučování,
- aktivizace stylem řízení vyučovacího procesu, atmosférou ve třídě, optimalizováním vztahu učitele v interakci se žákem, osobností učitele.

1.3 Etický kodex

Tato kapitola se zabývá etickým kodexem. Pro tento výzkum je kapitola o etickém kodexu velice důležitá, protože se zde pracuje s opravdu citlivými údaji. Pedagogové musí mít důvěru k výzkumníkovi a jeho metodám. Pouze za takových diskrétních podmínek mohlo být výzkumné šetření realizováno a následně analyzováno. Kapitola přesně zmiňuje a vysvětluje definici etického kodexu.

Pedagogická terminologie termín „etický kodex“ nezná. Tento termín nenajdeme v žádném ze současných pedagogických slovníků, není obsažen ani v mezinárodním tezauru Evropské komise TESE (2006), jenž jinak zohledňuje různé aspekty pedagogického výzkumu.

Kodex je obecně soubor předpisů, norem a zvyklostí určitého oboru. Ve spojení „etický kodex“ jde o taková pravidla a normy, které se týkají morálky. Etický kodex tedy určuje mravní zásady, jimž se (dobrovolně či nepovinně dle právních ustanovení) podřizují jedinci ve svém společenském jednání. Účelem etických kodexů je tedy poskytovat těm, jichž se týkají, určité normy či vzory chování, jež mají být dodržovány. (Průcha, Švaříček 2009, s 90-91)

Výzkumník by měl získat svobodný a poučený souhlas účastníků bádání a měl by to také nějakým způsobem zdokumentovat. Např. nahrát na diktafon, vyplnit formulář atd. Poučený souhlas (*informed consent*) vyžaduje, aby účastníci výzkumu byli pravidelně seznámeni s povahou a veškerými možnými důsledky své účasti na výzkumu (jak pozitivní, tak i negativní), a na základě toho se svobodně rozhodli pro účast ve výzkumu. Účastníkům musí být také sděleno právo odstoupit od účasti na výzkumu bez udání důvodu. (Průcha, Švaříček 2009, s. 90-91)

Důvěryhodnost (*confidentiality*) znamená, že nebudou zveřejněny žádné informace, které by umožnily čtenáři identifikovat účastníky výzkumu. Pokud by toto výzkumník nedosáhl, nemůže výzkumnou zprávu publikovat.

Nejčastější chybou je, když výzkumníci zatajují důležité informace a záměrně klamou (jelikož se domnívají, že by nezískali souhlas s provedením výzkumu v dané instituci). Domníváme se, že v pedagogických vědách neexistuje

tuje příliš mnoho výzkumných otázek, které by si svou povahou vyžadovaly provést výzkum v utajení. V takovém případě se jeví jako poměrně užitečný etický kodex výzkumu a funkce poradní etické komise. Etické komise jsou poměrně dlouhou dobu součástí univerzit a jejich účelem je posuzovat etické dimenze všech výzkumů na dané univerzitě. Důležité je podotknout, že poučený souhlas se liší od předpokládaného souhlasu, který je v pedagogickém výzkumu mnohem častější: osoba povolující vstup výzkumníka do prostředí (ředitel) se vyjadřuje nejen o svém souhlasu s výzkumem, ale i o souhlasu ostatních (učitelů a žáků). Podstatné je, aby klíčové osoby vždy jednali v co nejlepším zájmu všech účastníků výzkumu. Nikdy v prvé řadě v zájmu výzkumníků. (Průcha, Švaříček 2009, s 92)

V kvantitativním výzkumu panuje obecná shoda, že by výzkumník, pokud je to možné, měl účastníkům zkoumání nabídnout výsledky šetření. Zejména v kvalitativním výzkumu se dlouhodobě diskutuje o tom, jakým způsobem by závěrečná zpráva měla být zpřístupněna. Problematické je to, že odborný diskurs a diskurs praktické pedagogiky hovoří jiným jazykem. V mnoha případech to může vést k nepochopení výzkumné zprávy, zejména je-li založena na kvalitativní metodologii. Je žádoucí, aby autoři výzkumné zprávy uměli zprostředkovat závěry svého šetření účastníkům výzkumu, a to takovým způsobem, aby je mohli plně pochopit. Jednou z výhod obecně přijímaného etického kodexu v dané profesi je to, že se nejen vyžaduje profesionální práce od badatele, ale i od posuzovatelů jeho výzkumu. (Průcha, Švaříček, 2009, s 90-91)

Někteří autoři kvalitativního výzkumu uvádějí, že jejich hloubkové rozhovory byly anonymní. To je jedna z častých chyb: anonymní může být dotazník, který respondent vyplní bez uvedení svého jména. Sběr dat pomocí rozhovoru s účastníkem výzkumu anonymní není, známe jeho jméno, tvář či telefonní číslo. Důvěryhodnost se tedy vážně především ke kvalitativně orientovaným studiím, kdy je zajištěno diskrétní zacházení s těmito informacemi (Průcha, Švaříček, 2009, s. 11).

2 Design výzkumného šetření

2.1 Průběh výzkumného šetření

Analyzováno bylo 6 učitelů z jedné mateřské školy Hvězdička ve Šlapanicích. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum s dostupným výzkumným vzorkem. Pro zachování přísné anonymity učitelů není ve výzkumu uvedena širší dílčí analýza pedagogů. U pedagogů byly sledovány kategorie z mikrovyučovací analýzy.

Výzkum byl realizován na přelomu dubna a května 2014. Vzhledem ke skutečnosti, že se výzkumu účastnili pedagogové z jedné mateřské školy, nebyl výzkum u všech účastníků dobře přijat. I přes zodpovězení a seznámení s otázkami se výzkum po celou dobu realizace potýkal s negativními ohlasy.

Výzkum se uskutečnil během hlavních ranních činností u všech 6 pedagogů. V jedné třídě jsou vždy dvě učitelky, které se střídají. Učitelky byly nahrány v časovém rozpětí 45-75 minut.

Původní výzkumné šetření N. Flanderse bylo pro základní školy. Interakce byly zaznamenány v rozpětí od 5-10 sekund. Pro tento výzkum bylo původní zaznamenávání upraveno pro podmínky v mateřské škole a také bez záznamu interakcí v sekundových sekvencích. Zaznamenány byly interakce dle četnosti.

2.2 Metodologie výzkumu

- Mikrovyučovací analýzy
- Zajišťování terénu - tedy hledání škol a ochotných pedagogů i vedení školy
- Sběr dat – nahrání vyučovacích hodin
- Přepis hodin

- Kódování
- Výpočet indexů
- Interpretace zjištěných dat

Vzhledem k malému počtu zkoumaných osob a k charakteru výzkumu můžeme říci, že se jedná o kvalitativní výzkum.

Cíl výzkumu: Zjistit direktivu učitele v závislosti na motivaci učitele.

Výzkumná otázka č. 1: Který vyučovací styl bude u učitelů převládat?

Výzkumná otázka č. 2: Jsou učitelé vysoce motivující nebo nízko motivující?

Výzkumná otázka č. 3: Budou nízko motivující učitelé také vysoce direktivní?

Výzkumná otázka č. 4: Jsou vysoce motivující učitelé zároveň i nízko direktivní učitelé?

Výzkumný vzorek: dostupný – analyzováno bylo 6 učitelů v jediné MŠ.

Mikrovyučovací analýzy

Analytické schéma podle M. Zeliny (2006, s. 83-84):

Analyzovány jsou tyto kategorie:

- A. - Akceptace žáků,
- Q. - Otázky učitele a žáků,
- R. - Negativní hodnocení žáků,
- T. - Mluva učitele.

Každá kategorie má svoji charakteristiku:

Akceptace žáků

- souhlasy, akceptace žáka nebo jeho odpovědi, činu
- pochvala, odměna, dobrá známka, pozitivní hodnocení žáka nebo třídy
- vyslovení důvěry žákům, povzbuzení k činnosti
- Tato kategorie je určena jako „pozitivní motivace“

Otázky učitele žákům

- na vnímání, senzomotoriku a paměť
- otázky na pochopení, konvergentní myšlení, logické myšlení (příčinnost, analýza, syntéza, aplikace, zevšeobecnění, dedukce, indukce)
- otázky na hodnotící myšlení – podněty, které požadují od žáka něco ohodnotit, zaujmout vlastní postoj. Může to být v oblasti racionální: správné-nesprávné, v oblasti etické: dobré-zlé, v oblasti estetické: krásné-škaradé. Patří sem hodnocení výkonu, mluvení žáků s žáky, když k tomu dá podnět učitel.
- otázky a podněty na tvořivé, divergentní myšlení
- otázky žáků pedagogovi (osobní, organizační, tematické, otázky na postup práce)

Tato kategorie je určena jako „rozvoj kognitivních funkcí“.

Negativní hodnocení žáků

- negativní hodnocení, kritika, nesouhlas se žáky

- opravy, korekce
- ironie, sarkasmus, výsměch, nadávání žákům
- ponižování, trestání
- chybějící hodnocení výkonu žáka po jeho odpovědi, výkonu

Tato kategorie je určena jako „negativní motivace“

Mluvení učitele

- pokyny na práci, organizační pokyny
- příkazy, dirigování, nařízení, povely
- vysvětlování látky, výkladu učiva, přednáška
- neodůvodněné mluvení, odbíhání od tématu, opakování už povedeného zdůrazňování autority učitele, tedy „Já“
- poučování, moralizování, neustálé „kázání“
- jazykové, komunikační prohřešky, kterými jsou myšleny tzv. slovní berličky, jako je např. „tak“, „ach“, nebo také nespisovné výrazy, rychlá řeč, nejasná řeč, složité věty, cizí výrazy apod.

Tato kategorie je určena jako „instrukce, vysvětlování látky“

V mikroanalýze vyučovacích hodin se zaznamenávají tzv. „interakční jednotky“. Interakční jednotkou je myšlena např.: věta, otázka, kterou vysloví učitel směrem k žákům. Interakční jednotka ovšem může být také i myšlenka, věta při výkladu učiva.

Za interakční jednotku je tedy považována:

Otázka učitele ⇒ odpověď dítěte

Otázka učitele ⇒ reakce dítěte, např.:

„Které zvíře patří mezi domácí? (učitel) ⇒ „kravička“ (dítě)

2.3 Pozorování

Pozorování se nejčastěji využívá jako nestrukturované pozorování v kvalitativním výzkumu. Určeny bývají jenom konkrétní události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. Tímto způsobem pozorování se většinou odhalují nové, nepředpokládané nebo skryté jevy a souvislosti. Kvalitativní výzkum může mít několik variant. Liší se podle toho, jestli pozorovatel zaznamenává všechny jevy, které se vyskytují, nebo naopak pracuje selektivně. Jedná se o vzorcích událostí nebo o terénních zápiscích. U participačního pozorování se výzkumník osobně zúčastňuje v činnosti pozorovaných osob. Je tedy do činnosti také sám vtáhnut (Gavora 2000, s. 149).

Participační pozorování

Výzkumník se jím snaží proniknout do problematiky a poznat zkoumanou realitu. Participační pozorování je dlouhodobé, trvá většinou několik týdnů až měsíců. Takový časový rozsah je potřebný z toho důvodu, aby mohl pozorovatel proniknout do chování a myšlení pozorovaných osob, tedy aby pronikl hluboko do zkoumané reality. Tímto se právě liší od strukturovaného pozorování i od škálování, kde zpravidla bývá pozorování krátkodobé a většinou i jednorázové. Při tomto způsobu pozorování je důležité, aby se pozorovatel snažil sžít s prostředím, které pozoruje. Takové pozorování se nazývá „zúčastněné“. Pozorovatel se zúčastňuje aktivit pozorovaných osob. Výzkumník může například navštěvovat vyučování ve třídě, účastnit se mimoškolních aktivit apod. Když je pozorovatel v neustálém kontaktu s pozorováním vzor-

kem, často pak před ním ztratí zábrany a chování lidí je tak bezprostřední, otevřené. Tímto způsobem dokáže výzkumník zajistit kvalitní důvěryhodné údaje (Gavora, 2000, s. 152).

Mikrovyučovací analýzy

V širším slova smyslu se jedná o mikroedukativní analýzy a snaží se o zvědečtění pedagogiky, zvědečtění působení na kultivaci osobnosti, na pozitivní ovlivnění jejího formování, utváření, růstu a rozvoje. Nejedná se o podstatu samostatného zvědečtění jako procesu kontroly jevů a proměnných. Konečným smyslem je zdokonalení, sebeutváření kultivace dítěte, žáka, studenta a člověka. (Zelina, 2006, s. 51).

D. C. Orlich Orlich, (2010, s. 217) zmiňuje v kapitole 7 o procesu kladení otázek žákům ve vyučovacím procesu. Hlavní závěry z výzkumu kladení otázek, který probíhá již sto let, jsou:

- Dotazování se, kladení otázek je univerzální vyučovací strategií.
- Kladení otázek vede k systematizaci učení se žáků.
- Klasifikace otázek je založená na jejich třídění do kognitivních a afektivních oblastí.
- Systematické ptaní se může determinovat úroveň zručností a vědomostí ve specifických oblastech.
- Otázky mají být uspořádané logicky a systematicky.
- Žáky je možné motivovat pomocí otázek.
- Žáky je třeba podporovat v kladení jejich otázek.
- Klíčové otázky je dobré napsat do příprav na hodiny, zařadit správně do struktury jako direktivní.
- Otázky mají být přizpůsobené úrovni žakových schopností.

- Strategie kladení otázek mohou být aplikované ve všech edukačních situacích.

Glickman a McKenzi (in Orlich, 2010, s. 217) uvádí, že učení se, jak klást otázky, může být vedené přes mikrovyučovací situace. Např. tím, že si žáci navzájem kladou otázky, ptají se spolužáků v malých skupinách. Je to ideální způsob, jak naučit žáky ptát se.

„Pozorování procesů vyučování a učení objektivem videokamery se stává poměrně často využívanou metodou pedagogické výzkumu“ (Janík, Najvar, 2008, s. 7).

Konkrétní výzkumy, které jsou založené na analýze videozáznamu, se označují jako **videostudie**. Mohou se zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky. Podstata videostudie pak spočívá v iterativní analýze videodat. Audiovizuální data jsou zakotvená v situačních kontextech (Janík, Najvar, 2008, s. 7).

S prvními empirickými výzkumy zaměřenými na procesy vyučování a učení různých předmětů se setkáváme již od počátku 20. stol. Rozvíjejí se zejména v provenienci experimentální psychologie (Meumann, Lay, Příhoda a další, in Janík, Najvar, 2008, s. 7), dále pak v provenienci reformní pedagogiky a didaktiky (Petersen, Montessoriová, Köhlerová, Čáda a další, in Janík, Najvar, 2008, s. 7). Po roce 1945 se začínají různě rozrůstat a to v celosvětovém měřítku. Ve Spojených státech amerických je rozvíjena tradice empirického výzkumu.

V návaznosti na předešlé výzkumy se na přelomu 20. a 21. stol. začínají ve velké míře rozvíjet a prosazovat videostudie, které umožňují lépe dokumentovat a analyzovat komplexní pedagogické a didaktické jevy a děje. Zpravidla se opírají o komplexní modely vyučování a učení, které umožňují sledovat stránku vzdělávací nabídky.

Ve slovu mikroanalýza jde o analýzu drobných jednotek, činností, komunikačních aktů, nebo i pohybů, gest a jednání, která se vyskytují na vyučovací

hodině. Všimá si tedy detailů, konkrétně mikrofaktů, ze kterých se potom dedukuje a usuzuje vliv na kvalitu práce učitele a na chování žáků.

Existují základní přístupy k analýze účinnosti vyučování a výchovy. První přístup je založený na výpovědích žáků, učitelů nebo rodičů, které jsou získané pomocí různých rozhovorů, dotazníků, postojových škál, sociometrických technik a podobně. Druhý přístup je založený na pozorování a monitorování edukačních procesů se snahou zaznamenat co nejpřesněji co se děje. Třetí přístup je založen na měření, na testech, výkonových zkouškách.

Videostudie

Pojem video se používá v užším slova smyslu pro označení videozáznamu, v širším slova smyslu odkazuje k celému komplexu souvisejících procesů. Taktéž se uplatňuje pod pojmy jako videostudie, videoanalýza apod. (Janík, 2011, s. 15).

Oblast je zastřešena pod pojmem videovýzkum, popřípadě výzkum založený na videu (z angl. video research, popř. video-based research, z něm. Videoforschung) a rozvinula se do značné míry nejen v oborech společensko-vědních a humanitních, ale také v oborech přírodovědných a lékařských.

Janík (2011) uvádí, že o možnostech využití videa v sociálně vědním výzkumu pojednává např. Howaová a Hadfield (2011), Health, Hindemarsch a Luff (2010), ve výzkumu v sociologii např. Knoblauch (2006) a Bohnsach (2009), v psychologii Mittenecker (1987), v pedagogice a didaktice Aufschneider a Welzelová et al. (2001), Goldman, Pea, Barronová a Derryová et al. (2007), Janík a Seidelová et al. (2009) a další.

O možnostech a limitacích využití videa ve výzkumu jsou zmínky i v některých českých a slovenských učebnicích metodologie, např. u Pelikána (1998, s. 198), Švaříčka, Šedřové et al. (2007, s. 192-201), Švece et al. (2009, s. 83-85) a dalších. Tento výklad není jediný a úplný, což je pouhým dokladem o tom, že se jedná o oblast neustále se dynamicky rozvíjející a nabývající na významu.

Videostudie tedy představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit řada dalších různých strategií, metod či technik sběru a analýzy videodat. Výzkumný potenciál videostudie spočívá v tom, že komplexní jevy a děje zachycené na videozáznamu jsou přístupné analýzám, které se mohou ex-post zaměřovat na různé aspekty zkoumané problematiky.

Nutno podotknout, že videostudie jsou získány zprostředkováním pozorování. Obecně lze pozorování charakterizovat jako postup, jehož prostřednictvím jsou získávány (nové) informace o pedagogickém výzkumu. Historie metody pozorování dokumentuje cestu jejího postupného zdokonalování, na jehož počátku bylo pozorování laické, tedy to nevědecké, které se později začalo systematizovat a utvářet do své současné podoby – vědeckého pozorování.

Využíváním videa ve výzkumu je reprezentován vizuální přístup ke zkoumané realitě. Vedle přímého pozorování se uplatňuje pozorování zprostředkované, kdy se pozorovatelé edukačních procesů přímo neúčastní, ale pozorují a analyzují je právě za využití různých médií, tedy v našem případě videostudií. Využíváním videa ve výzkumu je reprezentován vizuální přístup ke zkoumané realitě. Ten vychází vstříc potřebám a požadavkům současné vizuální kultury, která připisuje klíčový význam „jazyků obrazů“. Přestože má tento přístup relativně široký záběr, jeho metodologické reflexe jsou teprve na počátku. Při analýze založené na videozáznamu ještě neustále převládají metody textově-interpretáční, a to např. při zkoumání procesů odehrávajících se ve škole či ve školní třídě, kde je těžištěm analýza transkriptů verbálních, popř. neverbálních projevů různých aktérů. Metody, které by operovaly přímo s videodaty, tedy bez nutnosti právě zmiňovaného převodu do textové podoby, teprve čekají na své uvedení na oborovou scénu (Najvar, Najvarová, Janík, Šebestová, 2011).

Videodata umožňují zachytit obsah výuky, situace ve třídě a zároveň zachovat značnou míru původní komplexity. Videodata zahrnují vizuální obsah (jako je např. zápis na tabuli, vyvěšené plakáty na stěnách apod.), stejně jako obsah (Jacobs et al., 1999, s. 720), zachycují jednání učitele i jednání žáka v pedagogické realitě. Hlavní přednost videonahrávek spočívá v uchování informací vizuální a akustické povahy při zpracování jejich přirozené časové

dimenze. Zde můžeme pozorovat rozdílnost oproti písemným záznamům hodin, u kterých je právě časová dimenze „obětí“ redukce komplexity.

Jak uvádí Janík (2011, s. 32), video je v určitém slova smyslu považováno za mikroskop sociálních věd, neboť příchod mikroskopu a teleskopu byl příležitostí pro bezprecedentní rozvoj přírodních věd. Přinesl zcela nové možnosti v pozorování objektů velmi malých, resp. objektů velmi vzdálených. Tedy příchodem videa do metodologie v oblasti společensko-vědního výzkumu můžeme nahlédnout na procesy zcela novým způsobem. Na rozdíl od přímého pozorování v reálném čase, kdy je výzkumník schopen postihnout pouze několik málo aspektů a interakcí, u videa pozorovatel takto omezen není (Hiebert et al., 2003, s. 5-6). Také můžeme videozáznam rozčlenit na určité sekvence, které potom mohou být analyzovány s vysokou mírou přesnosti a podrobnosti. Také je nutno si uvědomit, že videodata jsou trvanlivá, protože data zachycena na videozáznamech jsou uchována pro pozdější (re)analýzy (Janík, 2011, s. 33). Mohou být uchována pro *post hoc* nebo sekundární analýzy podle toho, jak se mění výzkumné otázky a teorie v průběhu času (Jacobs et al., 1999, s. 721).

Videonahrávky, jak uvádí Gavora (1996, s. 50–51), je možno nahrávat dvěma kamerami, nebo pouze jen jednou. V prvním případě je jedna kamera statická a druhá může být dynamická (tedy otočná v případě potřeby). Pokud se pracuje jen jednou kamerou, jak tomu bylo v tomto výzkumu, bylo by dobré, aby byla pohyblivá. Jak upozorňuje Mareš (1979), rozhodnutí o tom, co je právě ohnisko děje je důležitým metodologickým krokem. Toto rozhodování není lehká práce, protože děj hodiny je dynamický a členitý, proto se kameraman musí rozhodovat velmi rychle.

Výzkumný nástroj

Na základě stylu vyučování učitelů jsme v této práci sledovali několik aspektů. Počítali jsme indexy direktivity, kognitivních funkcí a samozřejmě motivace. Zjišťovali jsme, který vyučující styl má u dětí větší motivační akcent.

Jedná se tedy o tyto indexy:

- Index direktivity (Zelina, 2009)

$$I_d = \frac{A + Q}{T + R}$$

- Index motivace (Zelina, 2009)

$$I_{dm} = \frac{A}{R}$$

Zkratky ve vzorcích:

A - Akceptace žáků

Q - Otázky učitele a žáků

R - Negativní hodnocení žáků

T - Mluva učitele (dále charakterizováno)

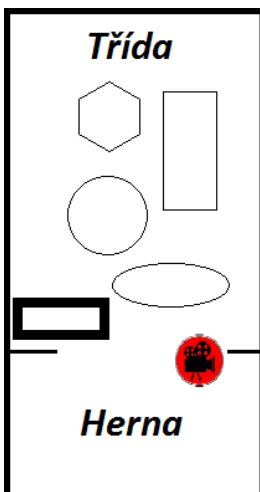
Pokud je hodnota indexu direktivity nízká (pod jedna), svědčí to o vysoké direktivě; čím je hodnota indexu direktivity větší, tím je učitel méně direktivní. Tedy pod hodnotu jedna je učitel spíše direktivní, nad hodnotu jedna je učitel spíše indirektivní.

Pokud je hodnota indexu motivace nad jedna platí, že takový učitel spíše děti motivuje, povzbuzuje, chválí.

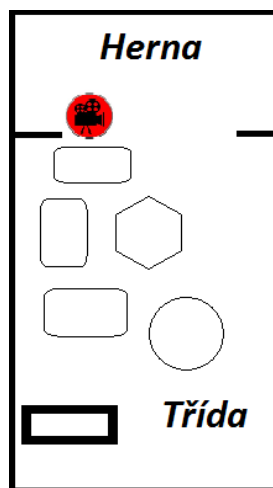
Nejnovější výzkum, který se zabýval vyučovacím stylem, je popsán v disertační práci Dominiky Stolinské (2012), která se zabývala interakčními styly vyučování odvislými od Bellackovy interakční mikroanalýzy. Ve výzkumu nebylo však těžiště ve videonahrávkách, jako je tomu při tomto výzkumu.

Umístění kamery ve třídách

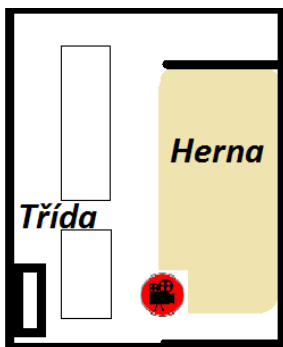
Umístění kamer bylo ve dvou třídách Včeliček a Berušek podobné. Tyto dvě třídy jsou umístěny ve stejné budově. Jsou jen zrcadlově otočeny s malými změnami v každé ze tříd. Třetí třída Motýlků se nachází v budově základní školy, proto má jiné prostory a jiné rozložení třídy.



Obrázek 2: Kamera umístěna ve třídě Včeliček



Obrázek 3: Kamera umístěna ve třídě Berušek

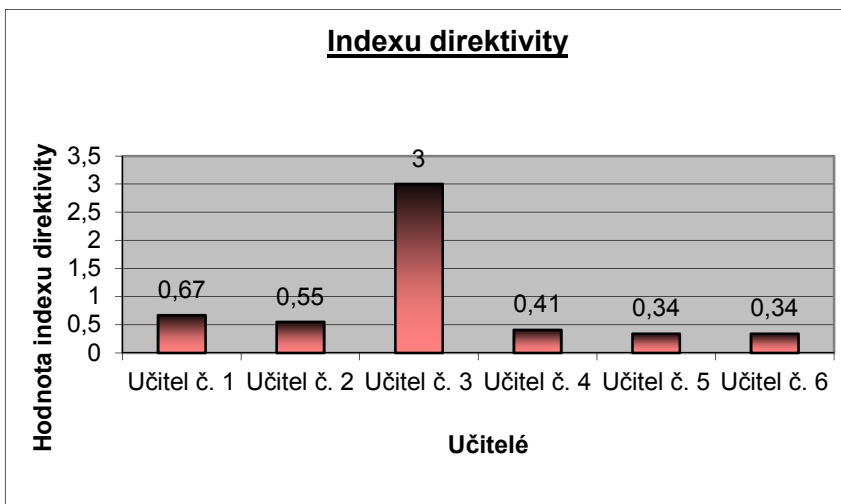


Obrázek 4: Kamera umístěna ve třídě Motýlků

Index direktivity učitelů

Index direktivity byl sledován u 6 učitelů. Nejvyšší hodnota indexu je u učitele č. 3 s hodnotou 3, jedná se tedy o nízkou míru direktivity – tvořivě-humanistického učitele. Nejnižší hodnota byla u dvou učitelů – učitel č. 5 a učitel č. 6. Tato hodnota 0,34 je zařazena k vysoké direktivnosti učitelů.

Graf 1: Index direktivity



Z grafu můžeme pozorovat umístění pedagogů ve škále direktivnosti. Z čehož můžeme říci, že jeden z pedagogů s hodnotou 3, má nízkou míru direktivnosti. Tři pedagogové jsou zařazeni do vysoké direktivnosti s hodnotou 0,34 a 0,41. Tito pedagogové používají ve svém stylu vyučování velký počet kritiky a málo podněcujících otázek. Také se zde zobrazil velký podíl hodnoty vysvětlování, tedy stálého mluvení pedagoga s hodnotou těchto interakcí 51 nebo 63.

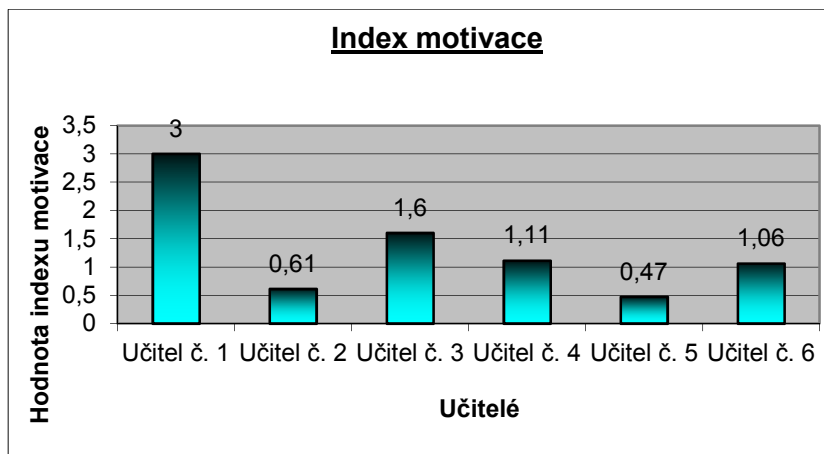
Dva pedagogové vyučují střední měrou direktivnosti s hodnotou 0,55 a 0,65. Tito učitelé mají také velký počet vysvětlování a nařizování dětem různé aktivity s počtem interakcí 43 a 49.

Učitel č. 3 s hodnotou direktivity 3 je jediný z celé mateřské školy, který má nízkou míru direktivnosti. Paní učitelka děti velice chválí a dětem klade velký počet podněcujících otázek. Děti ji velice respektují a rády s ní diskutují o různých vzniklých problémech. Negativních reakcí měla paní učitelka pouze 8. Převládala tedy kategorie akceptace, tedy pochval.

Index motivace učitelů

Index motivace byl obdobně jako index direktivity analyzován u 6 učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že jeden učitel dosahuje velmi vysoké míry motivace s hodnotou 3. Dva učitelé dosahují nízké míry motivace s hodnotami 0,47 a 0,61. Tři učitelé mají také vysokou míru motivace s hodnotami 1,11; 1,06; 1,6.

Graf 2: Index motivace

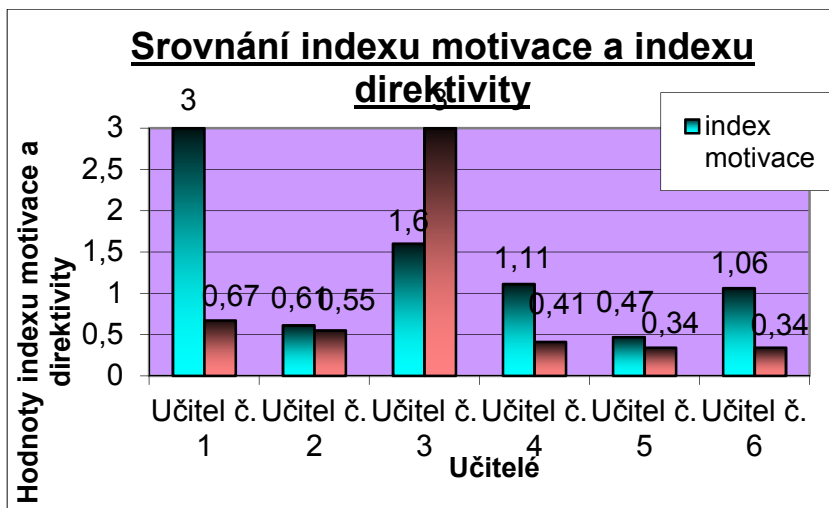


Z grafu můžeme pozorovat učitele č. 1, který má velmi vysokou míru motivace s hodnotou 3. Zelina (2001) udává nad hodnotu 1 vysokou míru motivace. V průměru se však hodnoty indexu motivace objevují okolo hodnoty 1. Hodnota 3 se řadí již k velmi vysoce motivujícím učitelům. Takový učitel dává dětem podněcující otázky a má velmi vysokou četnost pochval, která převyšuje nad kritikou dětí. Učitelé č. 3, č. 4 a č. 6 mají také vysokou míru motivace. Zatímco učitel č. 2 a č. 5 mají nízkou míru motivace. Nejmenší míru motivace má učitel č. 5, který má jen hodnotu 0,47. Takový učitel děti ve velké míře kritizuje, málo používá podněcující otázky a velké míře také sám hovoří. Tedy dává dětem malý prostor pro vyjádření se. Z celkového počtu 6 učitelů jsou 4 učitelé vysoce motivující a pouze 2 učitelé jsou málo motivující.

Srovnání indexu direktivity a indexu motivace

Někteří učitelé, kteří měli vysoký index motivace, neměli vysoký index direktivity. Neplatí zde tedy pravidlo, že s vysokým indexem direktivity má učitel i vysoký index motivace. U každého pedagoga byla hodnota indexu rozdílná od hodnoty motivace. Učitel č. 1 má vysokou míru motivace s hodnotou 3, ale nízkou míru direktivity s hodnotou 0,67. Učitel č. 3 jako jediný z učitelů má vysokou hodnotu motivace a také velmi vysokou hodnotu direktivity. Učitel č. 5 má ze všech učitelů nejnižší hodnotu motivace 0,47 a nejnižší hodnotu direktivity s hodnotou 0,34. Učitel č. 2 má také nízkou hodnotu motivace a nízkou hodnotu direktivity, avšak učitel č. 5 má hodnoty z celého zkoumaného vzorku nejnižší. Učitel č. 6 a učitel č. 4 mají vyšší hodnotu motivace a nižší hodnotu direktivity.

Graf 3: Srovnání indexu motivace a indexu direktivity



Učitel č. 1

Paní učitelka má velmi vysokou míru motivace, ovšem nízkou hodnotu direktivity. Vysoká hodnota motivace ukazuje na pedagoga, který děti spíše chválí, motivuje děti, odměňuje za dobré výkony. Tato paní učitelka má velmi dobrou artikulaci a příjemný hlas. Zde se tedy ukazuje, že nízká hodnota direktivity, tedy konkrétně střední stupeň direktivity nemá souvislost s hodnotou motivace, která je velmi vysoká. Tento učitel je tedy direktivní, ale zároveň velmi vysoce motivující.

Učitel č. 2

Paní učitelka dosáhla nízké hodnoty motivace, která je charakteristická pro pedagoga, který je spíše direktivní, používá otázky na nižší poznávací funkce a děti spíše trestá a kritizuje. Pokud jsou rozvíjeny jen nižší poznávací funkce, nebude dítě dobře hodnotit věci a tvořit reakce, jednání, myšlenky a po-

stoje. Hodnotu direktivity má 0,55. Tato hodnota je zařazena mezi střední direktivitu.

Učitel č. 3

Paní učitelka má vysokou míru motivace charakteristickou pro četný počet akceptací, tedy pochval, a otázek pro rozvoj kritického myšlení. Hodnota direktivity je 3, je to velmi vysoké číslo, které je charakteristické pro pedagoga nedirektivního, tedy tvořivě-humanistického. U této paní učitelky si můžeme všimnout shody s vysokými čísly. Vysoké číslo motivace s vysokým číslem direktivity. Paní učitelka je tedy vysoce motivující a velmi vysoce tvořivě-humanitní.

Učitel č. 4

Paní učitelka má hodnotu motivace vysokou s hodnotou 1,11. Je tedy vysoce motivující. Oproti tomu má nízký index direktivity, který je charakteristický pro velmi direktivního pedagoga. Hodnota indexu direktivity je 0,41. Tento učitel děti spíše trestá a kárá, používá otázky na nižší poznávací funkce.

Učitel č. 5

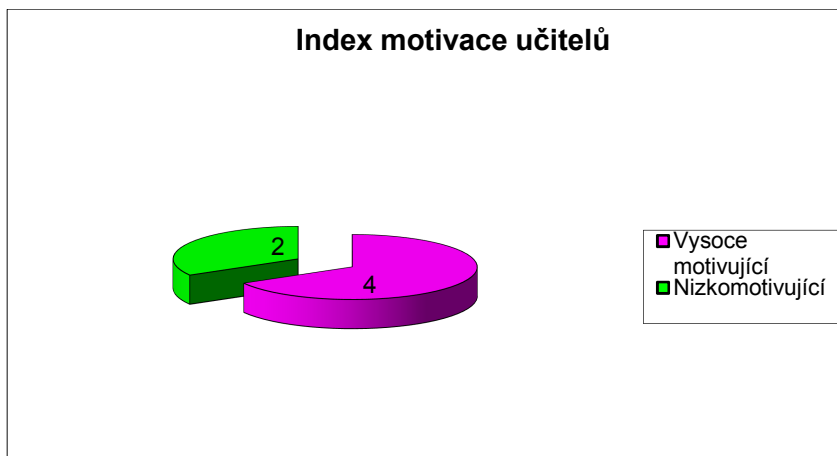
Paní učitelka má nízkou hodnotu motivace a také nízkou hodnotu direktivity. Hodnota motivace je 0,47 a hodnota motivace je 0,34. Tato paní učitelka má oba indexy nízké. Tento pedagog děti málo povzbuzuje a chválí. Spíše tedy používá otázky na nižší poznávací funkce a ve své pedagogické práci používá převahu vysvětlování a četnost mluvení. Děti od tohoto pedagoga dostávají málo motivačních stimulů.

Učitel č. 6

Tato paní učitelka má rozdílné indexy. Index motivace je vysoký, ale index direktivity velmi nízký. Index motivace má hodnotu 1,06 a index direktivity 0,34. Hodnota indexu direktivity je opravdu velmi nízká a řadí se mezi vysoce direktivní učitele. Pedagogický styl vyučování vede tedy k vysoké direktivitě. Učitelka je sice vysoce direktivní, ale zároveň motivující.

Index motivace a direktivity vyhodnocení

Z výzkumu tedy vyplývá, že 2 učitelé v mateřské škole jsou nízce motivující, oproti 4 učitelům, kteří jsou vysoce motivující.

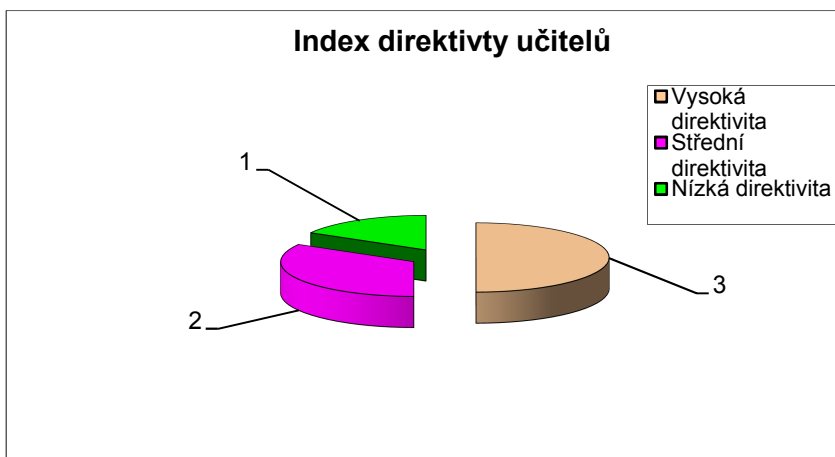
Graf 4: Index motivace učitelů

Graf nám ukazuje procentuální vyjádření vysoce motivujících pedagogů a nízce motivujících učitelů. Výzkum prokázal, že v mateřské škole je převažující učitelé, kteří mají vysoký index motivace a tím jsou ze 4 učitelé vysoce motivující. U 2 učitelů se prokázal nízce motivující pedagogický styl. Dětem dávají méně podněcujících otázek s malou četností pochval.

Index direktivity

Celkové výsledky indexu direktivity jsou rozděleny na 3 kategorie. Vysoká direktivita učitele, střední direktivita učitele, nízká direktivita učitele. V mateřské škole s počtem 3 učitelů se vyskytl vysoce direktivní styl vyučování. Nejméně byl zastoupen vyučovací styl s nízkou direktivitou. V tomto vyučovacím stylu byl zastoupen pouze jeden učitel. Vyučovací styl se střední direktivitou se objevil u 2 učitelů.

Graf 5: Index direktivity učitelů



Z grafu můžeme pozorovat různé stupně direktivity. Největší zastoupení měli tři pedagogové s vysokou direktivitou. Střední direktivita byla zastoupena u dvou učitelů. Nízká direktivita pouze u jednoho učitelů.

Závěr

Ačkoliv se výzkum od počátku realizace potýkal s různými neshodami zkoumaných učitelů, nakonec se podařil zrealizovat. Zkoumané osoby měly nejspíše strach o své pedagogické místo v mateřské škole. Také jedna

z možných obav mohla být nedokonalost v pedagogickém působení a následném řešení u paní ředitelky. Z těchto zmíněných důvodů byla přislíbena přísná anonymita pedagogů a samozřejmě i výsledků výzkumu. Proto zde není uveden podrobný popis a analýza každého pedagoga zvlášť. Etický kodex byl v tomto výzkumu přísně dodržen.

Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že v mateřské škole Hvězdička se nejvíce vyskytoval styl vyučování učitele vysoce direktivní v zastoupení u tří učitelů. Druhý nejčtenější byl styl vyučování učitele se střední mírou direktivity u dvou učitelů. Nejméně byl zastoupen vyučovací styl učitele s vysokou direktivitou, pouze u jednoho učitele. Tento vyučovací styl je styl tvořivě-humanistický. Výzkumný cíl „zjistit, jaký vyučovací styl pedagoga bude u učitelů převládat,“ byl výzkumem naplněn. Výzkumem se zjistilo, že nejvíce převládá vyučovací styl s vysokou direktivitou.

Z výzkumu vyplynulo, že se nestává pravidlem, aby vysoce direktivní učitelé byly zároveň nízko motivující. Naopak se výzkumem zjistilo, že učitelé, kteří mají vysokou direktivnost, jako se tomu ukázalo v případě učitele č. 3, mají také i vysokou hodnotu motivace. Z hodnot výzkumu tedy můžeme vyčíst, že vysoce direktivní učitel může být nízce motivující. Učitel č. 6 má hodnotu motivace 1,06, což je vysoce motivující učitel, ale naopak má nízkou hodnotu direktivity. Nízká hodnota direktivity značí vysoce direktivní styl pedagoga. Námětem pro další výzkumy by pak mohlo být analyzování druhů učitelových otázek nebo sledovat hodnotu direktivity a hodnotu motivace v rozličných činnostech.

Výzkumná otázka č. 1: *Který vyučovací styl bude u učitelů převládat?* Výzkumem se zjistilo, že nejvíce převládá vyučovací styl vysoce direktivní u 3 pedagogů v MŠ.

Výzkumná otázka č. 2: *Jsou učitelé vysoce motivující nebo nízko motivující?* Výzkum ukázal, že jsou učitelé spíše vysoko motivující. Tato skutečnost se prokázala u 4 učitelů.

Výzkumná otázka č. 3: *Budou nízko motivující učitelé také vysoce direktivní?* Výzkum tedy neprokázal, že učitelé, kteří jsou nízko motivující, jsou zároveň také vysoce direktivní. Jen učitelé 2 a 5 splňují tyto kritéria.

Výzkumná otázka č. 4: *Jsou vysoce motivující učitelé zároveň i nízko direktivní učitelé?* V celém výzkumu se našel jeden pedagog, který je vysoce motivující a zároveň nízko direktivní. U tří učitelů výzkum prokázal, že jsou vysoce motivující, ale zároveň také vysoce direktivní. Neplatí zde pravidlo, čím vyšší direktivnost, tím vyšší motivující styl pedagoga.

Paní ředitelce a všem pedagogům mateřské školy Hvězdička ve Šlapnicích patří velké poděkování za účast v tomto výzkumném šetření a ochotu k videonahrávkám.

Literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. 1995. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál ISBN 80-7178-463-X

ČÁP, J. 1980. *Psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-225-87

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-463-x

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

GRASHA, A., Fů, 1996. *Výuka ve velkém stylu*. Pittsburgh, PA : Alliance Publishers.

GRASHA, RIECHMAN, 2013, *Teaching Style Survey*, dostupné na <<http://longleaf.net/teachingstyle.html>>

HRABAL, V., HELUSM, Z. 1984. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. (2010) *Jaký jsem učitel* Praha: Portál 2010, s. 240. ISBN 978-80-7367-755-8

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2391-8

GAVORA, P. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.

GAVORA, P. 2003. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2003. ISBN 80-223-1716-0

JANÍKOVÁ a kol. 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-183-6

JANÍKOVÁ, M., 2011. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2011, Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978- 80-7315-208-6

JANDOVÁ, R., 2007. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice. ISBN 978-80-7394-061-4

KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-2857-5

KOLB, D. 1984. *Experiential learning*. New Jersey : Dentice-Hall 1984, ISBN 0-13-295261-0

LINHARTOVÁ, D. 1998. *Psychologie pro učitele I*. Brno : Mendeloeova zemědělská a lesnická univerzita v Brně ISBN 80-7157-315-9

MADSEN, K. B. 1979. *Moderní teorie motivace*. 1979. 472 s. Praha : Academia, ISBN 509-21-857

MAZDÁZKOVÁ, S., 2008. *Mikrovyučovací analýza komunikáte*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc. ISBN 978-80-7182-245-5

MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 80-7178-463-X

MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál ISBN 80-7178-246-7

MAREŠ, J., GAVORA. P. 2004. *Interpersonální styl učení*. Pedagogika [č. 2, cit. 101-128]

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V., 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Centrum pro další vzdělávání učitelů v Brně, ISBN 80-210-1444-X

MUSILOVÁ, M. 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc : Univerzita Palackého Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0749-3

NAJVAR, P., NAJVAROVÁ V., JANÍK, T., ŠEBESTOVÁ S. 2011, Videostudie v pedagogickém výzkumu. Brno : Paido 2001. ISBN 970-80-7315-222-2

ORLICH, D. C. a kol. 2010. *Teaching Strategies*. Wadsworth, 2010. ISBN 13-978-0547-21293-3

PAŘÍZEK, V., 1988. *Učitel a jeho povolání*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2000. 272 s. ISBN80-7178-399-4

PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R. 2009. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*. Pedagogická orientace [č. 2,cit. 89- 103] dostupné na <http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/PedOr09_2_EtickyKodexCeskePedagogickeVedy_PruchaSvaricek.pdf>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 1998, 324 s. ISBN 80-7178-772-8

ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno : Paido.

ŘÍČAN, P. 2008. *Psychologie příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9

SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. 324 s. ISBN 978-80-247-1821-79

STOLINSKÁ, D., 2011, *Interakce učitel-žák v proměnách primárního vzdělávání*. Disertační práce. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. dostupné na <https://theses.cz/auth/id/jp1111/Dominika_Stolinsk_-_Interakce_uitel-k_v_promnch_primrnho_.pdf>

ŠVARŤÍČEK, Ř., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál . 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Š. (Ed.) 2009. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvantitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno : Paido.

WALTEROVÁ, E., 1994. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno, CDVU MU.

ZELINA, M. 2006. *Kvalita školy a mikrivyučovací analýzy*. Bratislava : Vydavateľstvo Pol'ana, 2006. ISBN 80-89192-29-7

ZELINA, M. 1996. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Prešov : Metodické centrum Prešov, 1996. 40 s. ISBN 80-8045-042-0

ZELINA, M. 1994. *Strategie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7