

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Analýza školní úspěšnosti v anglickém jazyce na 2. stupni základní školy
Analysis of school success in English language at the secondary school
Mgr. Dominika Kny

Vedoucí práce: doc. PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D., Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Analýza školní úspěšnosti v anglickém jazyce na II. stupni základní školy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 3. prosince 2021

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. RNDr. Haně Voňkové, Ph.D., Ph.D., za její ochotu, čas a přínosné rady poskytované v průběhu vedení této diplomové práce. Děkuji také své rodině za podporu při studiu.

ABSTRAKT

Anglický jazyk je v současnosti považován za jeden ze stěžejních vyučovacích předmětů na ZŠ, jeho znalost může být klíčová pro další vzdělávání a profesi. Diplomová práce se soustředí na vyučování anglického jazyka na II. stupni základní školy s cílem analyzovat školní úspěšnost žáků v jazyce, navrhuje také možnosti, jak by žáci dále mohli rozvíjet své vědomosti a kompetence. Postihují se klíčové faktory, které se podílejí na školní úspěšnosti žáků. Výzkumná část představuje šest případových studií, kdy jsou představeni dva žáci s výborným školním prospěchem, dva s průměrnými výsledky a dva ohrožení školním neúspěchem. Respondenti jsou z jedné třídy, učí je jedna učitelka. Mají tak velmi podobné studijní možnosti, přesto žáci dosahují významných rozdílů. Z jejich pohledu je tak zjišťována definice školní úspěšnosti, faktory, které se podle nich podílejí na školním úspěchu, motivace, vlastní představy o zlepšování v jazyce.

Podle žáků je úspěšnost vázána na školní známky. Za klíčové faktory ovlivňující školní úspěšnost jsou považováni rodiče (například jejich možnost pomoci, platit doučování apod.), uvědomění si důležitosti předmětu, zábavný faktor využitý v hodinách, osobnost pedagoga a jeho schopnost motivovat k práci a učení. Žákům by dle jejich názoru primárně pomohlo dělení na skupiny podle výkonnosti, aby se žáci, kteří zájem o předmět příliš nejeví, mohli učit primárně využitelné základy. Další možností je pedagogická intervence vedená individuálně s cílem doplnit mezery už z předešlých ročníků. V rámci hodin jde pak o užší spolupráci s pedagogem, který propojí teorii s praxí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní úspěšnost v anglickém jazyce, motivace, faktory školní úspěšnosti, anglický jazyk, žák na II. stupni základní školy

ABSTRACT

English is currently considered one of the key subjects in primary schools, its knowledge may be vital for further education and profession. The diploma thesis focuses on teaching English at II. grade of elementary school to analyze pupils' school success in the language, it also suggests ways in which pupils could develop their knowledge and competences. The key factors that contribute to the school success of pupils are affected. The research part presents six case studies, which present two pupils with excellent school performance, two with average results and two at risk of school failure. The respondents are from one class, taught by one teacher. They have very similar study opportunities, yet pupils make significant differences. From their point of view, the definition of school success is determined, the factors that, according to them, contribute to school success, motivation, own ideas about improvement in language.

According to pupils, success is tied to school marks. Parents are considered to be key factors influencing school success (for example their ability to help, pay for tutoring, etc.), awareness of the importance of the subject, a fun factor used in class, the teacher's personality and his/her ability to motivate to work and learn. In their opinion, the division into groups according to performance would primarily help pupils, so that pupils who are not very interested in the subject can learn the basically usable basics. Another option is a pedagogical intervention conducted individually in order to fill in gaps from previous years. Within the lessons, there is a closer cooperation with the teacher, who connects theory with practise.

KEYWORDS

School success in English language, motivation, factors of school success, English language, a pupil at II. grade of primary school

Obsah

Úvod	8
1. Vzdělávací systém v ČR s ohledem na anglický jazyk	11
1.1 Kurikulární dokumenty týkající se anglického jazyka	13
1.2 Vzdělávání s ohledem na kompetence.....	16
1.3 Vyučování anglického jazyka.....	17
1.4 Důležitost anglického jazyka.....	18
2. Školní úspěšnost	20
2.1 Vybrané faktory školní úspěšnosti	21
2.1.1 Motivace	24
2.1.2 Osobnostní charakteristika	28
2.1.3 Sociální prostředí.....	30
2.1.4 Osobnost pedagoga.....	31
2.1.5 Žákovo pojetí učení	35
2.2 Proces učení a sebevzdělávání.....	36
2.3 Školní úspěšnost ve vztahu k žákům se SVP	37
2.3.1 Specifické potřeby žáků se SVP	39
3. Výzkumné šetření	41
3.1 Metodologie.....	41
3.2 Kontext výzkumného šetření	43
3.3 Charakteristika výzkumného prostředí.....	45
3.3.1 Charakteristika konkrétní třídy	46
3.3.2 Školní vzdělávací program ve vztahu k anglickému jazyku	48
3.3.3 Učebnice pro anglický jazyk	49
3.4 Nároky na průběh hodin anglického jazyka	51
3.4.1 Požadavky žáků na průběh hodin	52
3.5 Charakteristika výzkumného vzorku	54
3.6 Vlastní výzkum.....	66
3.7 Shrnutí hlavních zjištění	74
3.8 Diskuze	78
3.9 Doporučení pro praxi.....	80
Závěr.....	81
Zdroje	84
Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor	90
Příloha č. 2: Selektivní přepis rozhovoru – žák 3.....	91

Úvod

V dnešní společnosti je vzdělávání jeden z nejvýznamnějších faktorů v lidském životě. Současné společenství bývá označováno za “vzdělávající se společnost”, kdy se klade důraz i na celoživotní vzdělávání populace. Od narození se jedinec neustále potýká s novými překážkami, které je nutné překonat, a příležitostmi, jimž lze vyjít vstříc. Nejprve se člověk učí v domácnosti, od svého okolí. Zkouší své schopnosti a dovednosti, které jsou dány významně i dospíváním. Prvotní poznatky o světě tak získává od nejbližších lidí, obvykle od matky a otce, případně od starších sourozenců. Prvotní učení však souvisí zejména se schopností naplnit své základní fyziologické potřeby, se schopností postarat se sám o sebe v základních oblastech sebeobsluhy a hygieny.

V mateřské škole děti získávají zkušenosti v sociálním kolektivu, učí se jedno od druhého, v posledním roce pak jde o přípravu na nástup do školy. Proces učení je však podáván formou her, se kterými nenásilně splývá. Dítě má své individuální tempo, rozvíjí se v závislosti na svých možnostech. Zdokonaluje se v komunikačních dovednostech, v adaptaci na požadavky dospělé osoby, autority, nacvičuje si například úchop tužky a výdrž u jedné činnosti (Žáková, Jucovičová, 2005).

Při zahájení povinné školní docházky je do určité míry nutné přizpůsobit se novým požadavkům a novému prostředí, případně je třeba naučit se přijímat odlišný, specifický kolektiv spolužáků, kde má každý své potřeby. Učení je cílenější, rozvíjí se jednotlivé schopnosti a dovednosti, v určitých oblastech se získávají konkrétní informace. Velkým zlomem je získání schopnosti číst a rozvíjení čtenářské gramotnosti, která dále ovlivňuje proces (a úspěch) učení. Nejen, že se na základní a střední škole pracuje s informacemi, které si žák průběžně zažívá a přivlastňuje, ale učí se i kompetencím, které využije v průběhu celého života. V době povinné školní docházky se formuluje osobnost žáka, který dospívá, hledá své místo v životě, zkouší nové věci a připravuje se na další vzdělávání a profesní rozvoj, na uplatnění ve společnosti (Kosíková, 2011).

Průběh lidského života tak potvrzuje, že neustálé učení a schopnost adaptace člověka doprovází od narození až do smrti. Ovlivňuje jeho kvalitu života, individuálně naplňuje každého jedince a nabízí mu široké životní možnosti, jako je změna povolání či možnost kariérního postupu. Každý člověk se tak může vzdělávat kdykoliv v průběhu svého života, soustředí se na oblast svého zájmu, kterému se pak věnují různé kurzy nebo jednotlivé obory na vysokých školách. Základem pro celoživotní vzdělávání a přístup k němu je nejvýznamněji položen v době docházky na základní školu, souvisí také se sebevědomím a sebehodnocením žáka (OECD,

2009a). Je třeba neopomíjet vzdělávací a výchovnou funkci školy, ale také je nutné vnímat celý proces základního vzdělávání jako příležitost pro rozvoj a seberealizaci.

Je nezpochybnitelné, že každý školní předmět předává žákovi jiné informace, doplňuje mu základní přehled. Vzájemně se však hodiny prolínají a doplňují. Za základní a stěžejní předměty jsou považovány český jazyk a matematika, v posledních letech také anglický jazyk. Zatímco osvojení češtiny je klíčové pro další předměty, matematika rozvíjí logické myšlení a matematické představy, anglický jazyk sbližuje s okolním světem a umožňuje širší škálu budoucího uplatnění. V současné společnosti je tak alespoň základní znalost cizího jazyka vyžadována, nejen na pracovním poli, ale i pro další studium. Příkladem je skládání anglické zkoušky na vysoké škole.

Úspěch ve vzdělávání je dán mnohými faktory, kam například bezpochyby patří osobnostní vlastnosti konkrétního žáka. Jeho zájem o studium, motivace dosahovat co nejvyšších výsledků, obecně jeho postoj ke škole a povinnému vzdělávání se odráží na školních výsledcích. Je ovšem třeba zohledňovat i jiné faktory jako jsou skutečné schopnosti žáků (například žák se specifickou poruchou učení pracuje s doplňovačkou, jeho spolužák ale píše diktát - vždy je tedy nutné zohledňovat dispozice žáků dané i například jejich specifickými vzdělávacími potřebami) a je také třeba pohlížet na úspěch zcela individuálně, protože každý má své vlastní tempo a výkon. Celý vzdělávací proces také mohou ztěžovat různé hendikepy, kdy žák potřebuje podporu a individuální přístup například vzhledem ke specifické diagnóze (Hasan, online, 2020).

Na přístupu ke škole se dle Krejčové (2011) odráží i obecně přístup rodiny a její vedení ke vzdělávání. Pro některé rodiče jsou například školní výsledky velmi důležité a vedou své potomky k co nejvyššímu výkonu. V tomto rodinném zázemí se promítá i podpora při vyučování (například když se rodič i občasně se žákem učí, zaplatí mu doučování, zajímá se o známky aj.), pomoc, ale i materiální vybavení (například možnost používat rodinný počítač, navštěvovat knihovnu apod.).

Vzhledem k rozdílnosti výsledků, kterých žáci ve školním prostředí dosahují, a vzhledem ke vzrůstající potřebě anglického jazyka diplomová práce vymezuje termín školní úspěšnost v angličtině na II. stupni základní školy, kde je vyučování ztíženo (oproti I. stupni) i dalšími faktory jako větší objem učiva, střídání učitelů, vyšší počet vyučovacích hodin atd. **Cílem práce je analyzovat vybrané faktory, které mají vliv na školní úspěšnost v anglickém jazyce, a to z pohledu samotných žáků. Práce navrhuje i možnosti, jak by žáci v předmětu mohli dále rozvíjet své vědomosti.**

Pro bližší výzkum je vybrána jedna školní třída, v níž žáci dosahují velmi rozdílných školních výsledků, především v anglickém jazyce. Případové studie tak představují šest žáků, dva s výbornými školními výsledky, dva s průměrnými a dva s podprůměrnými, kteří jsou nejvýznamněji ohroženi školním neúspěchem. Jeden žák má navíc diagnostikovanou vývojovou dysfázii a podezření na ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity), druhý je balbutik s narušenou komunikační schopností. Práce tedy blíže vysvětluje i tyto pojmy a uvádí je do kontextu školní úspěšnosti. Pomocí případových studií a rozhovorů se žáky se postihují vybrané faktory podílející se na studiu, také je definován školní úspěch, který může být individuálně velmi rozdílný.

1. Vzdělávací systém v ČR s ohledem na anglický jazyk

Současné vzdělávání a celý edukační systém navazuje na minulost a souběžně se snaží ovlivňovat budoucnost, určuje směr, kam se vzdělávání může posouvat už v příštích dnech. Moderní společnost se snaží o inovace, otevřenost a propustnost školství, o rozvoj kurikulárních dokumentů (Maňák, 2008). S ohledem na tyto zájmy společnosti je průběžně aktualizován i školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále vzdělávání v České republice ovlivňuje Listina základních lidských práv a svobod (PSP, online, 2022), Úmluva o právech dítěte (MPSV, 2016) a zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Současná podoba vzdělávání a jeho cíle vycházejí z politických strategií, které schvaluje vláda. Současná Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ staví na Strategii vzdělávací politiky 2020. Ta obsahovala tři klíčové body, priority, kterých byla snaha dosáhnout. Jednalo se o jednu z podmínek pro možnost čerpání dotací z Evropské unie. První podstatná priorita byla snížit nerovnost ve vzdělávání, druhá se soustředila na kvalitní vzdělávání pedagogů a třetí obecně na efektivní řízení edukačního systému (MŠMT, online, 2022a).

Strategie 2030+ je klíčový dokument ve vzdělávání jedinců, ovšem netýká se jen (základních a středních) škol. Je zde zahrnuto i vzdělávání neformální, celoživotní, cílí tak na veškerou populaci a nikoli pouze na žáky a studenty. Dokument byl schválen Vládou ČR dne 19. 10. 2020 a jeho úkolem je obecně rozvoj školství, modernizace a investování do priorit ve vzdělávání. Strategie se soustředí především na dva cíle, což je nejprve zájem o vzdělávání, při němž se získávají a maximálně rozvíjejí kompetence důležité pro osobní, občanský, ale i profesní život jedince, dále jde o snižování nerovnosti ve vzdělávání. Rovný přístup nabízí všem žákům a studentům přístup ke stejně kvalitní edukaci s možností rozvíjet jedinečnou individualitu a rozvíjet osobní potenciál.

V praxi a ve vztahu k anglickému jazyku vyučovanému na českých základních školách jde například o zavedení digitálních technologií do výuky (hodiny angličtiny na počítačích, kdy škola proplácí různé výukové programy a aplikace), úpravu objemu učiva, kvalitní přípravu pedagogů a jejich opětovné cílené školení. V současnosti probíhá první implementační období (2020–2023), které se primárně soustředí na pět oblastí (například podpora předškolního vzdělávání, revize RVP atd.). Po vyhodnocení pokroků a úspěchů se bude přecházet k dalšímu období (MŠMT, online, 2022b).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se v posledních letech významně soustředí i na rozšíření výuky cizích jazyků a celkově vícejazyčnost na českých školách. Česká odborná

společnost sbírala informace a podněty v Německu, kam se vypravil Goethe-institut a zástupci MŠMT a Národního institutu pro další vzdělávání. Jazyková politika v ČR i v Německu se v základu shoduje, neboť obě vychází ze společné politiky Rady Evropy a také Evropské unie. V posledním desetiletí tak ve výuce jazyků došlo ke značným změnám, o něž se zasloužila Komise Evropské unie, jejíž akční plán Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti sloužil jako podklad pro Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem pro období 2005–2008. Jako důležité změny (které se projevují také v rámcovém vzdělávacím programu) je povinná výuka cizího jazyka od 3. ročníku základní školy (ač mnohé školy výuku cizího jazyka začlenily už od 1. třídy), kdy byla snaha o celoplošné zavedení angličtiny, která však zůstala pouze doporučována. Druhý cizí jazyk je povinný nejdéle od 8. ročníku běžné základní školy, vícejazyčnost se však dosud nepodařilo do českého školství přinést (vyučování různých předmětů v cizím jazyce), neboť stále chybí dostatečně kvalifikovaní zaměstnanci. Cílem Evropské unie je schopnost jedinců komunikovat alespoň ve dvou jazycích kromě mateřského, dosud se však v jazycích průměrně dosahuje značných rozdílů (Coubalová, online, 2022).

V současnosti se při vyučování cizích jazyků vychází z Koncepce jazykového vzdělávání 2017–2022, což je další dokument MŠMT a vychází z Evropské komise, Rady Evropy, z českých kurikulárních dokumentů. Při tvorbě Koncepce se vycházelo také ze Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020 a průběžně připravovaného Kariérního řádu učitelů a dalších činností MŠMT (například jde o chystaný projekt na podporu jazykového vzdělávání IPs IMKA – OP VVV). Na základě výzkumů a průzkumů se shrnují aktuální zjištění v oblasti výsledků didaktických testů z cizích jazyků a čtenářské gramotnosti v cizích jazycích, dále potřeby zaměstnavatelů ve vztahu k aktuální připravenosti absolventů. Proběhla také analýza potřeb MŠ a ZŠ, SŠ a VOŠ. Celkově ze zjištění vyplývá, že v současnosti je znalost cizích jazyků (zejména angličtiny) neuspokojivá, a přestože většina absolventů středních škol získá maturitu z anglického jazyka, nelze obecně tvrdit, že všichni mají dosaženou alespoň úroveň B1. Deficit je také pozorován v rámci připravenosti na trh práce a potřeby komunikace v cizím jazyce. Celkově však vyplývá, že jak studenti a absolventi, i samotné školy si uvědomují důležitost jazyků a plánují další rozvoj v jejich vyučování. Ze získaných dat jsou v současnosti jasně definované cíle jazykového vzdělávání, které jsou zcela aktuální. Jde o rozvoj komunikační kompetence žáků v cizích jazycích, s čímž souvisí vybavenost učitelů z pohledu metodiky, jazyků, cílená příprava budoucích učitelů a zajišťování vhodných podmínek

jazykového vzdělávání. Dílčí prioritní cíle, ze kterých se v současnosti vychází, je zaměřené DVPP na metodicko-didaktické a jazykové oblasti, profil absolventa učitele jazyků, podpora mobility nejen žáků, ale i učitelů (zahraniční pobyty a jazykové kurzy s rodilými mluvčími), průběžné ověřování jazykové úrovně, k čemuž slouží jasné testovací nástroje, rozvoj Metodických kabinetů a systematizovaná úprava vzdělávacího programu s návazností na ŠVP (NIDV, online, 2017).

1.1 Kurikulární dokumenty týkající se anglického jazyka

Kurikulum (a souběžně kurikulární dokumenty) označuje souhrn všech znalostí, které by si v průběhu dospívání měl osvojit každý člen daného společenství. Jde tedy nejen o vědomosti a kompetenční schopnosti, ale i o kulturu a potřeby běžného života. V tomto smyslu je třeba kulturu chápat jako svět, který utváří jeden člověk pro druhého, zrcadlí stav společnosti a stává se životním prostorem každého jedince. Je třeba vnímat, že cíle vzdělávání a celkovou podobu školství definují kulturní tradice, hodnoty, politické zájmy, vychází z životní úrovně občanů a formují je dospělé osoby, které přejímají zodpovědnost za vzdělávání a výchovu následujících generací. Termín kurikulum spojuje a propojuje všemožné koncepce odlišných tradic a kultur, konkrétní pojetí pak je vymezeno definovaným obsahem. Ke kurikulu jde vymezit čtyři oblasti. Ideová zastřešuje obecné i konkrétní cíle, obsahová pak prvky učiva, stav učiva i pomůcky, jako jsou například učebnice. Dimenze organizační vychází z osnov a metodická dimenze představuje metody a výukové formy (Maňák a kol., 2008).

Kurikulum (z latinského curriculum) výkladově zastřešuje vzdělávací projekty, plány a programy, průběh studia i vyučovací hodiny, jde také o obsah veškerých zkušeností, které žáci v průběhu vyučování a ve vztahu ke škole získají (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Mešková (2012) připomíná důležitost skrytého kurikula a poselství, které v sobě nese. Každý učitel je jedinečná osobnost, která i nezáměrně ovlivňuje žáky ve třídě. Jde o hodnoty a názory, které i nepřímou prezentuje. Vnitřní postoj a životní filozofie pedagoga doplňuje informace předávané v rámci učiva konkrétního předmětu. Jde o tzv. skryté kurikulum učitele, skryté kurikulum školy, což lze vyložit jako skryté poselství. Nejde však jen o morální a etickou hodnotu, kterou je možné žákům zprostředkovat, patří sem i láska k předmětu, zájem o osobní rozvoj a chuť vědomosti uplatňovat v praxi.

Pedagogické kurikulární dokumenty se dělí na dvě úrovně, státní a školní. Státní úroveň vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, který je prezentován Bílou knihou

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2001. Ta ovšem už postupně pozbývá platnosti a důležitosti (MŠMT, online, 2022e) a dochází ke zhodnocení prezentovaných cílů. V současnosti navazuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, online, 2022b). Dále sem spadají rámcové vzdělávací programy, které jsou vydávány pro předškolní, základní, gymnaziální a odborné vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program (RVP), který uvedl do praxe školský zákon, patří mezi nejvýznamnější kurikulární dokumenty. RVP obecně musí vycházet z nejnovějších poznatků vědních disciplín, které vzdělávání zprostředkovává formou teoretické i praktické výuky, ale také reaguje na psychologické a pedagogické podněty, kdy vzdělávání je uzpůsobeno dle věku (psychického i fyzického vývoje) žáků a studentů. Tvorbu RVP, jeho aktualizaci a různé úpravy zajišťují odborníci z příslušných ministerstev. RVP ZV, tedy rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání *“je založen na respektování, poznávání a rozvíjení individuálních možností, potřeb a zájmů žáka”* (Potměšil a kol., 2018, s. 18), kdy hlavním cílem je rozvoj klíčových kompetencí a poskytování základu pro všeobecné vzdělávání.

RVP ZV blíže představuje očekávané vzdělávací výstupy pro žáky ukončující 5. a 9. ročník, kdy se očekává, že žák bude schopen konkrétní učivo prakticky užít v životě (NUV, online, 2022a). Samotný dokument je rozdělen na oblast A–D, kdy první oblast vymezuje RVP a jeho postavení mezi kurikulárními dokumenty. Druhá se soustředí na obecnou charakteristiku povinné školní docházky, kam ovšem spadá nejen organizace, ale i hodnocení žáků a získaný stupeň vzdělání. Ve třetí oblasti jsou představeny cíle základního vzdělávání a jejich pojetí, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata. Dokument dělí celkový obsah vyučovací látky do devíti oblastí, které se skládají z jednoho či z více blízkých oborů. Anglický jazyk patří pod Cizí jazyk a společně s obory Český jazyk a literatura a Další cizí jazyk se nachází v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Poslední oblast RVP ZV upřesňuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných, různé podmínky (personální, materiální, organizační, hygienické a jiné) pro uskutečňování požadavků dokumentu v praxi, zásady pro vypracování školního vzdělávacího programu, pro jeho úpravy a vyhodnocování (NUV, online, 2022b).

MŠMT k RVP ZV zvlášť vydává přehled úprav, které na dokumentu byly realizovány od roku 2005, zvlášť se uvádí metodický průvodce upraveným RVP ZV (z roku 2016), kde jsou navíc upravené kapitoly dokumentu s komentáři a doporučením pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, zvlášť se uvádí doporučený postup při možných úpravách ŠVP

a k tvorbě plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT, online, 2022c).

Na školní úrovni jsou kurikulární dokumenty školní vzdělávací programy (ŠVP), které prezentují vzdělávání na každé konkrétní škole s ohledem na její profilaci. ŠVP je vždy vypracováno dle RVP, vychází z jeho požadavků. Jde o povinnou část dokumentace školy, která musí být veřejně přístupná, a to buď online či v kanceláři školy. Na jeho tvorbě se podíleli pedagogové, garantem je ředitel školy, který souběžně odpovídá za jeho kvalitní zpracování na dostatečné úrovni. V plánu lze také zohlednit potřeby a zájmy žáků, případně také prezentuje vlastní zaměření školy (jazykové, sportovní aj.). Struktura ŠVP je rozdělena do pěti oblastí. Nejprve jde o identifikační údaje, tedy především o název vzdělávacího programu a studijní formu vzdělávání. Dále se uvádí charakteristika ŠVP, kam spadá profilace školy a profil absolventa, organizační formy vyučování apod. Samotný učební plán je vytvořen na základě požadavků RVP, učební osnovy už prezentují konkrétní vyučovací předměty či učební moduly, výběr učiva a očekávané výstupy. ŠVP zahrnuje také autoevaluaci školy a hodnocení žáků. Začleněny jsou také podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (NUV, online, 2022a).

Učebnice jsou významnou textovou školní pomůckou, která má ke kurikulu velice blízko, poněvadž shrnuje a prezentuje poznatky dané školními osnovami konkrétního vyučovacího předmětu. Jde o informační pramen poskytující výklad žákům. Učebnice anglického jazyka lze zařadit mezi didaktické texty, kam patří například čítanky, cvičebnice, slovníky, sbírky úloh a pracovní sešity. Význam učebnice je potřeba neopomíjet, neboť obvykle dávají komplexní přehled daného učiva, uvádějí souvislosti a souběžně nabízejí možnosti procvičování. Jejich funkce je informační, poznávací, systematizační, transformační, sebevzdělávací, motivační, výchovná, integrační, zpevňovací atd. V rámci vyučování angličtiny se obvykle využívá učebnice, pracovní sešit, případně slovník (v tištěné či digitální podobě), který ovšem může být obsažen i v příloze učebnice. Učebnice je také vhodné zařadit do systému učebních pomůcek, které jsou zpravidla v hodinách angličtiny používány. Dále jde zejména o ilustrace a fotografie, textové (odborné i beletristické) pomůcky, zvukové záznamy, počítač a e-learningové podklady (Maňák, 2008).

Petty (1996) dodává, že k vizuálním pomůckám, které napomáhají pochopení a porozumění látce, patří bezesporu i video. To v rámci angličtiny zprostředkovává reálný styk s cizím jazykem, kdy je poslech podpořen i vizuálním podkladem.

1.2 Vzdělávání s ohledem na kompetence

Obecně pro učení je základem znalost mateřského, respektive českého jazyka. S tím souvisí i čtenářská gramotnost, což *“je schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství”* (Martinec a kol., 2006, s. 13), ale i matematická gramotnost a kompetence k řešení problémů. Obecně je úroveň vzdělávání v České republice hodnocena a posuzována mezinárodním šetřením PISA (Programme for International Student Assessment), která provádí výzkum u žáků v posledním (tedy 9.) ročníku na základních školách a v odpovídajícím roce na víceletých gymnáziích. Šetření potvrzují (a to na národní i mezinárodní úrovni), že školní výsledky žáků jsou významně ovlivněny jejich ekonomickým, sociálním a kulturním zázemím. Zohledňuje se zejména vzdělání rodičů, jejich role v zaměstnání a domácí rodinné zázemí, kam patří například vybavení ICT technologiemi, přístup k počítači apod. Šetření také prokázalo, že na školní výsledky má vliv aspirace žáků, tedy jejich předpoklad, jakého vzdělání by sami chtěli dosáhnout. Přesto je snaha úroveň vzdělávání obecně zvedat, předávat žákům určité kompetence, s nimiž uspějí ve společnosti a v případě zájmu mohou doplňovat vlastní znalosti a dovednosti (Marinec a kol., 2006).

Napříč studiem na (základní) škole tak žáci rozvíjí klíčové kompetence, které uplatní nejen v samotném vzdělávacím procesu, ale i později v profesní oblasti. Kompetenci lze charakterizovat jako *“pravomoc nebo schopnost vykonávat určitou funkci, což je soubor určitých činností”* (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 43). Kompetence se tak postupně začlenily i do vzdělávacího procesu, kde na ně bere ohledy kurikulum, tedy obsah vzdělávacích programů i jejich plnění, průběh studia. Tyto schopnosti a dovednosti (podpořeny znalostmi) nabízejí možnost adaptace na překvapivé životní zvraty, tedy pomáhají překonávat těžkosti spojené se studiem a později jsou kladně hodnoceny na profesním poli (Veteška, Tureckiová, 2008).

Za jednu z klíčových kompetencí lze označit komunikaci, která by však měla být efektivní. Mešková (2012) zdůrazňuje, že v rámci třídy, sociální skupiny, nelze nekomunikovat. Samotné bytí jedince s sebou přináší hovor sám o sobě, vysílání zpráv. Zatímco učitel směrem k žákům komunikuje odborně, profesionálně, využívá své vzdělání a funguje ve smyslu určitého poslání, kterým se jeho zaměstnání stává, žák se komunikaci učí, rozvíjí ji.

1.3 Vyučování anglického jazyka

V rámci cizího jazyka (například právě angličtiny, je-li prvním cizím jazykem žáka) RVP ZV vymezuje vzdělávací obsah jako vzdělávacího oboru. První stupeň je rozdělen na dvě období, kdy první se soustředí zejména na řečové dovednosti žáka (např. CJ-3-1-01: *“žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně”* (NUV, online, 2022b, s. 25), druhé na poslech s porozuměním, komunikaci, čtení s porozuměním, psaní. Je také blíže specifikováno učivo.

Druhý stupeň v rámci očekávaných výstupů blíže představuje požadavky na žáky v oblasti poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Ke každé oblasti je vypsána i minimální doporučená úroveň, podle níž se upravují čekávané výstupy pro podpůrná opatření. Učivo je rozděleno na čtyři okruhy, konkrétně na zvukovou a grafickou podobu jazyka, dílčí témata, slovní zásobu a gramatiku (NUV, online, 2022b).

Učební a kompetenční cíle v RVP jsou uváděny obecně, příkladem je mluvnice, kde jde o *“rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění)”* (NUV, online, 2022b, s. 27).

Školní hodiny jsou realizovány podle ŠVP konkrétní školy. Příklad, jak konkrétní podoba vypadá, je ŠVP Masarykovy základní školy v Plzni. Anglický jazyk (zvláště pro první a pro druhý stupeň) je nejprve představen formou charakteristiky vyučovacího předmětu. Jde o obsahové, organizační a časové vymezení školního předmětu, text už je ovšem konkrétní a přesný. Bližší charakteristika druhého stupně například uvádí, že se pracuje s britskými učebnicemi angličtiny, kde jsou i veškeré pokyny psány anglicky. Dále ŠVP představuje průřezová témata, se kterými anglický jazyk pracuje. Jde o Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Osobnostní a sociální výchovu, Multikulturní výchovu, Mediální výchovu a Environmentální výchovu. Je rozepsáno, jakým způsobem žák v předmětu rozvíjí klíčové kompetence (například Kompetence k řešení problémů: škola se snaží uvádět a navozovat různé problémové situace, ve kterých žák vymýšlí řešení a zkouší je aplikovat, což může být situace, kdy se žák ztratí v cizím městě a musí si zjistit cestu zpět na hotel apod.). Anglický jazyk může mít například časovou dotaci vždy tři hodiny týdně v každém ročníku, je možné jej doplnit volitelnými předměty jako je Konverzace v anglickém jazyce apod. Uvádí se také propojenost předmětu s ICT technologiemi, využitím počítačů, iPadů či interaktivních tabulí, škola k tomuto účelu může zakupovat různé studijní programy a aplikace. V tomto případě by pak ovšem mělo následovat i proškolení učitelů. Podle ročníků je dále rozveden

vzdělávací obsah. Opět se uvádí časová dotace na týden a konkrétní ročník. Ke školnímu (tedy dílčímu) výstupu je podrobně popsáno, co žák zvládá v jednotlivých oblastech (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, komunikaci, psaní), např. v rámci čtení s porozuměním jde o vyhledávání zadaných informací v anglických textech, které jsou autentické, avšak zjednodušené. Ke školnímu výstupu je přiřazen kód očekávaného výstupu podle RVP ZV (v tomto případě CJ-9-3-01). K výstupům je zařazeno probírané učivo (například grafická a zvuková podoba jazyka, rozvíjení výslovnosti atd.) a případně průřezové téma (Masarykova ZŠ Plzeň, online, 2022).

1.4 Důležitost anglického jazyka

Trendem současné mezinárodní společnosti je neustálé porovnávání a získávání co nejvyšších výsledků v různých oborech, kdy se posuzují nejen vědomosti, ale i dovednosti. Celkově je snaha měřit výsledky vzdělávání. Testy PISA, které prezentuje Program pro mezinárodní hodnocení žáků, se zaměřují například na přírodovědné obory. Dále jsou testy prováděny v oborech matematiky a čtenářské gramotnosti, chybí však velké mezinárodní testy školní úspěšnosti (a především vědomostí) v oboru angličtiny (OECD, 2009b). Organizace IEA se mimo zmíněné oblasti zaměřila také na občanskou výchovu a na informační technologie (Straková, 2016). V minulosti proběhl v oblasti anglického jazyka výzkum English Teaching and Learning Study, který se soustředil na poslech, čtení, mluvený i písemný projev u žáků, kteří se učí angličtinu jako první cizí jazyk. Zároveň byla snaha poskytnout zúčastněným zemím zpětnou vazbu, tedy nejen výsledek, ale i informace o možnostech, kde a jak se žáci mohou dále v anglickém jazyce vzdělávat nejen ve škole, ale i mimo ni. Zjišťovaly se informace o postojích učitelů i žáků k probírané výuce angličtiny. Výzkum se také zabýval používanými výukovými metodami (IEA, online, 2022).

V současnosti se stále hledají způsoby, jak docílit maximální možné spolehlivosti výsledků, jejich citlivosti a srovnatelného měření napříč různými vzdělávacími systémy (Straková, 2016). Při srovnávání výsledků se také naráží na rozdíly ve výsledcích daných pohlavím žáků, kdy žákyně a žáci, tedy dívky a chlapci dosahují rozdílných hodnot. Je časté, že excelují dívky, avšak v praktickém životě muži vydělávají více a drží si vyšší pozice v politické i ekonomické sféře. Vláda se v posledních letech snaží brát tyto výsledky v potaz. Cílem je možnost dosahovat vyššího životního standardu, k čemuž má sloužit rovnocenné vzdělávání (OECD, 2009a).

Žáci a studenti, kteří dosahují v testování nejlepších výsledků, jsou obvykle také nejaktivnější v běžných vyučovacích hodinách. Svůj zájem ze školního prostředí přenáší i do mimoškolních oblastí, zájmových kroužků, celkově volného času. Často si uvědomují důležitost vzdělávání a osobního zájmu a rozvoje, který pak navazuje i na profesní život po dokončení škol. Úspěšnost ovlivňuje individuální zkušenost, přístup a zájem, motivace, ale také očekávání (OECD, 2009b).

Cílem mezinárodních srovnání je dopomoci tvůrcům vzdělávacích politik nalézt a pojmenovat silné a slabé stránky národních vzdělávacích systémů. Tyto data pomáhají pochopit klíčové faktory školní i mimoškolní oblasti, které se podílejí na procesu učení a vyučování. Také slouží jako hodnocení vzdělávacích reforem a příprava pro jejich další postup (MŠMT, online, 2022d). Celosvětově roste zájem o schopné a vysoce kvalifikované jedince, pracovníky, kteří se umí prosadit a orientují se ve více oblastech na vysoké úrovni. Tento zájem různých organizací vede ke globálnímu hledání talentů. Základní znalosti a kompetence jsou totiž důležité zejména pro využívání nových technologií, ale vyšší úroveň znalostí a kompetencí umožňuje jedincům vytvářet nové technologie a inovace v mnoha oblastech, což je v rámci pokroku společnosti důležité. Pro ekonomický růst jsou tak vysoce kvalifikovaní pracovníci zásadní, znalost angličtiny je pak brána jako samozřejmost (OECD, 2009b).

2. Školní úspěšnost

Najít definici školní úspěšnosti není příliš snadné, neboť nejde jen o záležitost školního prostředí, ale také o rodinné vztahy a budoucí plány žáka a jeho blízkých, představy o dalším studiu a profesním uplatnění. Školní úspěšnost obvykle označuje soubor dispozic, jež jedinci umožní plnit školní požadavky. Všeobecně je však školní úspěšnost brána nejen jako školní výkon, ale také jako subjektivní individuální prožívání výkonu jedince, žáka (Kosíková, 2011). *“Školní úspěšnost je zejména definována tím, jak vyjadřuje uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy”* (Helus a kol., 1979, s. 39). Jde také shrnout, že školní úspěšnost je dána souladem vytvářeným v průběhu vzdělávacích činností, kdy proti sobě stojí požadavky dané určitou školou (pedagogy) a činnostmi, výkonem a celkově vývojem osobnosti žáka (Helus a kol., 1979).

Každé dítě bez ohledu na osobnostní charakteristiky by mělo získat co nejlepší vzdělání formou dostatečné stimulace a edukačních příležitostí. Všichni jedinci pak mohou nacházet svůj potenciál pro určitou oblast, nadání, talent lze směřovat a rozvíjet cíleně s pomocí pedagogů. Úspěšnost se tak dostavuje individuálně, i směrem k zájmům jedince (George, 1997).

Úspěšnost jedince nejen ve školním prostředí reaguje i na rozvoj klíčových kompetencí. Příkladem dle Meškové (2012) je komunikace, což je sociální dovednost, která se dá naučit. Z toho vyplývá, že i školní úspěšnost lze ovlivňovat, školní neúspěchy mohou střídat úspěchy a současný stav, schopnosti a vědomosti konkrétního žáka, mohou být rozvíjeny a doplňovány. Školní úspěšnost tak není daná, je proměnlivá v čase i v závislosti na mnohých proměnných. Šulová a kol. (2014) stanovují, že pokud se hodnotí školní úspěšnost, hodnotí se žákova činnost, která reaguje na požadavky konkrétní školy. Tato úspěšnost je pak vždy individuálně posuzována, obvykle učiteli, a toto hodnocení je více či méně objektivní. Za úspěšného se běžně považuje žák, který má dobré známky. Tento prospěch (konkrétní výkon v testu, ve vyučovacích hodinách apod.) je sice významným ukazatelem školní úspěšnosti, ale rozhodně ne jediný. Dále je třeba brát v úvahu například schopnost přizpůsobit se školním nárokům, režimu, rozdílným vyučujícím, kolektivu, žák zvládá požadavky, které jsou na něj kladeny (Šulová a kol., 2014).

Motti-Stefanidi a kol. (2013) zdůrazňují, že školní úspěšnost žáků je daná jejich angažovaností, přičemž vztah aktivity a úspěšnosti je obousměrný. Nezanedbatelný je také přístup školy jako jedinečné instituce.

Obecně se lze setkat s tvrzením, že školní úspěšnost, ale i celý edukační proces je dán několika málo faktory, které lze považovat za nejvýznamnější. Podle Krejčové (2011) jde zejména

o sociální dovednost v kontextu konkrétní skupiny lidí, v níž jedinec působí, zapojení v rámci daného společenství, ale i v interakcích směrem k učitelům.

Školní práce a tím i úzce spjatá školní úspěšnost vychází i z taxonomie kognitivních cílů dle B. S. Blooma. Například jedna z inovací taxonomie představuje šest dimenzí kognitivního procesu, což je 1. zapamatovat si, 2. porozumět, 3. aplikovat, 4. analyzovat, 5. hodnotit, 6. tvořit. Každý z termínů uvádí několik podoblastí, jimiž je možné se ve výuce inspirovat, které je v ideálním případě potřeba projít. Body taxonomie na sebe navazují a doplňují se, jejich postupné zvládnutí je krokem k úspěchu ve vzdělávání. Podstatná je komplexnost, tedy propojenost všech dílčích částí (Anderson, Krathwohl, 2001).

Obvykle tradiční pedagogické postupy vycházejí z dvou proměnných, kdy žák v edukačním procesu dosahuje úspěchu či neúspěchu, což vychází z vrozených schopností a z dovednosti učit se. GFEN (1991) však připomínají platónskou tradici, podle níž je cílem učení umožnit žákům “vidění”. Jedinec tedy nekonstruuje své vlastní poznání, on se učí nahlížet na svět tak, aby byl schopen orientovat se ve světě. Schopnost učení (zde považovaná za inteligenci) je přirovnávána ke světlu, kdy škola žákům umožňuje díky světlu vidět svět jasněji a srozumitelněji. Úspěšnost je pak považována za schopnost vidět poznání a nacházet ho vzhledem k vlastním potřebám.

Mezinárodní srovnávání výsledků žáků v různých oborech se také snažilo zodpovědět definici úspěšného jedince. Z výzkumů (z výpovědí například rodičů, ale i politiků podílejících se na směru vzdělávání) vyplývá, že se úspěšným stává ten jedinec, který se setkává s abstraktní oblastí bohatého kurikula, vysoce kvalifikovanými učiteli, dostatečnými (nejen finančními) zdroji škol, které nabízejí široké spektrum vzdělávacích příležitostí. Je stále snaha zjistit, jak souvisí osobnostní charakteristiky jedinců se školou a s edukačním systémem, porovnávají se úspěšní žáci se slabšími spolužáky. Ve vzdělávací politice je tak snaha o zvednutí výkonu všech studentů (OECD, 2009b).

2.1 Vybrané faktory školní úspěšnosti

Mezi vybranými faktory, které ovlivňují vzdělávání žáka a jeho školní úspěšnost, upozorňuje Venclová (2004) na ty biologické. Jde například o nedonošenost dítěte, což je sám o sobě rizikový faktor, s nímž se mohou pojít různé zdravotní problémy. Souvisí také s poporodní hmotností novorozence. Dále se zmiňuje průběh těhotenství matky, poloha plodu při porodu a samotný průběh porodu, kdy mohou nastat různé komplikace. Svoji roli hraje i věk matky

(u velmi mladých rodiček hraje roli sociální faktor, u starších naopak biologický, u těchto rizikových skupin dochází nejčastěji k předčasným porodům) a pořadí narozeného dítěte. Obvykle se zdravotní problémy a případné přidružené školní potíže objevují u dětí narozených z čtvrtého či pátého (a vyššího) těhotenství. Venclová (2004) sbírala konkrétní data ohledně školní úspěšnosti u žáků se zrakovým hendikepem, obecná zjištění však lze aplikovat i na intaktní společnost.

Podstatná je samotná příprava dítěte před započítím školní docházky. V současnosti je povinný jeden školní rok v mateřské škole (MŠMT, online, 2022a), což umožňuje dětem získat sociální kontakty, zvyknout si na režim atd. Je však také snaha, aby se děti před první třídou co nejvíce rozvíjely v podstatných vývojových oblastech, kam spadá například komunikace. Ve školním prostředí sice žáci mají stejné či podobné možnosti (slyší stejný výklad, pracují se stejnými učebnicemi...), které je v případě potřeby snaha vyrovnávat (například děti ze sociálně slabších rodin nemusí platit obědy apod.), přesto jsou mezi žáky značné rozdíly. Ty jsou dány nejen odlišnými osobnostmi samotných žáků, ale také vycházejí z různých životních a kulturních podmínek rodin. Jucovičová a Žáčková (2005) zdůrazňují oblasti, na které je vhodné se před nástupem žáka do školy zaměřit. Obvykle platí, že čím dříve se s osobním rozvojem jednotlivce začne, tím se později dosahuje lepších výsledků (obzvlášť ve vztahu ke školní úspěšnosti). Je však případně vždy lepší začít alespoň někdy, pokud například žák z nějakých důvodů ve škole selhává, než vůbec. Veškerá podpora by však měla být cílená a v ideálním případě zaměřená individuálně dle konkrétních potřeb jednotlivce.

Často bývá zpochybňován význam hry v životě jedince, hra však ovlivňuje celkově psychický vývoj dítěte a dochází k rozvoji smyslového vnímání. Ideální je procvičování zrakového vnímání, což souvisí s pravolevou a prostorovou orientací. K takto zaměřeným hrám obvykle patří i trénink paměti, pozornosti či postřehu. Dále je vhodné rozvíjet sluchové vnímání, cíleně pracovat s rozvojem myšlení a řeči. Neměly by se opomenout také matematické představy, rozvíjení slovní zásoby a rozvoj motoriky, zvlášť s ohledem na jemnou i hrubou motoriku. Různá kresebná cvičení trénují nejen koncentraci, ale také souhru oka a ruky.

Každý jedinec by se měl soustředit na oblasti, ve kterých je slabší, ale i na ty, které mu jdou bez problémů, a vyniká v nich. Potřebuje zažít úspěch i neúspěch, aby se mohl dále rozvíjet a posouvat dle individuálních možností.

Šulová a kol. (2014) přidávají, že v mateřské škole je dítě ve styku s vrstevníky a zároveň pod odborným dohledem odborníků s pedagogickým a psychologickým vzděláním. MŠ také postupně zvyká žáka na autoritu cizí osoby, učitele, předává širší poznatky a případně

napomáhá při řešení možných hendikepů, jako jsou logopedické a jiné potíže. MŠ ovšem může mít i negativní vliv, například se jedinec podřizuje nové autoritě příliš brzy a ztrácí fantazii, tvořivost a určitou svobodu. Dále je nutné si uvědomit, že zákonní zástupci dnes vybírají školu podle svých preferencí. Cílem, na který by měli brát ohled i rodiče, je osvojení klíčových kompetencí žákem.

V rámci vývoje osobnosti jedince ve vztahu ke školním výkonům je vhodné sledovat psychologické aspekty jedince, které ovlivňují vzdělávání žáků, způsob osvojování znalostí a rozvíjení dovedností současně s posilováním kognitivních funkcí. Psychologická stránka osobnosti se také význačně podílí na determinaci (nejen školní) úspěšnosti. Tento vnitřní zájem, motivace, je třeba pozorovat z hlediska behaviorální, kognitivní i afektivní složky osobnosti, kdy se projevuje také osobní zkušenost se vzděláváním obecně i s edukací v rámci jedné instituce. Jedinec také vždy působí v sociálním prostředí, nerozvíjí se izolovaně od společnosti. S psychologickým nastavením žáka souvisí konkrétní vnímání jednotlivce, který k úkolu přistupuje s představou o náročnosti zvládnutí úkolu a s přesvědčením, zda a jakou měrou práci zvládne (Krejčová, 2011).

Rabušicová (1996) dále jako významný faktor uvádí socioekonomický status rodiny žáků, (nejvyšší dosažené) vzdělání rodičů a jejich zájem o školní práci dítěte. Důležité je zohledňovat, čím je jedinec v rodinném zázemí obklopen, jaké hodnoty a postoje jsou vlastní otci i matce. Osobnostní charakteristiky žáka jsou neméně důležité, jde o pohlaví, vlastnosti, inteligenci, zájem o další studium. Jelínková (2011) přidává, že jsou žáci často motivováni výkonovými potřebami, kdy je u žáků nutné vnímat vysokou potřebu úspěšného výkonu, ale také potřebu vyhnout se neúspěchu. Někteří žáci ovšem vyhraněné výkonové potřeby nemají.

Zajímavé zjištění přineslo OECD (2009b), které přidává, že sociokulturní zázemí jedince nemusí vždy být až tak podstatné při učení žáků a při jejich uplatňování ve vědě. Pokud škola dokáže v žácích vzbudit zájem, radost a aktivitu, například při různých vlastních pokusech, a to uvnitř i mimo školní prostředí, přináší to mnohem větší motivaci žáků. Nacházejí-li v aktivitách zájem, zalíbení, dokáží najít uplatnění pro své aktivity i do budoucna v rámci různých profesních orientací. Znevýhodnění dané sociokulturním zázemím je tak potlačeno.

Dále je dle Rabušicové (1996) podstatná osobnost učitele, který by měl komunikovat s rodinou žáka, zajímat se o jeho původ, sociální prostředí, v němž vyrůstal. Komunikace však musí být funkční i směrem k žákovi, je potřeba zohlednit širší kontext systémových podmínek. Tam dle Meškové (2012) spadají i vztahy žák-učitel, jejich vzájemná znalost, sociální mikrokultura školy, vztahy mezi jednotlivými pedagogy, materiální vybavenost školy a konkrétní školní

vzdělávací program. Se ŠVP souvisí i časové rozložení učební látky do hodin, žáci jsou jinak k práci motivováni v případě probírání nové látky a jinak při opakování. Minulá zkušenost žákům poskytuje představy, do jaké míry se jim nově nabyté vědomosti podaří uplatnit v životě. Stárková (2011) připomíná důležitost sociálního klimatu školní třídy, což je také blízce spjato s osobností pedagoga. Učitel může podporovat zájem o vzdělávání žáků, důležité však je nehodnotit pouze známkou, ale i slovně. Průběžné hodnocení má za cíl reflektovat dílčí úspěchy či neúspěchy jedince, posouvá jej vpřed formou zpětné vazby: žák neúspěch vnímá jako další krok k vlastnímu zlepšení.

Výzkum Benzehaf, Chouaib a Sabil (2018) přináší jako hlavní kritéria ovlivňující úspěšnost žáků ve výuce pedagoga, atmosféru v konkrétní třídě, obtížnost zadávaných úkolů, osobní schopnosti, motivaci a zájem jedince, osobní úsilí a strategie učení, ale také vliv vrstevníků v rámci vrstevnické skupiny a štěstí. Šulová a kol. (2014) přidávají důležitost autoregulace, kdy je žák schopen ovládat své chování, přizpůsobovat se požadavkům a vytvářet si vlastní strategie k dosažení cílů. Není možné určit zcela jednoznačně, které faktory zajistí úspěšnost žáka, vždy jde o jedinečnou kombinaci.

Podstatné je zaměřit se na komplexnost okolností a všech známých proměnných v kontextu jedinec-škola a rodina. Také je ideální využívat aktivní metody vyučování, které cílí i na samostatné činnosti žáků, dovednost překonávat obtíže a uplatňovat vědomosti, neboť tyto situace vedou žáky k cílenému rozvoji (nejen školní) úspěšnosti (Helus a kol., 1979).

2.1.1 Motivace

Nakonečný (2014, s. 15) vysvětluje, že *“motivace je intrapsychicky probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyústující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces”*. Vždy se předpokládá působení vnějších i vnitřních činitelů, pohnutky jsou tedy endogenní (potřeba odpočinku po náročné práci) a exogenní (sladká odměna po splnění domácího úkolu). Je potřebné vždy za každým chováním hledat smysl, jelikož každý jedinec své jednání uzpůsobuje podle toho, čeho chce dosáhnout. Po vzniku potřeby následuje snaha o její uspokojení.

S touto myšlenkou přišel už A. H. Maslow (1970), který představil tzv. pyramidu potřeb. Tato teorie reprezentuje důležitost jednotlivých lidských potřeb, které mají vzájemnou návaznost. Pokud člověk naplní ty nejzákladnější, fyziologické (spodní schod pyramidy, ze kterého se stoupá výše), následují potřeby jako jistota a bezpečí, láska a lidská sounáležitost, poté uznání i sebeúcta. Vrcholem potřeb je pak seberealizace. Maslow také zdůrazňuje, že motivace

prostupuje celou osobnost jedince, takže pokud například pocítujeme hlad, změní se nejen emoce a vnímání, ale také obsah myšlení. Motivace tedy nejen usměrňuje lidské chování, ale je i základním činitelem vnitřní psychické dynamiky jedince. Švancara (1979) také potvrzuje vztah mezi pocity, emocemi a motivací, citová polarita libost-nelibost určuje často zájmy jedince, jakým směrem se například bude ubírat samotné chování žáka.

Jiný užitečný model, který se soustředí primárně na žáka ve vyučovacím procesu je zahrnut v akronymu "VYUČOVAT?", což představil Petty (1996). Jde o VYsvětlení nové látky, praktickou Ukázkou, Činnost, kterou si sami žáci mohou opakovaně vyzkoušet, Opravu nepovedeného, s čímž souvisí kontrola a zpětná vazba, V symbolizuje pomůcky pro vybavení si konkrétních znalostí. Sem mohou patřit učebnice, nahrávky aj., vše co napomáhá paměti. Dále dochází k Aktivnímu vybavování, opakování, rekapitulaci, a Testování. Otazníkem je podtržena nutnost žáka ptát se, dozvídat se nové informace, obohacovat sebe sama.

Proces motivace dle Nakonečného (2014) ovlivňuje míra potřeby. Vždy je snaha o redukci potřeb formou jejich naplnění či naplňování, motivaci tak lze označit za stav napětí, kdy k uvolnění dochází při dovršení reakce, naplnění potřeby. Někdy jsou zahrnuty naučené způsoby uspokojení (žák dostane špatnou známku, ví, že se musí učit, v dalším testu známku opraví), jindy jedinec hledá nové způsoby, jak potřebu uspokojit.

Pavelková (2002) definuje oblasti, kde se ve škole motivace uplatňuje. Nejprve je potřeba charakterizovat konkrétní zadaný úkol, jeho obsah, obtížnost a jednotlivé aktivity, které jsou k plnění zadání vyžadované. Další oblastí jsou podmínky, v nichž je úkol zadán a vypracováván. Nejde jen o sociální prostředí (tvořené spolužáky, učitelem, asistentem pedagoga..., případně domácí prostředí, kde jsou přítomni rodiče), rozhodující je také klima třídy, případně organizační formy a vyučovací metody pedagoga v konkrétní hodině. Tyto dvě sféry mají vliv na výsledky, které jsou charakterizovány jako úspěšné či neúspěšné. K výsledkům lze hledat a připisovat příčiny, mají však určité následky. Jde například o dílčí známky, celkové hodnocení, splnění cílů či popř. odměna nebo trest. Práce s těmito proměnnými zprostředkovaně podmiňuje (podporuje či tlumí) motivaci žáků.

Mešková (2012) rozděluje motivaci na vnitřní a vnější a uvádí i konkrétní příklady ze školního prostředí. Vnitřní motivace vychází z potřeb a zájmu samotného žáka. Mezi nejčastější příklady vnější motivace, kterou učitel potřebuje využívat v okamžiku, kdy žák není vnitřně motivován, patří tresty a odměny. Trest (nebo nějaká sankce) představuje negativní formu motivace, kdy se žák snaží vyhnout nepříjemnostem. Z příliš častých, opakovaných trestů vyplývají určitá rizika, kdy si například žák na trest zvykne a už nedochází k motivačnímu účinku, žák se

navrací k původnímu nežádoucímu chování, případně začíná reagovat neadekvátně, agresivně, útokem. Je tak možné hledat alternativu, aby místo trestu docházelo ke spoluúčasti. Popíše se tak problematická situace, žák se vyzve ke spoluúčasti, hledá se řešení, poté dochází k nápravě. Pozitivní forma motivace je odměna. Například pochvala podporuje žádoucí chování jedince, hrozí však opět zvyk a stagnace žáka bez pochválení. Alternativou tak může být konkrétní zpětná vazba, povzbuzení a ocenění. Dalším příkladem je využívání vhodného hodnocení i sebehodnocení žáků. Tyto způsoby také podporují školní práci a motivaci.

Švancara (1979) také dodává, že s každým úspěchem roste zájem žáků, motivace výkonu, zatímco s každým neúspěchem se zájem snižuje. Co lze označit jako “dosažení úspěchu” pak záleží na konkrétním očekávání jedince. Obvykle je žák obeznámen s vlastní úrovní znalostí a dovedností, z níž pak vychází. Za úspěch pak například považuje překonání současné úrovně (ve známkování například místo trojky dostane z testu dvojku).

Ve vztahu jedince k práci (obecně, například v zaměstnání, ale i ve školním prostředí) Nakonečný (1992) vymezuje tři dimenze. První je postojová, která charakterizuje práci jako určitou hodnotu. Druhá je motivační, což definuje důvod k vykonávání činnosti, třetí se označuje výkonová, která je faktickým pracovním výkonem. Vztahy mezi těmito složkami jsou složité, na motivační faktory je nutné pohlížet komplexně, ovšem do značné míry jsou ovlivňovány sociálním prostředím. V případě žáka tak jde o rodinné zázemí a konkrétní školu, potažmo třídu. Vztah osobnosti k práci pak vychází z faktorů jako adaptace na konkrétní činnost, spokojenost s prací a úkoly, obecné postoje k práci a motivace k vykonávání dílčích zadání, vlastní identifikace s činnostmi.

Motivace ve vztahu ke školní práci je dle Krejčové (2011) založena na určitých motivech. Z toho důvodu lze vydělit motivaci zaměřenou na zvládnutí úkolů a na podání výkonu. Žáci, kteří spadají do první skupiny, chtějí pochopit konkrétní úkol, zdokonalují se v problematice a dbají tak o osobní rozvoj dlouhodobě. Žáci z druhé skupiny naopak řeší strategie prezentace sebe i svých dovedností a schopností, chtějí dosahovat dobrých výsledků i formou soutěžení, ale jejich cílem není proces učení. Tyto subjektivní představy žáků o zdrojích školní úspěšnosti tak ovlivňují celý jejich zájem o studium a vlastní zdokonalování.

Miskell a Miskell (1996) uvádí některé faktory, které mívají vliv na každodenní pracovní motivaci nejen ve školním prostředí. Mezi prvotní patří prostředí, ze kterého jedinci přicházejí (náročná cesta zahlcenými dopravními prostředky), a prostředí, v němž pracují (konkrétní třída). S tím souvisí i míra stresu, se kterou lze ovšem nějakým způsobem pracovat. Například je možné vstávat dříve a vyhnout se obavám z pozdního příchodu. Počasí ovlivňuje náladu hned

zrána, ideální je také volba pohodlného oblečení. Trávení času u mobilního telefonu, soukromé telefonáty a zprávy ovlivňují výkonnost i pozornost. Každý jedinec alespoň občasně zažívá rodinné problémy, v případě dlouhodobých potíží, které se projevují na pracovní motivaci významněji, je však nutné hledat řešení. Z pohledu dlouhodobé pracovní motivace také hraje důležitou roli klima v kolektivu. Jelikož se sociální skupina skládá z různých osobností, je vhodné zjistit si dovednosti a schopnosti jedinců, ale zaměřit se i na jejich limity. Různé skupinové práce mohou pomáhat v rozvoji znalostí, podporují však i tzv. “tvořivé” přátelství, kdy dochází ke spolupráci, utužování vztahů a vyšší motivaci k práci.

Mešková (2012) dává dohromady motivaci a výkon, k čemuž vypracovala jednoduchou rovnici vystihující vybrané podstatné proměnné ovlivňující úspěšnost žáků ve vyučování.

$$\text{Výkon} = \text{schopnosti} \times \text{motivace.}$$

Pomocí aktivizace je často nutné žáky “probudit”, usměrnit jejich zájem, motivovat je k činnostem.

Motivaci s výkonem spojuje také Nakonečný (1992), který však upozorňuje, že přílišná snaha podávat výkon je neúčinná, neboť podstatnou složkou jsou i dostatečné schopnosti pro zadaný úkol. Mimořádné schopnosti však také automaticky nevedou k vysoké úrovni výkonu, pokud není obsažena motivace. Toto tvrzení se týká jak činností duševních, tak fyzických. Logickými závěry tedy je, že v případě vysoké motivace, ale nedostatečných schopností, se může zvyšovat výkon zdokonalováním schopností, osobním rozvojem a růstem. Pokud je úroveň dovedností dostačující, ale motivace je nízká, je třeba zvyšovat právě motivaci jedince k činnostem. Pokud jsou na stejné úrovni schopnosti i motivace, přesto je výkon nízký, pomáhá zlepšení pracovních podmínek.

Aby se jedinci cítili co nejvíce motivovaní k práci, obvykle je důležité zajistit jejich potřeby. Mezi ty podstatné patří bezpečnost, zajímavost práce a zajímavost prostředí, přátelské okolí, uznání (Miskell a Miskell, 1996).

Ve školním prostředí je podstatnou dílčí částí motivace hodnocení. Šulová a kol. (2014) upozorňuje, že se úzce dotýká žákova sebevědomí, výkonnosti a potažmo právě motivace. Netýká se to však jen samotných žáků, ale i jejich rodičů a pedagogů. Hodnocení má za cíl sloužit především jako zpětná vazba žákům, hodnotící aktivity se však podílí i na vztahu žáka ke škole.

Mešková (2012) připomíná čtyři zásady pro vyvolání a udržení vnitřní motivace u žáků. Jde o smysluplnost, kdy daná aktivita musí dávat nějaký hlubší smysl. Spolupráce uspokojuje

sociální potřeby, dále je potřeba nabízet svobodnou volbu, kdy se žák sám rozhoduje, kdy a co chce dělat. Zároveň je však potřeba k činnostem nabízet zpětnou vazbu, což je samo o sobě forma učení. To také rozhoduje, zda žák bude v dané aktivitě pokračovat a zda zůstane u zavedených postupů a učebních metod.

Někdy je možné setkat se se žákem, který je určitou činností (učením) velice zaujat bez zjevného důvodu. Jde o tzv. “flow motivaci”, hlubokou vnitřní motivaci, která je vymezována jako snaha něco se dozvědět, něčeho dosáhnout a cítit se stimulovaně. Tato koncentrace, práce na plný výkon až splynutí s konkrétní činností, má vysokou cenu pro kvalitu odvedené práce. Jde však současně i o jakýsi terapeutický úkon, kdy se jedinci dostávají pocit uspokojení. V současné době a zvláště na základní škole však k setkávání s flow motivací nedochází příliš často (Pavelková, 2002). I tak ovšem motivaci jednotlivce nelze jednoduše definovat, neboť se neustále mění a vyvíjí. Harvey (2017) zdůrazňuje i motivační dynamiku, kdy je žák schopen přemýšlet o jazyce a důležitosti životního učení a vzdělávání. Krejčová (2011) uvádí, že v průběhu studia žáka na základní škole a potažmo také na střední škole dochází k prohlubování počáteční povrchové motivace, neboť žák se zaměřuje i na svoji budoucnost. To obvykle vede k zájmu o určitou oblast, případně vyučovací předmět, což může definovat budoucí profesní dráhu jedince. Z hlediska intenzity, tedy nárůstu a poklesu motivace, však lze u mnohých žáků často vysledovat pouze krátkodobý hlubší zájem o edukaci. Důvodem jsou určité životní mezníky, které žáci chtějí a potřebují překonat. Běžným jevem tak je zlepšování školního výkonu u žáků devátých ročníků, kteří se chtějí dostat na vybranou střední školu, poté u žáků v maturitním ročníku.

Úspěšnost vzdělávacích aktivit však nesouvisí pouze s žákovskou motivací. Potměšil a kol. (2018) zdůrazňují důležitost motivace pedagogického pracovníka, který může tuto motivaci a nadšení pro předmět a látku předávat mezi žáky. Jde o velice efektivní podpůrný činitel, jenž navíc má vliv i na sociální prostředí žáků a vzájemnou toleranci a adaptaci.

Krejčová (2011) na závěr přidává časté důvody poklesu motivace u žáků. Důsledkem je malá autonomie jedinců, stres, který je spojován s nároky školy, nízká seberegulace a atraktivita pocházející z mimoškolních zdrojů, kde se snáze dosahuje úspěchů.

2.1.2 Osobnostní charakteristika

Osobnostní charakteristika jednotlivce ledacos vypovídá o jeho vztahu ke škole, z čehož vyplývá i subjektivní definice školní úspěšnosti. Žákův přístup a jeho pojetí učiva je vnímáno

také jako kurikulum dle obsahu zkušenosti jednotlivce. Jde o to, co žák skutečně ve škole pozná, jaké zkušenosti získá, jak si osvojuje vědomosti a celkově individuálně modifikuje pojetí školy a povinného učiva. Intuitivní znalost je získávána ještě před nástupem na základní školu, postupně se však subjektivně formují poznatky, názory, představy a přesvědčení, k nimž žák získává vztah a k čemuž se vymezuje. Se žakovým postojem je třeba pracovat, potřebuje například pochopit důležitost vzdělávání. K tomu slouží i diagnostika žakova pojetí učiva, kterou obvykle provádí učitel, který se žákem dále pracuje, sám žák, případně výzkumník. Dále by měly navazovat společné hovory a způsoby, jak se obohacovat. Teprve při pochopení žakovy individuality lze navazovat cíleným osobnostním rozvojem, kam patří i snaha, aby žák ke škole získal kladný vztah a o učivo a školu jako celek projevoval zájem (Maňák a kol., 2008).

Osobnost žáka je formulována i okolím, ve kterém se jedinec nachází a často pohybuje. Mešková (2012) zdůrazňuje důležitost dobrého vztahu žáka a učitele. Dochází tak k uspokojení sociální potřeby u jedince, žák se cítí v bezpečí a pociťuje sounáležitost. Za těchto podmínek může docházet k učení, k uspokojování dalších potřeb, jako jsou sebeúcta, seberealizace a uznání.

Všeobecně je podstatné, jaké emoce žák směrem ke škole pociťuje. Proces adaptace na školu, zvykání, ztotožnění se s režimem, to vše často může být dlouhodobý proces. Šulová a kol. (2014) zdůrazňují projevy strachu, které v jistých momentech mohou zapříčiňovat neúspěšnost ve škole. Důvodem jsou například somatické projevy, kdy se žák snadno nechá podráždit okolím (například spolužáky, vše jej rozruší, navíc například špatně spí), je senzitivní, má nižší toleranci stresu a na školní tlak (testy a zkoušení) reaguje únikovými až agresivními projevy. Také může hůře snášet změny (jako přechod na vyšší stupeň, do jiné třídy apod.), má potíže se adaptovat. Strach, úzkost, obava a nepříjemný tlak jsou dle Hrabala a Pavelkové (2011) vázané na ohrožující situaci. Mírný strach se ve škole může stát i motivačním činitelem (obava ze zkoušky žáka motivuje k učení), ve větší míře však komplikuje celý proces učení. Záleží na tom, do jaké míry je žák úzkostlivý. Vždy je také nutné posuzovat, do jaké míry má žák potřebu úspěšného výkonu a současně jak pociťuje potřebu vyhnout se neúspěchu, či případně zda je v tomto směru nevyhraněný.

Případně jsou příčiny strachu psychické a sociální. Mezi ty první patří osobnostní dispozice, které jsou dědičné a dané vývojem. Výrazný vliv má vztah jedince s rodiči a s rodinou, což podporuje i osamostatňování žáka v průběhu školní docházky. Sociální strachy jsou obvykle způsobené okolím, z rodinného prostředí apod. Jde i o přístup jedinců v blízkosti žáka, kteří jej

například podporují (žák si pak sám věří), nebo zrazují a (slovně) zraňují (Jarkovská a kol., 2015).

V případě vzdělávání on-line, ke kterému v posledních letech pravidelně dochází, je úspěšnost žáků poměrně individuální. Výrazně záleží na jejich osobnostních dovednostech adaptovat se na nový způsob vyučování, který je však možná klíčový pro budoucnost. Je tak potřeba tuto dovednost cíleně u žáků rozvíjet a připravovat je na různé možnosti, jak sbírat zkušenosti a vědomosti (Vaculíková, 2018).

Školní zdatnost (Hrabal, Pavelková, 2010) jedince vychází ze souboru dispozic, jež žákovi umožňují plnit úkoly a všeobecně požadavky školy. Jde však nejen o osobnostní charakteristiku, psychické předpoklady a sociálně psychické dispozice. Řadí se sem také základní (výchozí) vědomosti uplatňované v konkrétním předmětu, obecné znalosti a dovednosti a motivace.

Je také nutné připomenout osobnostní rozdíly vzhledem k pohlaví žáka, kdy dívky obvykle dosahují lepších školních výsledků, ale přesto chlapci snáze nacházejí uplatnění v budoucím životě a získávají vyšší finanční ohodnocení (OECD, 2009a).

2.1.3 Sociální prostředí

Ve škole žák přichází do nového kolektivu podobně starých jedinců, jejichž přítomnost si sám nevybral (oproti zájmovým aktivitám, kde se například na fotbalovém tréninku scházejí chlapci se stejným zájmem a podobnými dovednostmi). V tomto novém sociálním prostředí se případně může měnit chování i těch jedinců, které zná žák z minulosti. Kolektiv se také mění vzhledem k přechodu z prvního stupně na druhý během docházky na základní školu, případně žák přechází na jinou školu, například gymnázium. Může však jít i o důvod stěhování apod., kolektiv tak málokdy zůstává celých devět let povinné školní docházky beze změny. Pak opět záleží na osobnosti žáka, zda je pro něho například snadné seznamovat se. Někdo chce být středem pozornosti, jiný je naopak raději na okraji kolektivu a tato situace mu vyhovuje. Nejen ve chvíli utváření nových vztahů v nových kolektivech, ale i opakovaně během školního roku je třeba dbát na utváření příjemného třídního klimatu, je potřeba podporovat přátelskou a tvůrčí atmosféru (Šulová a kol., 2014).

Třídy jako sociální skupiny lze podle Hrabala a Pavelkové (2011) dělit na několik druhů. Tato typologie vznikla s ohledem na četnost výkonového klimatu, tedy podle průměru třídy v potřebě úspěšného výkonu a naopak v potřebě vyhnout se neúspěchu. Prvním druhem je silně výkonově

orientovaná třída, dále úzkostná třída, třída s oběma silnými tendencemi a závěrem třída s oběma nízkými tendencemi. To, do jaké třídy žák patří, v jakém prostředí se pohybuje, jej také ovlivňuje ve vlastní výkonnosti a motivaci.

Matějů a kol. (2010) upozorňují na nerovnosti ve vzdělávání vzniklé z důvodu odlišného sociálního prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Nejvíce ohroženou skupinou jsou romští žáci, kteří často opouštějí vzdělávací proces hned po základní škole. Dalším příkladem jsou žáci zanedbaní, ale i z nepodnětného prostředí a s nedostatečnou podporou ve studiu, s nedostatečným materiálním vybavením. Je tak snaha vyrovnávat vzdělávací příležitosti, maximálně žáky rozvíjet alespoň ve školním prostředí. Vliv rodinného zázemí je možné spatřovat nejen v dalším studiu, ale i v zaměstnanosti.

Každý rodič má určitá očekávání vzhledem k budoucnosti svého potomka, kdy tuto představu předává svému dítěti a tak nepřímou formou jeho postoj ke škole. Takovýmto způsobem se tvoří "norma" předávaná často přes generace v rámci rodiny. To ovlivňuje nejen žákův postoj ke školní úspěšnosti (očekávaným známám, získaným schopnostem jako domluvit se cizím jazykem atd.), ale i ke svému předpokládanému postavení ve třídním kolektivu (GFEN, 1991). Škola jako sociální prostředí může navázat s rodinou žáka určitý vztah a spolupráci a podpořit tak vzájemné vztahy i vztah žáka ke škole samotné, ač někdy zákonní zástupci o komunikaci se školou nejeví zájem. Šulová a kol. (2014) zdůrazňuje důležitost osobního kontaktu, například alespoň zpočátku společné spolupráce. Dále je vhodné využívat písemné formy komunikace a zpětné vazby, občasně se rodiče mohou zastavit ve třídě, podívat se na vyučovací hodinu a případné konkrétní problémy. Učitel také zákonný zástupce může zapojit do vyučování.

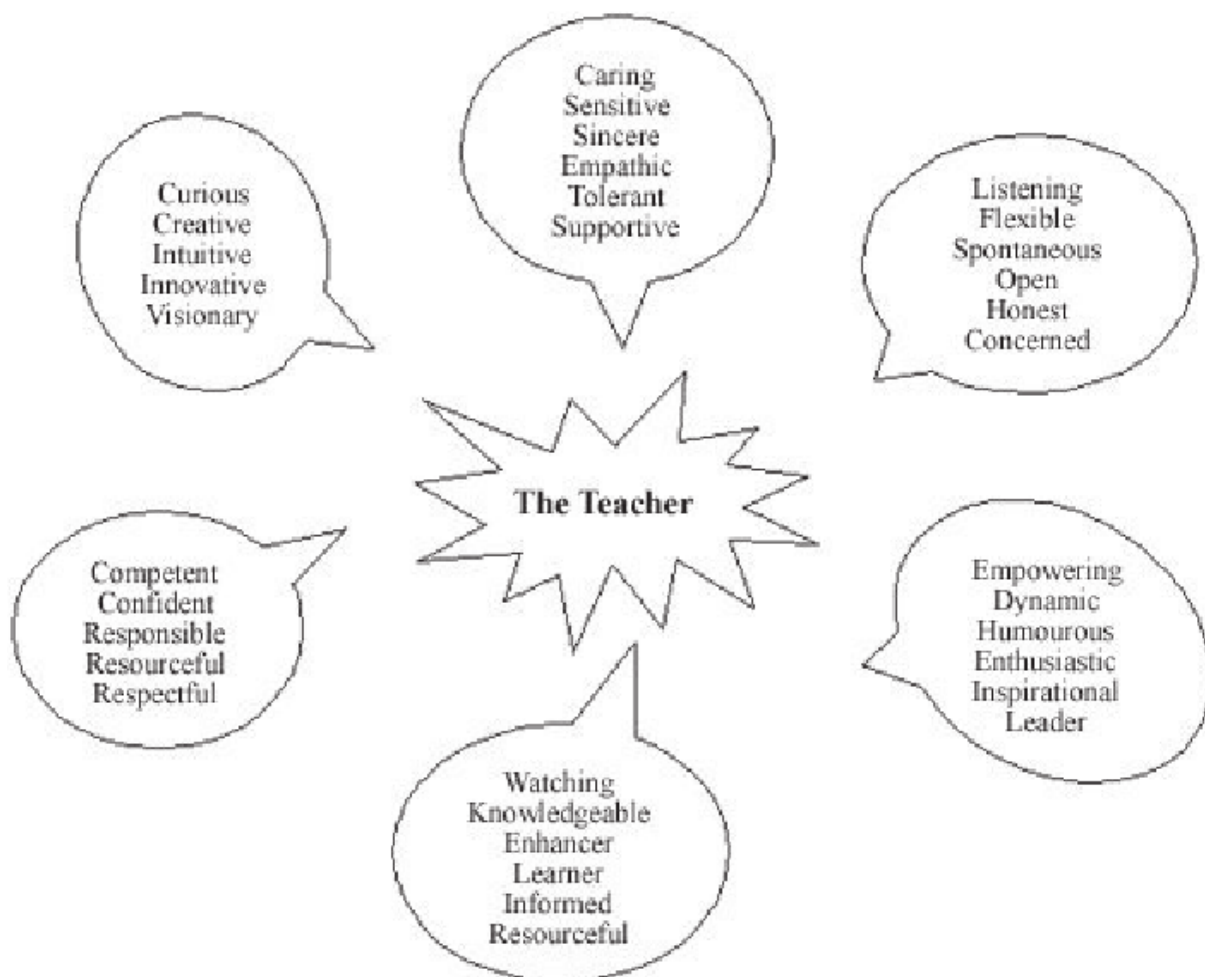
2.1.4 Osobnost pedagoga

Dle Bendla (2004) se učitel v přímé pedagogické činnosti věnuje nejen vyučování, ale také výchovným aktivitám a udržení školní kázně. Třídní učitel pak bývá ten, který se o žáky zajímá ve větší míře, řeší s nimi jejich potřeby, případné potíže. Navazuje také užší spolupráci s rodinou žáka, případně spolupracuje s odborníky, jako je školní psycholog a speciální pedagog.

Maňák a kol. (2008) zdůrazňují, že učitel je v celé edukaci nejdůležitějším činitelem, neboť se podílí na reformách. Učitelství je považováno za poměrně stresové zaměstnání (podle výzkumu v roce 2003 až 72 % učitelů trpí mírným stresem a až 23 % vážným stresem), kdy je důvodem zvyšování nároků. Nejde jen o práci s novými poznatky z oboru a potřebu celoživotního

vzdělávání, ale vysilující jsou obavy z nové reformy a celkově zavádění nových postupů. Administrativní práce a řešení konfliktů, například související s inkluzí a problémovými žáky, je časově velmi vyčerpávající.

U osobnosti pedagoga je velkou měrou rozhodující jeho osobnostní charakteristika, které se nedá nijak naučit, ale která také významně ovlivňuje úspěšnost učitele při vzdělávání žáků. Peutelschmiedová (1996) klade důraz na empatii učitelů, kteří by měli mít pochopení i pro problémy žáků a jejich rodin, podstatná je hlubší znalost rodiny a celkového zázemí. Na osobnostní charakteristiku "ideálního" učitele se blíže zaměřil George (1997), který učitelovy požadované vlastnosti zařadil do pěti oblastí. Mezi ty nejvýznamnější patří například schopnost vést a motivovat, smysl pro humor, otevřenost, čestnost, zvědavost a další. Kompletní výčet podává obrázek č. 1.



Obrázek 1: Charakteristika ideálního učitele (George, 1997)

K osobnostní charakteristice Potměšil a kol. (2018) přidávají odolnost vůči stresu, schopnost řešit problémy a různé náročné výchovné problémy žáků. O své profesi je třeba přemýšlet, snažit se zdokonalit, nové vzdělávací trendy je důležité začleňovat do vyučování s ohledem na práci s konkrétními žáky a s jejich možnostmi.

Frydrychová-Klímová (2011) přidává jako podstatnou složku nadšení učitele (např. anglického jazyka) pro svoji práci, které se přenáší na studenty. Příkladem je povzbuzování studentů při komunikaci bez ohledu na vytvořené chyby, neboť pomocí zkoušení je možné se zdokonalovat.

K tomu je však potřebná příjemná atmosféra, kterou velkou měrou ovlivňuje pedagog.

Canfield a Wells (1995) hovoří o možnosti učitele ovlivňovat nejen vyučování, ale i sebepojetí žáků, jejich motivaci a zájem o předmět a jeho další rozvoj. Pedagog se však musí zajímat o své žáky, je potřeba snažit se o otevřené prostředí plné zájmu, kde jedinec může být sám sebou. Učitel by také měl být schopen zaujmout nesoudící postoj, kdy akceptuje nejen osobnost žáků, ale i například jejich reakce. GFEN (1991) navíc zdůrazňují potřebu odstupů učitele od problému, žáka či situace.

Mešková (2012) zdůrazňuje přístup učitele k žákovi, což ovlivňuje aktivitu a motivaci žáka v konkrétních hodinách. Nemusí jít jen o komunikaci, ale i o neverbální projevy učitele. Příkladem jsou gesta, posturika, proxemika, síla hlasu, haptika a další. Učitel by si sám měl uvědomit, co se snaží žákům předat a jakým způsobem chce svého cíle dosáhnout.

Šulová (2014) upozorňuje, že někdy žáci mohou mít pocit, že si na ně učitel zasedl, že se mu nedá zavděčit. V tomto případě je opět důležitá komunikace, vysvětlování situace a snaha o vzájemné porozumění. V tomto případě by se opět partnery pedagoga měli stát rodiče žáka. V souvislosti s motivací a sebepojetím každého jedince je vhodné vycházet ze zóny nejbližšího vývoje L. S. Vygotského, kdy úkoly zadávané učitelem jsou splnitelné a dosažitelné, ale souběžně vyžadující žákovu aktivitu. Náročnost práce by měla přesáhnout úroveň jedince, díky čemuž dochází k jeho dalšímu rozvoji, ale neměla by přesáhnout úroveň zóny nejbližšího vývoje, neboť práce by se stala nesplnitelnou a tudíž nedostatečně motivační (Krejčová, 2011). Potměšil a kol. (2018) uvádějí, že i v minulosti byla snaha o sestavení klíčových kompetencí, které by měl mít učitel. V návaznosti na vydání Bílé knihy v letech 2000 až 2001 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vypracovalo projekt *Podpora práce učitelů*, kde byly zjišťovány právě klíčové kompetence pedagogů. S projektem se však dále nepracovalo. Stejně tak byl v půlce roku 2009 přerušen projekt MŠMT *Profesní standard kvality učitele* a projekt *Kariérní systém* rozpracovaný v letech 2012 až 2015 taktéž nepřinesl kýžené požadavky. MŠMT však po roce 2015 sestavilo jedenáct klíčových kompetencí pedagoga. Spadá sem

například profesní znalost, sebevzdělávání a dovednost sebehodnocení, plánování výuky, vytvářejí příjemného a pozitivního prostředí ve třídě, podpora učení, hodnocení nejen výsledku, ale i průběhu vzdělávání žáků, zhodnocení vlastního pedagogického působení a možnosti zlepšování. Dále jde o spolupráci a sdílení, spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáků a s partnery školy, na závěr je snaha o rozvoj školy.

Autorita pedagoga je další významnou proměnnou, neboť podporuje autonomii žáků. Jde o jedinečný edukační styl učitele, který umožňuje rozvoj skupiny i individuálně jednotlivce. Žáky je vhodné podporovat v samostatnosti, kdy hledají vnitřní motivaci, naopak striktní kontrola žáky staví do částečně bezmocné pozice. Ideálním stavem je vyvážená kombinace, žáci mohou pracovat samostatně, případně ve dvojicích, ale s podporou učitele, který činnosti směřuje. Nedojde tak k odklonu od tématu a látky, ale hledá se více cest k řešení a pochopení problematiky. Na chybu je například vhodné pohlížet jako na jednu z forem práce, ze které se lze poučit. V čistě výkonově vedených hodinách se může projevat strach z chyb a neúspěchu, hodnocení se stává nejvyšším kritériem a cílem, proces učení je upozaděn (Krejčová, 2011).

Od současného učitele se dle Maňáka a kol. (2008) očekává, že bude rozšiřovat své kompetence ve výchovném působení na žáky, sebevzdělávání doplní o potřebné znalosti technologických pomůcek, aktivně ovládá počítač a e-learningové programy (také je například schopen vést výuku on-line na požadované platformě). V neposlední řadě je tlak na zvyšování tvořivosti a kreativitu ve vyučování, v realizaci kurikula. Frontální výuka je tak nahrazována či doplňována kooperační a dalšími metodami, organizační formy zaujmou a aktivizují všechny žáky. Je faktem, že učitelovo profesní smýšlení se tvoří postupně s profesním zráním, může však být ovlivňováno dalšími proměnnými. Profese pedagoga by měla být brána jako poslání, nikoli jako jedna z možných voleb. S tím však souvisí i varování (obvykle u začínajících učitelů), neboť mnozí pedagogové mají příliš vysoká a nesplnitelná očekávání. Může pak dojít až k osobnímu vyhoření a odchodu ze sektoru školství. Vnitřní potenciál učitele je tak třeba formovat a budovat stejně jako odborné znalosti.

Sebereflexi učitele je možné rozdělit na tři okruhy: první je autodiagnostika a vlastní pojetí vyučovacího předmětu, druhý je učitelovo pojetí úspěšného žáka a srovnávání výkonů jednotlivců a třetí psychická citlivost, kam se řadí i znalost osobní charakteristiky či jednotlivých faktorů motivace (Hrabal, Pavelková, 2010).

Školní úspěšnost žáka je do jisté míry považována za míru konkretizace požadavků dané školy, předmětů a pedagogů. Učitelé mohou být za určitých podmínek hlavním kritériem, které posuzuje žakovu školní úspěšnost. Pedagogové se tak i nevědomky podílejí na sebevědomí

žáků, neboť úspěšnější jedinci v životě volí vyšší cíle, věří si a bývají méně odrazováni dílčími neúspěchy (Kosíková, 2011).

2.1.5 Žákovo pojetí učení

Škola má jisté požadavky na žákovo učení. Je potvrzené, že každý jedinec se učí jiným způsobem, osvojování látky zvládá individuálně. Způsobu učení se říká styl učení a je individuální, který styl žákovi vyhovuje nejlépe. Jde o aktivní či pragmatický přístup, holistický nebo sekvenční, hloubkový či povrchový přístup. Také záleží na míře závislosti na učivu. Příkladem je situace, kdy si žák nastuduje problematiku do hloubky, má základ, na kterém dále může stavět. Styly učení také významně ovlivňují charakter probíraného učiva, kdy se ke každému předmětu přistupuje jinak. Rozdílná strategie se využije v zeměpisu, jiná v jazyce a odlišná v matematice. Dále jsou důležité požadavky učitele, který někdy jen prověřuje zvládnutí učiva (požaduje žákovu reprodukci), jindy je však nutné poznatky aktivně aplikovat v různých cvičeních a žákovi nestačí jen pamětní učení. Styly učení ovlivňují i volby výukových metod, které učitel obvykle také modifikuje dle potřeb. Při vlastním rozvoji a učení je tak velkou výhodou, když žák pozná vlastní učební styl, lépe a rychleji si osvojí poznatky, což se pak odráží i na školních výsledcích. Žák se však prvotně musí k aktivnímu učení přimět a dostatečně motivovat, jde o tzv. autoregulaci učení. V rámci “snadnějšího” učení anglickému jazyku je výhoda, pokud má žák mnohočetnou inteligenci zaměřenou na jazyk. To se projevuje častým čtením a psaním, žáci rádi vymýšlejí příběhy, hrají si se slovními hříčkami, luští jazykolamy atp. (Maňák a kol., 2008).

Vyučování by se nemělo příliš odklánět od primární myšlenky předávat vědomosti, rozvíjet žáky, připravovat je na život. Škola však může využívat mnohých alternativních didaktických postupů, čímž výuku žákům ztraktivní a příjemní. Dochází k učení hrou, žáci si však neosvojují pouze vědomosti, ale zároveň mohou rozvíjet sociální dovednosti. Didaktické postupy uplatňované ve školní praxi často kopírují fungování mnohých společenských skupin založených na existujících pravidlech v okolí žáků. Příkladem jsou týmové hry jako fotbal, florbal atd. Rozhodčí hlídá dodržování pravidel, rozhoduje případné spory a ti, kteří chtějí hrát, se mu musí v tomto směru podřídit. Stejně tak učitel dbá o fungování tříd, dodržování školních a třídních pravidel, směr, kam se edukace ubírá. Potřeba učit se vychází ze základních potřeb jedince. Nejprve se člověk rozvíjí pomocí vlastních prostředků, které jsou k dispozici, později však osvojování nových dovedností vychází ze zprostředkování. Na tomto modelu je založeno

vyučování, kdy jeden člověk předává informace a dovednosti druhému (učitel učí žáky). Nejde však jen o předávání znalostí, žák sám musí tvořit a působit dále na své okolí, čímž se adaptuje do společnosti, nachází v ní své místo a určitý smysl života (GFEN, 1991).

2.2 Proces učení a sebevzdělávání

Při průzkumech PISA v roce 2006 bylo u žáků zjišťováno jejich rodinné zázemí, učební návyky, přístup k učení a vědě, motivace a zájem o osobní rozvoj (OECD, 2009a). Na úspěšnosti ve školním prostředí se podílejí mnohé proměnné, je ovšem nutné brát v potaz individuální proces učení a sebevzdělávání.

Na způsob, jak se lidé učí, se zaměřil Petty (1996). Vždy se prvotně využívá paměť, kdy pomocí smyslů (zraku, sluchu aj.) získáváme informace. Ty vstupují do mozku a mohou přecházet z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Krátkodobá paměť a její obsah funguje přechodně a krátce, brzy se informace zapomínají. Například pokud žák dostává příliš mnoho informací, krátkodobá paměť nemá šanci vše dostatečně zpracovat a předat do dlouhodobé paměti. Musí dojít ke strukturování nových poznatků, k jejich opakování a především k aktivnímu používání. I z dlouhodobé paměti budou informace po čase vymazány, pokud nebudou pravidelně uplatňovány. Výjimku tvoří události s citovým podtextem, ale jinak z poznatků vyplývá, že učební látka je nutné procvičovat a opakovat. Učení je aktivní proces, nejde jen o výklad učitelů, který si žáci poslechnou a zapamatují. Dochází k přehodnocování, žáci si tvoří vlastní verze poznatků, které je potřeba upřesňovat a doplňovat. Je prokázáno, že nejvíce se člověk učí praxí, i když někteří učitelé tráví více jak 60 % času vyučovací hodiny mluvením. Nemělo by se opomenout na odměny, které se mohou stát motivační (což vychází z behavioristické psychologie), a emocionální potřeby žáků (dle humanistické psychologie). Prostředí je nutné zbavit veškerých hrozeb, aby žáci jako motivaci pociťovali touhu stát se úspěšným, nikoli vyhnout se neúspěchu.

Psychologie jako věda významně ovlivňuje vzdělávání žáků po celé generace, neboť přináší poznatky, jak se lépe a efektivněji učit. Současně je ovšem psychologie zahrnuta do jednotlivých vzdělávacích oblastí, oborů, předmětů a průřezových témat. Její důležitost se objevuje především v sebepojetí žáků a mezilidských vztazích, což se opět vrací k tématu učení (Kosíková, 2019).

Příkladem je sebevědomí a sebejistota ve vzdělávání. Ženy a dívky v poměru k mužům studují matematiku a příbuzné obory podstatně méně, neboť pociťují nedostatečné sebevědomí,

v matematice si nevěří. Chybí jim dostatečné vedení z rodiny, někdy bývají od předmětu odrazovány. Už na druhém stupni základních škol pociťují při zkoušení z matematiky úzkost, která se i částečně může stupňovat, z tohoto důvodu dělají chyby, které se pak opakují. Z toho vyplývá, že ženské studentky často vidí svoji budoucnost automaticky v jiných, obvykle humanitních oborech. Muži a chlapci v oblasti vzdělávání mívají deficit ve čtení a čtenářské gramotnosti. Čtení je kulturní zvyk, který velmi ovlivňuje sociální kontext. Obecně je prokázáno, že chlapci a muži čtou ve srovnání se ženami méně. Aby se to zlepšilo, je potřeba zahrnout podporu rodiny (vedení ke čtení) a široké společnosti (OECD, 2009a).

Vomáčková a Chytrý (2019) v procesu učení zdůrazňují metakognitivní uvědomění žáků. Jde o plánování vlastních učebních aktivit, přemýšlení o významu učení, důležitosti probírané látky, ale i dosažení různého stupně vzdělání. V rámci vlastního přístupu ke škole je přínosné uvědomění si sebe sama, svých schopností i limitů. Návazný krok je přemýšlení o postupu, jak se rozvíjet a zlepšovat.

Současný trend je odstup od domácích úkolů, které dnes často nebývají povinné. Jejich důležitost jakožto domácí přípravy je ovšem prokázána, neboť ovlivňují žákovy výsledky ve škole i mimo ni. Domácím úkolům se na prvním stupni věnují chlapci i dívky rovnocenně, přibližně dvě hodiny a méně za den. Už na druhém stupni se však jako pilnější ukazují žákyně, které také pociťují výhodu v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti. Domácímu učení se průměrně ženy věnují kolem jedenácti hodin týdně (OECD, 2009a).

2.3 Školní úspěšnost ve vztahu k žákům se SVP

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, uvedla do praxe inkluzivní vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (dále žáci se SVP) jsou ti, kteří ke svému běžnému vzdělávání potřebují poskytnutí podpůrných opatření, která si kladou za cíl vyrovnávat možnosti ve školním prostředí a poskytovat potřebnou podporu a individuální přístup. Tyto nezbytné úpravy užívané při vzdělávání žáků vyplývají ze zdravotního stavu jedinců, z potřeb odlišného kulturního prostředí či z jiných životních podmínek žáků. Konkrétně to znamená, že se při různém stupni podpůrného opatření upravuje organizace, obsah, metody a formy vzdělávání, případně hodnocení. Žák také může využívat hodin speciálně pedagogické péče, školní intervenci (obvykle v hlavních předmětech, matematice a v českém jazyce), kompenzační a jiné speciální pomůcky. Spadá sem také

možnost získat asistenta pedagoga, který při vyučování žákovi pomáhá a cíleně ho podporuje (NUV, online, 2022c).

V tomto směru Radostný (2011) dodává, že se náplň práce každého asistenta pedagoga liší podle jedinečných potřeb začleněného žáka se SVP, kdy jiné požadavky má například žák s odlišným mateřským jazykem a jiný s vývojovou dysfázií. Asistent pedagoga také nepomáhá pouze žákovi, kdy asistuje při výuce, ale v případě potřeby celé třídy či učitelé. Může také poskytovat doučování, či zajišťuje komunikaci s rodinou. Společně s pedagogem se podílí na přípravách hodiny a plánech rozvoje žáka se SVP, kdy je cílem inkluze maximální akceptace společnosti všech individuálních potřeb jedinců, vzájemné obohacování a možnost získat kvalitní vzdělání v blízkosti bydliště. Vždy je také cílem školní úspěšnost žáka.

V případě potřeby je možné žákům se SVP zajistit plán pedagogické podpory (PLPP) či individuální vzdělávací plán (IVP), který blíže specifikuje žákovo učivo a případně výstupy v jednotlivých předmětech (NUV, online, 2022c).

Potměšil a kol. (2018) jasně deklarují, že podpůrná opatření mají vždy sloužit v zájmu konkrétního žáka, kdy je cílem jeho osobní rozvoj, naplnění vzdělávacího potenciálu a posouvání vlastních hranic. Jinak řečeno je snaha, aby žák dosahoval (a měl možnost dosahovat) školního úspěchu, kdy jsou vyučovací metody a organizace hodin uzpůsobeny vzhledem k jeho specifickým potřebám. Podpůrná opatření (PO) jsou rozdělena do pěti oblastí, kdy je žák se SVP dle míry a charakteristiky vlastních potřeb zařazen do jedné z nich. Důležitá je včasnost nabízené podpory. První podpůrné opatření navrhuje a zajišťuje sama škola, od druhého stupně žáci navštěvují školní pedagogické zařízení (ŠPZ), což je buď pedagogicko-psychologické pracoviště (PPP) či speciálně pedagogické centrum (SPC) s ohledem na druh specifických potřeb žáka.

Venclová (2004) upozorňuje na specifické poruchy chování a v neposlední řadě i specifické poruchy učení, které často zákonní zástupci neřeší a mohou se ve školním prostředí projevat až v průběhu školních let, významně však ovlivňují školní úspěšnost žáků. Podobně žákům vzdělávání ztěžují diagnózy ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) a ADD (porucha pozornosti bez hyperaktivity), které se také vyznačují impulzivitou a nesoustředěností (Hasan, online, 2020).

V případě, že je se specifickou diagnózou žáka spojena vysoká neukázněnost, učitelé často mívají pocit, že nemají žádnou možnost zasáhnout, cítí se bezmocní. Bendl (2004) jim částečně dává za pravdu: mnozí žáci si z kázeňských postihů jako je třídní důtka či snížená známka nic nedělají. Ovšem v současnosti je možné využít pomoci a podpory vybraných institucí. Nejde

jen o školské pedagogické zařízení (SPC a PPP), ale také svoji pravomoc má středisko výchovné péče, případně diagnostický či výchovný ústav. Důležitá a často nejpodstatnější je spolupráce školy, rodiny žáka a vybraných odborníků, kam spadají i školní psycholog a školní speciální pedagog.

Wilmshurst a Brue (2005) upozorňují na důležitost komunikace mezi školou a rodinou žáka, jejichž společným cílem by mělo být žáka maximálně rozvíjet. Je nutné mluvit o komplikacích a školních problémech, neboť často školní úspěšnost závisí i na vzájemném pochopení a schopnosti empatie.

Odborná veřejnost vypracovala Katalog podpůrných opatření, který neslouží jen MŠMT, ale také pedagogickým pracovníkům, kteří zde mohou najít užitečné informace, jak podporovat žáky ve vyučování a jak v závislosti na druhu jejich specifických potřeb uzpůsobovat vyučování, aby žáci mohli dosáhnout školních úspěchů (Potměšil a kol., 2018).

2.3.1 Specifické potřeby žáků se SVP

Specifické potřeby žáků často vycházejí z jejich zdravotního či sociálního znevýhodnění. V současnosti je nutné pohlížet na míru potřeb, nikoli na druh či stupeň postižení. Také je třeba vnímat jedince zcela individuálně, každý má zcela odlišné potřeby, a to například i navzdory stejnému či podobnému znevýhodnění. Příkladem je balbutik, tedy osoba trpící vadou řeči, konkrétně koktavostí. Žák na základní škole se potýká nejen s příznaky somatickými, ale i psychickými. Neví, kdy bude mít lepší den a bude koktat méně, kdy naopak hrozí období, že nebude téměř schopen promluvit bez zakoktání. Tito jedinci se tak mohou vyhýbat určitým hláskám, slovům, vybírají z menší slovní zásoby a svému okolí se jeví pomalejší, někdy až mentálně retardovaní. Nepochopení ze strany veřejnosti, spolužáků či učitelů, může vést k uzavření žáka do sebe, strachu z komunikačních situací a propadu ve školním prospěchu (Peutelschmiedová, 1996).

Vliv koktavosti na utváření sociálních vazeb je nezpochybnitelné. K významné změně (ve smyslu pomoci a podpory) by ovšem mohlo dojít, pokud by jednotliví pedagogové byli dostatečně informováni. Nejde však jen o specifika znevýhodnění, důležité jsou strategie, jak se žákem pracovat a jak jej začlenit do společnosti. Také je vhodné vědět, jak předcházet případnému výsměchu ze strany spolužáků (Pipeková, Vítková, 2014).

Narušení vývoje řeči (diagnostikované NKS = narušená komunikační schopnost) však může souviset i s jinou diagnózou, jako je například vývojová dysfázie. Žák má vývoj řeči

nerovnoměrný, jde o neurovývojovou poruchu, která také zasahuje do školního prostředí a vzdělávání. Těžkosti v mluvené řeči mohou mít i další přidružené potíže, další neurovývojové poruchy. Učitel vnímá žákovy deficity v oblasti porozumění, sluchové percepce, vidí těžkopádnost v motorice a problémy v pragmatické rovině komunikace i gramatické stavbě řeči. Z těchto důvodů tak například vyplývá důležitost spolupráce rodiny se školou, ale také se školským poradenským zařízením. Žákovi je možné sestavit individuální vzdělávací plán, potřebuje opět individuální přístup pedagoga (AKL, online, 2022).

Při využívání speciálně pedagogické podpory je dle Venclové (2004) nutné brát v potaz nejen žákův hendikep, ale i celoživotní vyrovnávání žáka s negativními biologickými faktory, které žáka ovlivňují či i případně limitují v některých oblastech jeho života.

3. Výzkumné šetření

Diplomová práce se v rámci svého výzkumu soustředí na vzdělávání na II. stupni běžné základní školy, kdy blíže představuje vyučování anglického jazyka na jedné konkrétní škole v jedné konkrétní třídě. Anglický jazyk je považován za jeden ze stěžejních předmětů (vedle českého jazyka a matematiky) a je označován jako první cizí jazyk. Náplň předmětu vychází nejen z rámcového vzdělávacího programu, ale blíže ze školního vzdělávacího programu konkrétní školy, který je v rámci výzkumu také přiblížen. Škola je ovšem na žádost respondentů anonymizována, není uvádět zdroj ke školnímu vzdělávacímu programu.

Výzkumnice, učitelka anglického jazyka na I. a II. stupni základní školy, si povšimla, že v jedné třídě dochází v předmětu k rozporuplným výsledkům žáků, a to i přesto, že ve školním prostředí mají všichni stejné příležitosti k rozvoji jak psaného, tak mluveného projevu. Domácí přípravu učitelka není schopná do vyšší míry ovlivnit, i když se se žáky snaží procvičovat (například formou her), neboť například slovní zásobu mají žáci za úkol učit se samostatně v rámci přípravy do školy. Přesto však jsou oblasti, které právě osobnost učitele ovlivňuje. Na vzdělávání se podílejí i další faktory, jako je rodinné zázemí, zájem a podpora rodiny (například placené doučování), ale i osobnostní předpoklady žáka, jeho motivace k učení a celkový přístup ke škole.

S ohledem na cíl práce jsou stanoveny následující výzkumné otázky, jsou zodpovídány z pohledu vybraných žáků:

1. Jak žáci definují školní úspěšnost a jak vnímají svoji vlastní úspěšnost v anglickém jazyce (i v porovnání s jinými předměty)?
2. Které faktory z pohledu žáků ovlivňují jejich úspěšnost?
3. Co žáci vnímají jako motivaci při učení v anglickém jazyce?
4. Co by žáci změnili na hodinách angličtiny, aby jim vyučovací hodiny přišly přínosnější?
5. Jaké jsou představy žáků o vlastním zlepšování v anglickém jazyce?

3.1 Metodologie

V rámci kvalitativního výzkumu se využívá případových studií žáků, kteří jsou významně ohroženi neúspěchy v anglickém jazyce, žáků dosahujících průměrných výsledků, ale zároveň i žáků, kteří naopak mají výborné hodnocení a jejich znalosti předmětu v mnohém překračují požadovaný základ. Podrobně jsou tak popisovány a rozebírány současné výsledky žáků, které jsou výsledkem mnohých proměnných. Při porovnávání jednotlivých případů je pak snaha

nalézt univerzální faktory podílející se na úspěchu či případném neúspěchu žáků. Uvádí se větší množství dat od šesti žáků, je snaha zachytit složitosti jednotlivých případů a jejich vztahů v závislosti ke zvolenému cíli výzkumu (Hendl, 2008).

Ke sběru dat se využívá dlouhodobé pozorování, rozbor žákovských prací, případně se čerpá z doporučení ze školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko psychologické poradny) a z individuálního vzdělávacího plánu, pokud jej žák při svém vzdělávání využívá. Informace jsou získávány i formou polostrukturovaných rozhovorů se žáky, kdy je využíváno schématu otázek (seznamu předpřipravených otevřených otázek, viz příloha č. 1). Získaná data jsou doplněna i třídní učitelkou, která zná třídu nejdéle a ze všech pedagogů nejlépe, neboť blíže zná i rodinné zázemí žáků a ve školním prostředí s nimi tráví nejvíce času v rámci třídnických hodin a několika dalších předmětů (Gavora, 2010).

Případové studie slouží k bližšímu popisu žáků, jejich vlastností, dále k popisu rodinného prostředí, odkud žáci pocházejí. Je uváděn jejich vztah ke škole a motivace ke studiu angličtiny, případně se prezentují žákovské vědomosti a další poznámka slouží ke sdělení informací, které se mohou podílet na školním úspěchu žáků individuálně. Cílem případových studií je bližší náhled na zcela odlišné osobnosti žáků, kteří se sešli v jenom třídním kolektivu a (nejen) při angličtině jsou vyučováni v jedné třídě. Jejich motivace a stejně tak úspěšnost ve škole je zcela odlišná a pochopení zázemí a vlastností žáků může přispět k definici školní úspěšnosti a pojmenování faktorů, které ji ovlivňují (Hendl, 2008).

Z důvodu zachování anonymity práce neuvádí název školy, kde výzkum probíhal, specifikuje jen tu oblast, která může ovlivňovat školní výsledky žáků. Blíže je popsána vybraná třída. V případových studiích jsou změněna jména žáků s informovaným souhlasem zákonných zástupců. S výzkumem souhlasili i samotní žáci, jsou informováni i o změně svých jmen. Výzkum probíhal ve školním roce 2021/2022. Podmínky pro výzkum byly ztíženy pandemií nemoci covid-19, která opakovaně třídu posílala do karantény. Vznikl tak pohled na vzdělávání žáků i při distanční výuce, kdy žáci pracovali s počítači a aplikací Google Classroom a vzdělávali se on-line, nově však v letošním roce došlo také ke kombinované výuce. Učitel tak byl přítomen ve škole s částí třídy, zatímco větší polovina kolektivu zůstávala doma a do výuky byla on-line připojena.

3.2 Kontext výzkumného šetření

Součástí úspěšnosti žáků je jejich motivace ke vzdělávání, k učení. Třetí výzkumná otázka se snaží zodpovědět, co sami žáci vnímají jako motivaci při učení anglického jazyka. Na tuto oblast se zaměřil například výzkum Isabelly Pavelkové (2002), která formou longitudinálního výzkumu a několika výzkumných sond zjišťovala pohled na motivaci jak u žáků, tak u učitelů a studentů pedagogického zaměření. Metodologie výzkumu sestávala z kombinace kvantitativního a kvalitativního postupu, ke sběru dat byly využity různé existující škály (např. SRP, škála rodinného prostředí), dotazníky, pozorování, žákovské práce aj. Závěry v žákovské motivaci se shodují s výzkumy prováděnými před rokem 1989 na území dnešní ČR, žáci nejvýznamněji vnímají instrumentální, výkonovou, seberozvojovou a na závěr poznávací motivaci. Za hlavní příčiny nemotivovanosti lze považovat lenost, atraktivita jiných aktivit, namáhavost učení.

Voňková a kol. (2021) se zaměřovali na vztah motivace a úspěchu při učení angličtiny. V konkrétních oblastech jazykových dovedností se zvláště rozdělil poslech a psaní, komunikace, gramatika a čtení. Samostatnou oblast tvoří také učení slovíček. Ve zjištění se potvrdila významnost prostředí určeného pro vzdělávání, které ovlivnilo nejen motivaci, ale potažmo také výsledky žáků. V demotivujícím prostředí (i za předpokladu vnitřní motivace u žáka), které ovlivňují negativní vlivy spolužáků, dochází k potlačení individuální motivace. Stejně tak pokud učitel podporuje žáky při vzdělávání, podílí se na vytváření příjemného a akceptujícího prostředí, může docházet ke zvýšení motivace jedinců a zvyšování výkonů. Mezilidské vztahy nejen mezi žáky a učiteli, ale i mezi vrstevníky, jsou tak jedním z podstatných faktorů úspěšnosti.

V českém prostředí v posledních letech proběhly další výzkumy hledající vztah mezi motivací a učením, ač jejich rozsah je znatelně menší. Ve vztahu k anglickému jazyku byla snaha postihnout motivaci k učení tzv. “školní” a “mimoškolní” angličtiny (Houdek, 2013). Na základě daných hypotéz a pomocí dotazníkového šetření se dospělo k závěru, kdy k učení angličtiny jsou nejvíce motivovaní ti, kteří ji mohou použít i mimo školní prostředí (např. při hraní počítačových her).

Papajoanu, Voňková a Vlčková (2021) zjišťovali pomocí dotazníkového šetření potřebu úspěšného výkonu a potřebu vyhnout se neúspěchu v anglickém jazyce. Na oblast výuky anglického jazyka (bez ohledu na další cizí jazyky) se soustředili také Frydrychová-Klímová (2011) a Vlčková a kolektiv (2014). Je tak prokázáno, že žáci s vyšší učební motivací dosahují nejen lepších výsledků v testech, ale mají i lepší známky, také si uvědomují důležitost jazyka

pro svoji budoucnost. První výzkum měl ovšem jako výzkumný vzorek vysokoškolské studenty, kteří jsou dle výsledků schopni dostatečně posoudit důležitost vzdělání pro vlastní budoucnost, druhý, smíšený výzkum, se soustředil na žáky na konci základního vzdělávání, což je této diplomové práci bližší. V současnosti probíhá také rozsáhlé šetření Grantové agentury České republiky nazvané Analýza determinantů sebehodnocení znalostí anglického jazyka a motivace k učení se anglickému jazyku, což je zařazeno pod grantem č. 20-05484S.

Jelikož se diplomová práce soustředí primárně na školní úspěšnost, je snaha zmínit přínosné výzkumy v této oblasti. Na českém území tak proběhlo například šetření Rabušicové (1996) zaměřené na školní úspěšnost žáků v kontextu vzdělanostních nerovností, kdy formou kvalitativního výzkumu potvrdila vliv rodiny a vzdělání rodičů na úspěšnost žáka ve školním prostředí.

Výzkum Benzehaf, Chouaib a Sabil (2018) se soustředí na zkoumání příčin úspěšnosti a neúspěchu u středoškolských žáků v anglickém jazyce. V závislosti na konkrétních zjištěních je možné plánovat intervence určené pro rozvoj žáků, v rámci výzkumů je nutné zjišťovat i “nevědecké” názory respondentů, neboť překážky, které v průběhu učení vnímají, je nutné překonat či odstranit, aby mohlo docházet k individuálnímu rozvoji. Na podporu zájmu o anglický jazyk (a úspěšnost v tomto předmětu) se zaměřili Karabacak a Erdem (2015), kteří do vyučovacích hodin začlenili četbu anglických knih, beletrie, ukázali praktičnost a využitelnost cizího jazyka, čímž předmět žákům zatraktivnili.

Vzhledem k poměrně zmapované oblasti motivace žáků se tak na tuto konkrétní oblast soustředí jen jedna výzkumná otázka, která navíc zjišťuje názor přímo vybraných žáků. Přínos zjištění spočívá především ve faktu, že vybraní jedinci jsou z jedné třídy, z jedné sociální skupiny, ve které je snaha o vyrovnané příležitosti ke vzdělávání. Přesto mezi žáky dochází k velkým rozdílům jak v známkovém hodnocení, sebepojetí, tak v prokazovaných znalostech. Na individualitu žáků se soustředí i pátá výzkumná otázka, neboť opět interpretuje zájem a možnosti zdokonalování se v jazyce s ohledem na výše zmíněné kritérium.

První a druhá výzkumná otázka se soustředí na úspěšnost žáků v jazyce, je snaha úspěšnost definovat na základě výpovědí respondentů: jelikož je úspěšnost ve vzdělávání založena na určitých kritériích, řídí se vybranými faktory, lze shrnout zjištění podle dostupných odborných publikací a již proběhlých výzkumů. Při práci s konkrétní třídou a vybraným kolektivem je však individuální definice úspěšnosti nutností, neboť jde o tzv. odrazový most pro další práci se žáky. Na praktické poznatky, které je později možné využít i v práci s kolektivem, se soustředí čtvrtá výzkumná otázka.

Na základě poznatků z již proběhlých výzkumů byl sestaven takový dotazník, který vyplňuje mezery v poznacích, případně zjišťuje informace potřebné pro práci s konkrétní třídou.

3.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Základní škola, na níž výzkum probíhal, je jednou z největších škol v České republice. Je umístěna na okraji Prahy, tudíž je spádovou školou pro širší oblast. Ve školním prostředí se tak setkávají děti pražské, ale i mimopražské, obvykle jde o žáky z okolních menších vesnic. Žák už je tak často mezi svými vrstevníky začleněn do škatulky místních nebo dojíždějících obyvatel.

Škola využívá prostor několika budov, kdy jsou aktuálně žáci II. stupně umístěni pouze na jedné. Vzhledem k rostoucímu počtu tříd v posledních letech (v současnosti má II. stupeň školy šest šestých tříd, šest sedmých tříd, šest osmých tříd a čtyři deváté třídy) se využívají téměř všechny dostupné prostory, jsou tak obsazené i specializované učebny pro hudební výchovu, chemii, přírodovědu a právě anglický jazyk. Obvykle je možné v rámci rotačního systému třídy alespoň občasně měnit, období pandemie covid-19 však tuto možnost zcela zrušilo. A to i navzdory tomu, že od minulého školního roku byla vybudována nová jazyková učebna, kde se využilo nejmodernější vybavení. Žáci tak více jak rok přicházeli o možnost využít vlastní počítač v rámci specializované třídy (kde jsou různé interaktivní programy pro procvičování jazyka), taktéž nebylo možné používat sluchátka při poslechu anglických CD a DVD. V současnosti se rotační výuka obnovila, vzhledem k velkému počtu tříd na škole je však možné do specializované třídy docházet pouze jednou týdně (jedna hodina ze tří za týden). Jedenkrát týdně však lze také docházet do tzv. klidové místnosti, kde žáci sedí na zemi na polštářích, umístěných do kruhu. V této třídě je kladen důraz na komunikaci, řešení komunikačních situací a různé skupinové hry.

Škola se v posledních letech maximálně snaží o výměnu staršího (a často nefunkčního) vybavení tříd, v posledním roce se tak například zakupují nové tabule (které jsou interaktivní, ale současně učitel podle vlastního uvážení může využívat při psaní křídou nebo fixu). Třídy vybavené pro výuku anglického jazyka také dříve byly vybaveny CD přehrávači, v současnosti však škola investovala do nákupu malých CD (a USB) přehrávačů, které obdrželi všichni učitelé angličtiny. Zvuk je sice nastavitelný, ale akustika třídy ne vždy vychází poslechu vstříc (a tedy i cvičením na porozumění), každá třída má své specifické rozměry, poslech je ovlivněn

i umístěním učebny do dvora či ven k silnici. Poslech do sluchátek, realizovatelný alespoň jedenkrát týdně, je tak velkým přínosem.

Hlavní učebny v budově II. stupně jsou spíše větší (někdy pojímají až 30 žáků v jednom kolektivu), mají velká okna a lze využívat lokálního osvětlení. Přesto se v letošním roce stává, že hodiny angličtiny probíhají i v menších třídách, původních družinách, neboť nejsou žádné jiné volné prostory. Žáci se tak setkávají i se třídou, kde přes sloupy dostatečně nevidí na tabuli. Každá třída je však vybavena učitelským počítačem, ze kterého lze pustit nejen poslech, ale i video (promítané na zdi či častěji na interaktivní tabuli).

Každá třída má v současnosti svoji kmenovou učebnu (obvykle poblíž kabinetu třídního učitele), kam během podzimu 2021 (období pandemie covid-19) učitel docházel a specifické pomůcky pro předmět si přinášel s sebou. Nyní jsou žáci v kmenových třídách jen občasně, běžně mění třídy dle rozvrhu. V tomto školním roce je možné využívat anglickou knihovnu velice sporadicky, neboť nejsou dosud zhotovené nově zakoupené regály, kam se knížky plánují umístit (žáci si tak knihy nemohou prohlížet, všechny jsou uklizené ve skladu). Na žádost žáka je však možné konkrétní titul vypůjčit přes vyučujícího, učitel angličtiny ovšem tuto možnost musí aktivně nabízet. Knihovna je vybavena ve větší míře anglickou beletrií od pokročilosti A1 až po stupeň B2, některé knihy jsou zakoupeny v originále.

3.3.1 Charakteristika konkrétní třídy

Osmá třída, v níž výzkum probíhal, je už zařazena k silnějším ročníkům, kdy se konkrétně při přestupu z I. stupně na II. zachovalo šest tříd z původních šesti (i přesto, že poměrně velký počet žáků odešel na gymnázia). Z toho plyne, že ve třídě je v současnosti vzděláváno osmnáct žáků (z původních dvaceti, kdy jeden chlapec měnil třídu, přecházel za svými přáteli, a jedna žákyně odešla na soukromou základní školu). Skupina se tak na jazyky nedělí na dvě studijní oddělení, jak je zvykem u vyšších ročníků. Učí zde tedy pouze jedna učitelka angličtiny, nároky v jazyku tak mají všichni žáci stejné. V tomto ročníku však žáci začali studovat druhý cizí jazyk, kde se dělí na skupiny podle výběru. V současnosti se vyučuje německý, ruský a francouzský jazyk, oproti anglickému jazyku jde však pouze o základy.

Ve třídě je devět dívek a devět chlapců. Na vyučovací hodiny mají zasedací pořádek, kdy čtyři žáci sedí samostatně, ostatní mají v lavici spolužáka, chlapec sedí vždy s chlapcem a dívka s dívkou. Tento zasedací pořádek si zvolili sami žáci, až na výjimečné situace v tomto směru není problém (žáci dodržují pravidla, pracují a spolupracují). V rámci lavic lze vysledovat, že

spolu sedí žáci dosahující přibližně stejných školních výsledků, a to až na dvě výjimky, kdy vždy jeden žák dosahuje dobrých výsledků a druhý je naopak ohrožen významným školním neúspěchem.

Kmenová třída je prostorná, několik lavic před učitelskou katedrou zůstává permanentně prázdných. Tato místa bývají využívána k dopisování testů, případně je žáci obsazují kvůli lepšímu porozumění poslechu. Katedra učitele je umístěna u okna, oproti tomu interaktivní tabule, na níž je možné promítat, je na druhé straně stěny, přes klasickou tabuli na ni není vidět a učitel tak nemůže souběžně sledovat promítané na obrazovce svého počítače i na tabuli. Ve třídě je možné využívat k psaní (na tmavě zelené tabuli) pouze křídly, což si žáci pochvalují především z důvodu lepší čitelnosti a viditelnosti i ze zadních lavic (v minulém roce žáci chodili na angličtinu do jiné učebny, kde byla bílá tabule na fix, opakovaně v tu dobu zněly námitky ze zadních a prostředních lavic, že se tabule leskne, stopa fixu je příliš tenká a nečitelná, třídní učitelka navíc měla problémy zajistit stále plně náplně fixů). Specializovaná učebna anglického jazyka je také přijímána velmi kladně, počítače je možné nechat automaticky zajet do skříněk a lze s nimi pracovat pouze v případě potřeby. Vybavení tedy neruší plynulost vyučování. Poslední třída, která se v současnosti pro angličtinu využívá, je malá a má poměrně špatnou akustiku. Často nefungují zadní světla a žáci z tohoto důvodu mění na žádost učitele zasedací pořádek a přecházejí do předních lavic. Občasně se využívá i klidová místnost, kde se hrají skupinové hry, což žáky baví.

Pro poslech kmenová třída příliš vhodná není. Důvodem je nejen její rozměr, ale především i umístění poblíž jídelny. Od 11 do 13 hodin tak vyučování ruší zvuky z oběda, kam dochází mateřská škola, externí strážníci a také čtvrté a páté třídy a celý II. stupeň. Pravidelné otevírání oken a větrání hluk ještě zvětšuje, protože ze dvora jsou slyšet žáci odcházející ze školy. Žáci i učitelka preferují poslech ve specializované třídě, kde mohou využívat sluchátka.

Třídní klima je ve třídě poměrně příznivé, nikdy nebylo třeba řešit šikanu ani jiné významnější potíže v kolektivu, i když žáci mívají pravidelná preventivní posezení se školními psychology a třídní učitelkou. V rámci pozorování vyplývá, že se spolu žáci poměrně baví jako celek (více chlapani s chlapani, dívky pak spíše v menších skupinách) a na žádost si vzájemně pomáhají, jejich vztahy lze tedy obecně označit za přátelské. I v průběhu (i on-line) výuky anglického jazyka se zdá, že se žáci v kolektivu cítí příjemně, nebojí se vyjádřit svůj názor a tak i například zkusit anglické cvičení, v němž si nejsou jistí a chybují. Za chyby se jim nikdo nesměje, i když je někdy patrné, že tempo vyučování je pro některé žáky příliš rychlé a pro jiné příliš pomalé. Je tak třeba stále hlídat, aby se i slabší jedinci zapojovali a látku nějakým způsobem zvládali, ti

rychlejší mají možnost dělat různé úkoly navíc či si číst anglickou literaturu. Jako kolektiv třída velice ráda hraje anglické hry, mají rádi soutěže, kam se zapojují téměř všichni jedinci (i ti slabší). Kooperační činnosti (tedy nejen hry) slouží v této třídě i jako motivace k dalším činnostem, jako je například překlad článků, doplňování cvičení apod.

3.3.2 Školní vzdělávací program ve vztahu k anglickému jazyku

Základní škola, na níž probíhal výzkum, uvádí svůj školní vzdělávací program na webových stránkách, kde je snadno dostupný široké veřejnosti. Kapitola, která se zabývá vyučováním anglického jazyka, je rozčleněna do třech částí. První oblast se soustředí na časové, obsahové a organizační vymezení předmětu. V první a druhé třídě žáci mají jednu hodinu jazyka týdně, od třetího do devátého ročníku jde pak o tři hodiny týdně, kdy je výjimka v šesté třídě, která má hodiny čtyři (důvodem jsou vyšší nároky v předmětu spojené i s přechodem z I. na II. stupeň). V jedné studijní skupině může být vzděláváno maximálně 24 žáků. Dále ŠVP upřesňuje, v jakých prostorách se předmět vyučuje. Cílem vyučování angličtiny je rozvíjení komunikačních dovedností žáků, které mají směřovat ke schopnosti dorozumět se v běžných komunikačních situacích a umožňují vyjádření vlastního názoru na běžná témata. Důraz je však kladen i na porozumění čtenému textu, jehož obtížnost závisí na ročníku. Běžná výuka je doplněna o četbu anglických knih a časopisů a o sledování filmů v originálním (anglickém) znění.

Druhá oblast ŠVP představuje výchovné a vzdělávací strategie. V rámci kompetence k učení jsou upřednostňovány rozdílné aktivity, které se snaží podporovat tvořivost žáků. Zařazuje se využívání výpočetní techniky, žáci jsou vedeni k samostatné práci, k vyhledávání informací a práci s nimi. Také je důležité, aby žáci pochopili smysl učení a jeho cíl. Kompetence k řešení problémů se rozvíjí samostatným plněním úkolů a řešením problémů, kde lze využít i více možností. Při zařazování skupinových prací je kladen důraz na kooperaci a vyjadřování v angličtině, povzbuzováním k tvorbě celých vět se rozvíjí kompetence komunikativní. Pro osvojení kompetence pracovní jsou žáci vyzýváni k dodržování řádu a pravidel, pravidelného plnění svých povinností. Kompetence občanská je podpořena dostatkem příležitostí pro různé hry, kdy se však žáci často musí přizpůsobovat jeden druhému podle individuálních potřeb a kdy jsou žáci při vyučování seznamováni s odlišnými kulturami a cizími zvyklostmi, které se učí přijímat a které zároveň posilují i vlastenecké cítění. Kompetence sociální a personální je posilována uvědoměním si nejen vlastní hodnoty, ale i ceny dalšího člověka. S tím souvisí

i nutnost dodržování pravidel slušného chování, respektu k odlišnostem (například i vzájemným povzbuzením slabších žáků či žáků se specifickými vzdělávacími potřebami), snaze pomoci si při práci ve skupinách a individuálně přijímat i cizí hodnoty či potřeby.

Poslední oblast představuje učivo a jeho výstupy napříč ročníky. Samotné učivo je blíže představeno i díky tématům jednotlivých učebnic (s výjimkou první a druhé třídy, kdy učitelé využívají jen pracovních listů, a soustředí se na základy jazyka vycházející ze sloves a slovní zásoby a týkající se běžných věcí v životě člověka).

Výstupy osmého ročníku se soustředí především na porozumění. Očekává se, že žák na závěr školního roku rozumí (ve slyšeném projevu i čteném textu) základním informacím o lidech, hlavní myšlence vyprávění, klíčovými pojmy konkrétního sdělení a je schopen rozpoznat důležité informace a celkově smysl sdělení. Základní věci (jako sebe, své přátele a rodinu, své zájmy a oblíbené činnosti) je žák schopen ústně i písemně popsat, vypráví zážitky z minulosti a přemýšlí o budoucnosti. Je schopen ptát se spolužáka na základní informace, ale i jeho zájmy. Také si dovede poradit v různých (nejen komunikačních) situacích, kdy si například umí objednat jídlo a pití v restauraci, zeptá se na cestu apod. Důležitá je i společná domluva s přáteli, kdy například vymýšlejí odpolední program.

Z důvodu žádosti rodin žáků se neuvádí odkaz na konkrétní znění ŠVP vybrané školy, neboť zákonní zástupci požadují anonymitu i v tomto směru.

3.3.3 Učebnice pro anglický jazyk

Pro plnění školního vzdělávacího programu využívají učitelé anglického jazyka dva druhy britských učebnic. Tím prvním je Happy Street, což je učebnice s pracovním sešitem určená pro třetí a čtvrtý ročník, zde žáci získávají prvotní ucelenější znalosti o jazyku, především však stále formou her a různých příběhů, méně pak procvičováním gramatiky. S cíleným učením a rozvíjením jazyka začínají v páté třídě, kdy se přechází na spolupráci s učebnicemi Project. Jde o britskou (oxfordskou) řadu učebnic, která je v posledních letech v českém školství poměrně rozšířená. Škola vybrala čtvrtou edici, žákům půjčuje učebnice a ti si samostatně zakupují pracovní sešity (u nichž je potřeba hlídat, aby byly částečně v češtině: konkrétně jde o seznam slovíček s překladem a v pozdějších ročnících žáci mají v češtině uvedená i nepravidelná slovesa a základní gramatiku). K dispozici je poslechové CD žáků a CD učitele, také má každý pracovní sešit svůj specifický klíč, který slouží k on-line procvičování na internetu.

V pátém ročníku žáci využívají Project 1, který opakuje třetí a čtvrtou třídu, pracuje zejména se slovesem “být” a “mít”, snaží se u žáků obohacovat slovní zásobu především ve vztahu k běžným věcem (v rámci okruhů tak jde o slovíčka týkající se školy a školních předmětů, rodiny, zvířat, času a denní rutiny, nábytku, míst, oblečení, samozřejmostí jsou čísla, slovesa a přídatná jména). Žáci se naučí používat přítomný prostý čas, ke konci školního roku pak přítomný průběhový čas (Hutchinson, 2014a).

V šesté třídě se pracuje s učebnicí Project 2, která je oproti předchozímu číslu značně obtížnější. Předpokládá se znalost širší slovní zásoby, díky které žáci mohou pracovat s obsáhlejšími texty, články a rozhovory. Také požadavky na slovíčka jsou náročnější, především z důvodu učení nepravidelných sloves. Opakují se tak oba přítomné časy a nově se přidává minulý čas prostý. Během jednoho pololetí se podle plánu stíhají udělat tři lekce v učebnici, kdy učebnice probírá gramatiku a převážně pracuje s textem, v pracovním sešitě se pak anglická mluvnice procvičuje. Poslechy jsou zahrnuty napříč oběma publikacemi (Hutchinson, 2014b).

V sedmé třídě žáci pracují s učebnicí Project 3, v níž ovšem během ročníku procházejí pouze 4 lekce. Na začátku se opět krátce opakují přítomné časy, poté je věnován prostor minulému času prostému. Nově se přidává budoucí čas tvořený pomocí slovíčka “will”, minulý průběhový čas, slovesa s předložkovou vazbou, členy.

V osmém ročníku se pokračuje lekcí 5 a 6 z učebnice Project 3, ve druhém pololetí si žáci obstarávají Project 4. Rozšiřuje se znalost modálních sloves (nově o “should” a “must”), také se začíná předpřítomný čas prostý, s čímž souvisí znalost třetího tvaru nepravidelných sloves (Hutchinson, 2014c). Kombinují se jednotlivé časy (minulé i přítomné), učí se vazba “used to”, pracuje se se slovtvorbou. V deváté třídě se především opět rozšiřuje slovní zásoba, procvičuje se již probraná gramatika a doplňuje se o další, i méně podstatné podrobnosti, včetně trpného rodu a první podmínkové věty (Hutchinson, 2014d).

Řada učebnic představuje i publikaci Project 5, kterou dříve škola využívala (ještě ve školním roce 2017/2018, kdy platilo, že každý ročník měl jiné číslo učebnice a vždy se stíhalo probrat všech šest lekcí), později však z plánu byla zcela vypuštěna, jelikož jen část studentů byla schopná pokročilejší gramatiku zvládat.

Postupně napříč učebnicemi i pracovními sešity jsou ztěžovány články i poslechy, kde například mluví více lidí, využívá se kombinace několika časů, hovoří se rychleji a užívá se obtížnější slovní zásoba, články jsou delší i svým rozsahem. Náročnější jsou však i testy, které uzavírají jednu oblast gramatiky za každou lekcí. Všechny učební pomůcky (učebnice, pracovní sešity i on-line procvičovací aplikace) jsou provázány nejen tematicky, ale i slovní zásobou.

Pokud tak například žák neumí slovní zásobu z pátého ročníku, má obvykle významné problémy v porozumění textu a poslechu v šestém, ale i dalším navazujícím roce.

3.4 Nároky na průběh hodin anglického jazyka

Škola zaměstnává pět učitelů, kteří se soustředí pouze na výuku cizích jazyků (angličtiny a němčiny). Anglický jazyk na škole však vyučuje dvacet jedna pedagogů, z toho na druhém stupni celkem dvanáct. Poměrně málo častou aprobační kombinací učitelů je kombinace český jazyk-anglický jazyk či matematika-anglický jazyk, naopak učitelé angličtiny obvykle učí ještě vedlejší předměty. Škola se snaží klást maximální důraz na vyučování češtiny, matematiky a právě angličtiny (časová dotace tohoto jazyka je 3-4 hodiny týdně na II. stupni), druhý cizí jazyk je však především v posledních dvou letech také upřednostňován. V předposledním roce navíc nově žáci volí mezi německým, ruským a francouzským jazykem, jelikož se podařilo najít kvalifikované zaměstnance.

Učitel angličtiny je vázán školním vzdělávacím programem, osnovou předmětu. Předpokládá se, že při vyučování využívá školních učebnic a pracovních sešitů, kdy má možnost zapůjčovat si i další zdroje pro procvičování a opakování. Škola tak disponuje dalšími učebnicemi (v omezeném množství, jsou tedy pouze pro učitele), knihami (odbornými i beletrií) a příručkami. Těchto pramenů se využívalo vždy zejména ve vztahu k nějakým událostem, jako jsou státní svátky, Vánoce a Velikonoce, prázdniny, roční období, konkrétní gramatika, projekty apod. V posledním roce navíc přibýlo využívání internetových zdrojů, kdy je možné na bezplatných stránkách vyhledávat nové materiály, pro procvičování škola v posledních měsících začala využívat i placené webové stránky a aplikace.

Učitelé angličtiny napříč školou vždy po ukončení jedné lekce v učebnici píší se žáky tzv. lekcový test, který ověřuje nejen gramatiku a slovní zásobu probíranou v té konkrétní kapitole, ale také vždy věnuje prostor poslechu a porozumění textu. Čím jsou žáci starší, tím jsou testy těžší, i rozsahem delší. Tyto testy je nutné zakládat vždy alespoň rok zpětně. Také všichni učitelé se žáky tvoří předem zadané projekty, obvykle dva až čtyři za školní rok. Ty také reflektují probíranou slovní zásobu a látku v učebnicích. Často však reagují i na mezipředmětovou spojitost, kdy jsou tak ověřovány a utužovány znalosti z jiných předmětů; případně vychází z průřezových témat.

Učitelka v osmé třídě, ve které probíhal výzkum, po svých žácích navíc požaduje testy na nepravidelná slovesa (tři tvary sloves). Všechny pracovní sešity uvádějí jejich seznam

i s překladem, jsou také rozdělena do dvou kategorií (snazší a obtížnější, tedy ta méně využívaná). Tyto testy žáci píšou čtyřikrát za školní rok, poprvé nepravdělná slovesa psali v šesté třídě, v současnosti (v osmém ročníku) si je napsali už dvakrát, do budoucna je stejné testy čekají i v deváté třídě. Důvodem je, že pak díky slovesům žáci méně zapomínají minulý čas prostý a předpřítomný čas. Gramaticky je také oba umí vytvořit správně i velkou měrou z důvodu znalosti právě (pravidelných i nepravidelných) sloves. Dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů tak dochází nejen k získávání znalostí a k jejich pochopení současně s následnou aplikací, ale také k analýze a syntéze, tedy k vyšším kognitivním procesům (Anderson, Krathwohl, 2001).

Žáci také byli zvyklí, že se v průběhu každé kapitoly psal test na slovíčka (jejich seznam ke konkrétní lekci také uvádí pracovní sešit), což jim pak usnadňovalo i porozumění textům. Vyžadovalo se odevzdávání projektů, kde se však velkou měrou hodnotila i snaha a pečlivost práce a dodržení termínu odevzdání, takže i žáci s horším prospěchem měli možnost získat velmi dobré známky. Nově od minulého školního roku (z důvodu distanční výuky) byli žáci zkoušeni i ústně, což nyní mají jako dobrovolné zkoušení, kterého využili například pro opravu pololetní známky. Překládá se vždy několik vět v požadovaných časech. Také je možnost nechat se dobrovolně vyzkoušet jako opravu známky kdykoliv v průběhu školního roku, mohou si napsat nepovedený test znovu (a získat známku průměrem obou testů) či případně si jinak známku opravit, žáci o to však příliš často zájem nejeví.

Domácí úkoly učitelka zadává nepravidelně, jejich plnění není povinné (tedy nesplnění není nijak postihováno), naopak jde o možnost získat dobrou známku navíc. Úkoly jsou vybírány obvykle z pracovního sešitu, občasně se však zadávají věty na překlad, které žáci mají za úkol opravdu přeložit samostatně, bez konzultace se spolužáky. Pokud tak neučiní doma, mají krátký čas i v hodině. Pro žáky i pedagožku tyto překlady slouží jako zpětná vazba, kde lze odhalit chyby včas, před samotným ohodnocením známkou.

3.4.1 Požadavky žáků na průběh hodin

Jelikož mezi žáky a učitelkou poměrně panuje důvěra, žáci mají možnost vyjádřit se k samotnému vyučování. Obvykle se však o jeho průběhu i o nárocích, které jsou na ně kladeny, mluví na konci jednoho pololetí. Žáci vyplňují dotazník, kde například hodnotí a připomínají průběh vzdělávání, práci učitele, ale i svoji vlastní. Tento odevzdaný list je dobrovolný a zcela anonymní, společně však věnují jednu vyučovací hodinu shrnutí poznatků a dalším

připomínkám. Podařilo se tak například nastavit možnosti, kdy se žáci v průběhu hodin ptají na nejasnosti, nebojí se mluvit otevřeně a klidně i s chybami. Obecně práci s chybou bývá často věnován prostor a bere se to jako příležitost k dalšímu rozvoji.

Po materiální stránce žáci opakovaně žádají využití kříd (nikoli fixů), protože ze zadních lavic je pak text na tabuli nečitelný. Řešil se také anglický poslech pouštěný z počítače. Připojené reproduktory měly výraznou ozvěnu, byly velice nahlas (rušily okolní třídy), ale přitom hlasu nebylo rozumět. Učitelka tak do hodin případně nosí vlastní CD přehrávač, přes který lze pustit i nahrávky z USB. Poslech je sice tišší, ale i tak je efekt znatelnější. Nezpochybitelně přínosná je tak možnost využívat počítačovou učebnu se sluchátky, kde jsou pro poslech nejlepší podmínky. V poslední době si také žáci přejí pustit anglický film, což bylo v minulém roce zavedeným zvykem. Vždy jako motivace pro práci a uzavření jednotlivých lekcí se podle výběru žáků pouštěl film v anglickém jazyce s anglickými titulky, čemuž se věnovaly přibližně tři až čtyři vyučovací hodiny za půl roku. V současnosti (vzhledem k dřívějšímu opakovanému uzavírání škol a distanční on-line výuce, kdy je počet hodin omezen) to však úplné pravidlo není. Děti mají možnost pustit si filmy doma, ale přiznávají, že se ve svém volnu raději dívají v češtině. Chlapci však dodávají, že díky on-line výuce měli více času na počítačové hry, které jsou v angličtině a které jim v jazyku pomáhají (v porozumění i v rozvoji slovní zásoby). Hrají hry i nyní, za běžného provozu škol.

K průběhu samotných hodin se shodují především žádosti o zapojení více her. On-line se jim žáci věnovat nechtějí (sami raději preferují, aby se náplň hodin věnovala učivu a oni pak měli méně domácí přípravy), ale ve školním prostředí to berou jako příjemné zpestření a motivaci. S výjimkou dvou žáků, kteří nemají potřebu se mezi vrstevníky příliš zapojovat, třída o různé hry opakovaně žádá. Tři činnosti lze považovat za nejoblíbenější a nejvíce vyhledávanější.

Nejvíce prostoru je možné věnovat hrám na popis. Žáci si vybírají, zda chtějí popsat věc či zvíře (zvíře je mnohem oblíbenější, je to pro ně snazší, jelikož se této činnosti věnují aktivně od pátého ročníku), mají za úkol představit jeho vzhled. Spolužáci hádají, pokud se však nemohou dobrat k výsledku, mohou se doptávat (tvoří tak anglické otázky). Výhoda této hry je její časová nenáročnost, například na konci hodiny tomu lze věnovat tři minuty, postupně se navíc vystřídají všichni žáci ve třídě. Hře nemusí předcházet dlouhá příprava a i nejslabší žáci se poměrně snadno mohou zapojit.

Druhou oblíbenou aktivitou je psaní na tabuli. Vybraný žák se k ní posadí zády, učitelka na tabuli zapíše slovo a žák má za úkol vyvolávat si spolužáky, kteří mu tento pojem

v jednoduchých anglických větách popisují. V předvánočním čase se tak například dala procvičit specifická slovní zásoba, která se týkala vánočních zvyků.

Vrstevnické vztahy podporuje hra, která třídu dělí na dvě družstva. Vždy jeden zástupce skupiny jde k tabuli a překládá (píše) anglickou větu na tabuli. Ve stejné chvíli překládá i zástupce protihráčů. Postupně se všichni ve skupině vystřídají, žáci obvykle vybírají takovou strategii, kdy proti sobě stojí nejslabší žáci anebo naopak ti nejlepší, síly tak bývají vyrovnané. Učitelka také může zadávat věty podle odhadovaných znalostí a schopností žáků, takže i ti slabší zažívají úspěch a svému týmu přinášejí tolik potřebné body. V bodovém hodnocení se promítá rychlost překladu, ale i jeho správnost, tedy ne vždy je rozhodující čas.

Nejméně oblíbenou činností je popis lidí. Jelikož se žáci nikdy neshodli ve znalosti stejných herců či zpěváků, historické osobnosti jim také nejsou příliš blízké, zavedlo se popisování spolužáků. Žákům však hra přijde příliš lehká. Druhým krokem tak bylo i popisování učitelů na škole, což vítají s mnohem větším nadšením, uplatňují pak nejen popis vzhledu, ale i aktivit učitele (popisují jeho předmět, pedagogické metody apod.).

V neposlední řadě je také oblíbená hra "Oběšenec", která se obvykle vztahuje k aktuální slovní zásobě probírané lekce.

Přes obavy učitelky hry probíhají vždy bez potíží, žáci jsou slušní, nechávají jeden druhého mluvit a hlásí se. Do budoucna by tak učitelka chtěla zařadit nové hry (případně i s využitím materiálního vybavení, což jí škola přislíbila zakoupit), které slouží nejen jako procvičování a upevňování látky, ale významně rozvíjí i komunikační dovednosti, v neposlední řadě se her využívá jako motivace k dalším, méně oblíbeným činnostem v hodinách.

3.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se účastnilo šest žáků z jedné třídy, kteří jsou společně v kolektivu od šestého ročníku. Kromě Anežky se žáci znali už z prvního stupně, takže pro ně přechod do dalšího ročníku nebyl tak náročný, bez významnějšího problému si našli přátele. Výjimka jsou Anežka a František, kteří se oba straní kolektivu, v hodinách (nejen angličtiny) sedí sami a ani v průběhu přestávek nevyhledávají společnost. Autorka výzkumu, učitelka angličtiny, v této třídě učí od šestého ročníku, tedy v současnosti třetím rokem.

Markéta a František dosahují v jazyku podprůměrných výsledků, v hodinách se ani jeden příliš neprojevuje (pokud není vysloveně vyvolán), zároveň ale hodinu nijak nenarušují a práci, kterou mají udělat, většinou opravdu odevzdají. Magdalena a Anežka se řadí k žákům

s průměrnými výsledky, které se však snaží v současném školním roce zvednout. Martin a Jonáš jsou považováni za nejlepší žáky třídy, výsledky obvykle mají výborné.

Přehledová tabulka respondentů shrnuje jména žáků (pseudonym), jejich označení v diplomové práci, aktuální známku z angličtiny, kterou žáci měli na posledním vysvědčení, a poznámku. Jde o podstatné informace, které mohou mít vliv na školní úspěšnost.

Žák	Označení	Aktuální známka z AJ	Poznámka
Anežka	žák 4	3	Žákyně byla I. stupeň vzdělávána doma.
František	žák 2	3	Žák se vzdělává dle IVP.
Jonáš	žák 6	1	
Magdalena	žák 3	2	Žákyně několik let žila v cizině, kde využívala AJ.
Markéta	žák 1	4	
Martin	žák 5	1	Žák má diagnostikovanou NKS (balbutik).

Tabulka 1: Přehled respondentů

Žák 1

Charakteristika

Markéta je čtrnáctiletá slečna, která se maximálně snaží na sebe neupozorňovat a v průběhu hodin se vůbec neprojevuje. To je trošku v rozporu s jejím obvyklým oblečením, neboť obvykle volí křiklavé barvy, minisukně a roztrhané punčochy. Pokud je Markéta vyvolána, tak se na všechny otázky usmívá, popřípadě se zasněně dívá do sešitu nebo před sebe. Pak obvykle odpoví, že neví. Učiteli musí být ke správné odpovědi vedena, případně jí aktivně pomáhá její spolužačka, se kterou tento školní rok sedí v lavici. Ta s angličtinou nikdy neměla významnější problém, v současnosti se však poněkud zhoršila, je tedy diskutabilní, jaký na sebe navzájem mají vliv.

Markéta obecně není příliš snaživá, ve všech stěžejních předmětech je opakovaně ohodnocena známkou dostatečná, což jí ale nevadí. Teprve ve chvíli, kdy hrozilo, že by v anglickém jazyce mohla skutečně propadnout, vypracovala zadané úkoly a odevzdala požadované práce, učit se ale příliš nezačala. Z většiny testů, kde se ověřuje znalost (například slovíček a nepravidelných sloves), opakovaně dostává nedostatečnou (a to i přesto, že je stále upozorňována přesně na to, co se v testu objeví). V testech na gramatiku se orientuje lépe. V rámci “velkých” testů, které

následují vždy po jedné lekci v učebnici a které uzavírají konkrétní oblast nové látky, vždy vynechává poslechovou část a porozumění textu, v gramatice se pak orientuje lépe a obvykle testy napíše na dostatečnou. Projekty či domácí úkoly nenosí vůbec, někdy je schopná sepsat alespoň náhradní úkol o přestávce před hodinou (tedy odevzdá alespoň něco, i když nesplňuje zadání, a často nedodrží ani termín odevzdání).

Rodinné prostředí

Třídní učitelka je poměrně často v kontaktu s rodinou, neboť školní potíže se projevují ve všech předmětech (má pocit, že jde především o lenost). Učitelka angličtiny také matku opakovaně upozorňovala na potíže v jazyku, nabízela pomoc, nakonec se sešla s otcem. Ten si vyslechl připomínky k dceřiným školním výsledkům a možnosti, jak by se společnými silami dalo zapracovat na zlepšení, přislíbil s dcerou promluvit (a domluvit se), ale to se ve školním prostředí nijak neprojevilo. Slovy matky se dcera angličtinu naučit snaží, učí se slovíčka, ale zkrátka jí to nejde a vždy je zapomene. Prý se s ní učí i otec, který roky žil v Americe a anglicky umí výborně.

Markéta má dva sourozence, oba už jsou ale dospělí a s rodinou příliš mnoho času netráví.

Dosavadní průběh vzdělávání

Nastíněná problematika ve vzdělávání trvá bez přestávky od šesté třídy. V průběhu on-line výuky došlo k mírnému zlepšení, dívka totiž zpočátku zcela odmítala komunikovat a pracovat, na hodiny se raději ani nepřihlašovala. Později se však začala hlásit pravidelně a na otázky odpovídala, i když obvykle nebyla schopná se v učivu orientovat. Z jejích projevů je patrné, že jí chybí základy už z třetí, čtvrté třídy. Učitelka angličtiny se s ní domluvila na menších požadavcích, které na dívku má, což zatím funguje. Zdá se, že dívka i její rodina jsou spokojení. Žákyně tak má různé úlevy, může využít delšího času na testy, je zkoušena z menšího objemu učiva apod. Učitelka je souběžně ráda, že se při nižších školních nárocích dívka alespoň občasně orientuje. Jako největší problematika se v tomto směru učitelce jeví nedostatečná komunikace Markéty i její rodiny.

Motivace ke vzdělávání

Markéta se dle slov rodičů necítí k učení dostatečně motivována, učit se (tedy soustavně se na školu připravovat) nebude. Sama dívka na otázku motivace neodpovídá, krčí rameny. Nevyužívá ovšem ani jiné možnosti, jak si známku opravit, jak získat pěkné známky a společně

s nimi zažít v tomto směru úspěch. Na opakované otázky učitelky angličtiny, proč se nechce alespoň trochu zlepšit (i jinou formou než memorováním), opět neodpovídá.

Poznámka

Dívka nemá vypracovaný plán pedagogické podpory, ale individuálním přístupem se jí přesto pedagogové snaží ve vyučování podpořit.

Žák 2

Charakteristika

Třináctiletý František je velice zamlklý a uzavřený chlapec. Nevyhledává společnost, přestávky raději tráví sám v lavici, kde kouká do telefonu nebo poslouchá písničky. Často jej baví jen koukat z okna a nedělat nic. V hodinách si dokonce odmítá přisednout ke spolužákovi, i skupinové práce raději dělá samostatně. Se spolužáky vyjít dokáže, pokud je to potřeba, ale zdá se, že se značným sebezapřením. František však vždycky na rozdíl od svých spolužáků bývá na hodinu vzorně připraven, nosí všechny pomůcky. Chlapec má diagnostikovanou vývojovou dysfázii a má podezření na poruchu pozornosti bez hyperaktivity, je zařazen ve druhém stupni podpůrných opatření. Do sedmého ročníku se vzdělával bez individuálního vzdělávacího plánu, v současnosti má ovšem IVP sepsáno. Hlavní požadavek v IVP je na dostatek času, má také částečně snížené výstupy. V anglickém jazyce mu tak není hodnocen poslech, odpovídat na otázky může jen slovně, nemusí psát ve větách. V posledním školním roce udělal významný pokrok ve vztahu ke čtení, potíže spojené s diagnostikovanou poruchou ovšem přetrvávají. Má oslabenou mluvní pohotovost, projevuje značné potíže v oblasti verbální paměti. Psaní je pro něj stále značně náročné (začal psát pouze hůlkovým písmem, které je i tak částečně nečitelné), má celkově oslabenou jemnou motoriku. Ztížený proces učení souvisí s potížemi spojenými s poruchou pozornosti ADD. Je v dlouhodobé péči Institutu neuropsychiatrické péče, podle lékařských zpráv netrpí depresemi ani úzkostmi, spíše je flegmatik. V náročnějším období však mívá tiky, hodně pomrkává očima, což po nějakém časovém úseku zase samo mizí.

Rodinné prostředí

Chlapec žije jen se svými sourozenci a s matkou, otec od rodiny odešel a matka na své děti zůstala sama. Se synem se pravidelně učí alespoň jedenkrát týdně, chlapec ale sám přiznává, že jejich spolupráce se skládá především z toho, že matka synovi doplňuje věci, které nestihl udělat ve škole (nepíše si je tedy sám, dostává je vypracované a pak je jen odevzdává ve škole). Matka byla s učitelkou angličtiny krátkodobě v kontaktu, zajímala se o předmět, ale možnosti, jak si známku zlepšit, chlapec ani po tomto rozhovoru nevyužil.

Dosavadní průběh vzdělávání

V rámci anglického jazyka je pro něj nejnáročnější práce v pracovním sešitě, kde se hodně píše. Nestíhá tempo svých spolužáků, problematicky se orientuje v textu i jen na konkrétní stránce. Z tohoto důvodu je snaha žáka posadit do druhé lavice před učitelskou katedrou (první lavice je prázdná), kde má pedagog snadnější přehled, čemu se František věnuje, v případě potřeby může vždy zasáhnout, poradit, pomoci či alespoň ukázat. František však toto místo nemá rád, alespoň někdy si sedává od učitele dál. Nestává se, že by chlapec v hodině nedával pozor a soustředil se na rušivé elementy, ale přesto nedokáže udržet pozornost a ztrácí se. Zpravidla také dochází k situaci, že zatímco jeho spolužáci pracují v učebnici, on si stejnou stránku najde v pracovním sešitě a věnuje se něčemu naprosto jinému, vůbec mu nevádí, že se tematika netýká probírané látky.

Nároky na práci má snížené, nemusí tak například vypracovat všechna cvičení v pracovním sešitě, je snaha, aby se věnoval těm stěžejním (případně i zábavným).

Motivace ke vzdělávání

Poradenské pracoviště doporučuje, jak s chlapcem pracovat, aby se dosáhlo lepších výsledků a František zažil pocity úspěchu, aby si začal věřit. Vzhledem ke svému všeobecně pomalému tempu tak František má ve škole různé úlevy, jejichž cílem je přizpůsobit mu podmínky vzdělávání. Konkrétně v anglickém jazyce má uzpůsobené časové podmínky pro testy, někdy tak získá až dvakrát tolik času, co ostatní. Často to však nepomáhá, do testu bez ohledu na čas někdy nenapíše vůbec nic. V posledním půlroce se osvědčilo ústní zkoušení. Tomu předchází opakování zkoušené látky společně s učitelkou, připomenutí pravidel gramatiky (či dostává krátký časový úsek, aby si připomněl, z čeho přesně je zkoušen). Jelikož je v jeho výkonech značný nesoulad, nepovedené zkoušení si může kdykoliv opravit, individuálním opakováním mu však v hlavě zůstává mnohem víc, než z obecného výkladu učitelky před třídou. Co se týče

učení (slovíček a sloves), tak se František nesnaží si vybranou látku ani poznačit (má snížený rozsah látky), do testů pak nevyplňuje nic a odevzdává je prázdné. Začal tak dostávat slovíčka zadaná (pouze vybraný počet).

Kromě respektování individuálního tempa a snaze vyhýbat se časovému tlaku, má František možnost využívat opravy nevydařených testů. Na požádání tak má několik pokusů napsat si například test na slovesa, ale nevyužívá toho. Při specifických druzích cvičení na gramatiku dostává vizuální oporu, takže slova nejen slyší, ale také vidí napsaná před sebou. Také po napsání cvičení (někdy automaticky, jindy na požádání) dostává stejné vyhotovené cvičení ke kontrole. Je to důležité i proto, aby František neustále opakoval i ta slovíčka (a jejich pravopis), která sám už zná. Přihlíží se také k chybám způsobeným z nepozornosti. Aby se jim předcházelo, učitelka opakovaně chlapci připomíná, co se po něm chce v různých úkolech, před odevzdáním se například kontroluje, že skutečně vyplnil vše, co mohl. Pomáhá také tabulka gramatiky, do které chlapec může průběžně nahlížet.

Na otázku motivace chlapec říká, že neví. Není příliš mnohomluvný.

Poznámka

František nemá druhý cizí jazyk, místo toho tyto hodiny využívá k opakování angličtiny. On a několik dalších žáků z jiných tříd se pravidelně od začátku letošního školního roku scházejí s asistentkou pedagoga, která s nimi procvičuje základy angličtiny (vrací se k učivu z pátého ročníku). Chlapec několikrát řekl, že ho tyto hodiny baví, že mu individuální přístup vyhovuje. Od prosince tak začala učitelka angličtiny úzce spolupracovat s asistentkou, spolu se domlouvají, co přesně procvičovat a z čeho bude žák zkoušen. František tak během ledna nasbíral i nové pěkné známky. Z pozorování ve třídě (i když chlapec sám to slovně nepotvrdil) se zdá, že zažívání úspěchu ho motivuje k větší aktivitě.

Žák 3

Charakteristika

Magdalena je příjemná, milá a chytrá dívka, která má diagnostikované specifické poruchy učení (SPU). Dívka je zařazená v prvním stupni podpůrných opatření, k čemuž došlo v průběhu sedmého ročníku. V hodinách se střídají okamžiky, kdy se hlásí a kdy se tváří, že ve třídě vůbec není. Dokáže být velice snaživá, ale látka (či aktivita) ji musí zaujmout.

Rodinné prostředí

Pochází z velice příjemného rodinného prostředí, na své domácí zázemí se vždy mohla spolehnout. Často o své rodině mluví, má hezký vztah nejen se svými rodiči, ale i se sestrou. Její matka se snaží se školou dlouhodobě spolupracovat, podílí se na aktivitách rodičovského spolku. Celá rodina žila několik let v cizině, kde se všichni dorozumívali anglicky. Z této doby si však Magdalena příliš mnoho nepamatuje, zpátky v Čechách už jsou šestým rokem.

Dosavadní průběh ve vzdělávání

Do konce páté třídy po dívce učitelé angličtiny nechtěli, aby psala v anglickém jazyce. Začátek šesté třídy tak byl pro dívku opravdu náročný, protože i samo učivo je znatelně těžší, než první stupeň. Dívka sama v jazyce mluví plynule (i když s chybami), domluvit se pro ni není významnější problém, má však potíže ve čtení (neumí slova přečíst a ani jim nerozumí) a nejtěžší je pro ni psaní. I přesto, že ve slovech vynechává písmena (či je zaměňuje) a není za to postihována, její písemný projev je stále často nečitelný a nesrozumitelný. Oproti loňskému roku je tu však znatelný posun, sama alespoň částečně pochopila, že i písemný projev je důležitý a navíc jí napomůže právě k porozumění čtenému textu. Poslechy jsou pro dívku obvykle méně náročné, ale i v nich chybuje.

V komunikačních situacích si dívka dokáže poradit tak, aby se domluvila (což je ostatně cílem výuky), společně s učitelkou pak pilují gramatiku (i v mluvených projevech). Stává se, že zaměňuje jednotlivé časy či je plete dohromady (vypráví o minulosti v minulém čase a pak přejde do používání přítomných časů, aniž by si to uvědomila). Obecně se i navzdory svému pěknému vyjadřování mluvení před třídou vyhýbá, výjimka jsou hry, kterých se účastní ráda. Například ji baví popisovat věci či zvířata, kdy její spolužáci hádají. Mluví však často tak rychle, že jí není rozumět a musí se opakovat. Pro Magdalenu je však přínosem i to, že stejnou věc popisuje několika způsoby, má tak možnost rozvíjet vlastní vyjadřování.

Také je pro ni přínosná její nejlepší kamarádka, se kterou často v hodinách sedí. Dívky vyučování nijak nevyrušují, ale jsou skvěle sehrané, spolupracují, kdykoliv je to možné, a vzájemně se rozvíjí, doplňují a obohacují. Magdalena tak spolužačce radí při mluvení, opačně se jí dostává pomoci v oblasti gramatiky a obecně psaní. V poslední době si Magdalena někdy sedává i s Anežkou, kdy jí však znatelně chybí podpora nejlepší kamarádky. V rámci třídy je Magdalena v jakémsi výkonnostním průměru. V šesté a sedmé třídě měla spíše trojky, v současnosti se zlepšila a je až ke dvojce. Znamky tak poměrně úspěšně reflektují i skutečný rozsah jejích znalostí a uplatňovaných dovedností. Slovesa a slovíčka jsou však oblast, které se

věnovat příliš nechce a neučí se je. Slovní zásobu má díky poslechům filmů širokou, ale tyto slova pak často není schopna poznat napsaná v textu a z tohoto důvodu pak chybuje i v porozumění psanému (případně i poslechům, sama vybírá americké filmy a britská angličtina, preferovaná na základní škole, je pro ni podle výsledků obtížnější).

U Magdaleny se někdy objevují výkyvy, kdy z nějaké látky dostane špatnou známku, kterou si odmítá opravit. Pak je však období, kdy se velmi snaží, pracuje, chce si dělat i úkoly navíc, či se nechává přezkoušet ústně.

Motivace ke vzdělávání

Magdalena ráda kouká na anglické filmy a ráda by angličtinu v budoucnu využila i v běžném životě. Je pro ni tak stěžejní se v jazyce domluvit a celkově dorozumět. Do budoucna i zvažuje, že by odešla do ciziny studovat. Přesto ji cílené učení příliš nebaví, gramatiku za tolik důležitou nepovažuje.

Žák 4

Charakteristika

Anežka je čtrnáctiletá slečna, která je někdy samotářská – i přesto, že umí být velmi přátelská a nemá problém s kýmkoliv ve své třídě spolupracovat. Přesto, pokud o to není výslovně požádána, preferuje samostatné činnosti. V lavici také sedí sama, jelikož její nejlepší kamarádka odešla na jinou školu. V posledních měsících občasně sedává s Magdalenou, ale nezdá se, že by se příliš bavily i o přestávkách a mimo školu.

Rodinné prostředí

Anežka je jedináček, v Praze bydlí poměrně krátkou dobu. Dříve s rodiči také trochu cestovali po Čechách, vícekrát se stěhovali. Z toho důvodu byla Anežka do páté třídy včetně vzdělávána doma.

Dosavadní průběh vzdělávání

Dívka má poměrně malou slovní zásobu, v průběhu hodin však dává pozor a vyznačuje si, která slovíčka jsou potřebná, která se má doučit. Stejně tak pojala učení nepravidelných sloves během podzimu 2020, kdy byla více jak měsíc v kuse nemocná. V tuto dobu se školní přípravě

nevěnovala, avšak ihned po opětovném nástupu do vzdělávání se slovesa naučila a minulý čas prostý tak pro ni nebyl významnější problém. Je také velmi zvědavá, často si na konec vyučovací hodiny nechává dotazy k probírané látce, které ale raději řeší s učitelkou během přestávek, nechce je prezentovat před svou třídou. Sama říká, že se stydí. Její velká snaha ovšem ne vždy dokáže překlenout mezery, které má dívka již z I. stupně. V tuto dobu měla domácí vzdělávání, o angličtinu se staral její otec. Ten sám aktivně angličtinu nevyužívá, ale zprostředkoval jí základní témata a související slovní zásobu i výklad přítomných časů. Projevuje se však nedostatečné procvičování a upevňování této látky, dodnes dívka snadno různé informace a gramatiky zaměňuje.

Motivace ke vzdělávání

U Anežky je obecně nejvíce znatelný pokrok v anglickém jazyce, kdy v průběhu šesté třídy měla známky spíše ke čtyřce, nyní se zlepšila k trojce, občasně až ke dvojce. Na Anežce je skutečně vidět její snaha, která často nahradí (nebo doplní) i věci, které nezná a neumí. Tato dívka tak byla pro výzkum vybrána záměrně, poněvadž na jejích výsledcích se dokazuje, že snaha a píle žáka do velké míry ovlivňuje jeho úspěšnost, ale i sebepojetí.

Poznámka

Učitelka angličtiny se snažila navrhnout pro Anežku doučování, s čímž rodina souhlasila do chvíle, než zjistila, že je doučování placené. Školní intervence se poskytuje žákům ohrožených významným školním neúspěchem, kam dívka nepatří, ale přesto by jí cílená pomoc mohla významně pomoci při vlastním rozvoji. Obzvlášť, když sama dívka má o vzdělávání zájem. V současnosti tak nepravidelnou pomoc nabídli vzdálení příbuzní, kteří občasně s Anežkou opakují.

Žák 5

Charakteristika

Čtrnáctiletý Martin je velice upovídaný a přátelský chlapec. Mluvený projev mu ovšem komplikuje koktavost, která se projevuje zejména při vyučovacích hodinách, kdy chlapec mluví před třídou. Sám přitom mluvení vyhledává, v hodinách se často hlásí, chce číst nejdlejší úseky

článků a zodpovídat nejobtížnější dotazy. Také se rád v angličtině vyjadřuje, složitě a dlouze například popisuje své víkendové zážitky.

Rodinné prostředí

Martinova rodina klade na vzdělávání značný důraz. Chlapec je od začátku veden k tomu, že se musí učit, zároveň sám od sebe ke školním požadavkům přistupuje poměrně zodpovědně.

Dosavadní průběh vzdělávání

Vždy Martinovi výsledky v jazyce vycházely na výbornou, v posledním půlroce ovšem mívá ve výsledcích mírné výkyvy. Částečně se zhoršil v období distanční výuky, kdy nedával pozor a věnoval se odlišným aktivitám (jak sám přiznal), tyto výkyvy však občasně pokračují i během docházky do školy. Někdy v hodině nevěnuje pozornost probírané látce, poněvadž ji považuje za jednoduchou či dokonce zbytečnou. Dokonce přišel s návrhem, zda by mohl v rámci hodin dělat z angličtiny jiné věci, například pokročilou středoškolskou gramatiku. Učitelka mu nabídla četbu anglických knih, kterým by část hodin věnovat mohl, ale to nechtěl. Přitom by tím rozvíjel porozumění textu, které mu částečně potíže dělá (obzvlášť ve vztahu k překladu do češtiny). Učitelka požaduje, aby chlapec (i přes opakované žádosti) pracoval se třídou. Důvodem je, že chybuje i v základních věcech (přestože je zná), obzvlášť v poslední době, kdy se soustředí i na další podněty, nejen na školu (například si často kreslí, píše si jakási psaníčka). Může to souviset s Martinovým dospíváním a rozšiřování jeho zájmu o nové sociální kontakty. Vždy se chlapec bavil primárně se svým spolužákem z lavice, s Jonášem, ale začal vyhledávat i společnost jiných chlapců ze třídy a někdy se tak stává, že každou hodinu sedí s jiným žákem. Pokud oba pracují, tak v tom učitelka nespatřuje problém.

Martin není příliš pečlivý, co se týče odevzdávaných úkolů a prací. Školní projekty často píše například do sešitu, odkud papír vytrhne. Úprava tak není jeho silná stránka. Také poměrně nerad píše, preferuje opakování a utužování látky pomocí slyšeného. V rámci hodin angličtiny ho nejvíce baví hry, kde může mluvit a kde ví, že ostatní spolužáky porazí. Ve skupinových pracích je tak oblíben, každý jej chce do týmu. Bývá označován za “mozek”, který nad věcmi hloubá a vymýšlí řešení, ostatní se pak řídí jeho radami a vypracovávají úkoly podle jeho zadání. Je ovšem pravda, že je Martin přátelský a nad nikoho se nepovyšuje.

Motivace ke vzdělávání

Angličtina je pro Martina důležitá, chce jednou získat dobrou práci a ví, že ji bude potřebovat. Také do budoucna zvažuje pobyt (a práci) v cizině.

Poznámka

Martin má několik let doučování angličtiny, kde se však primárně věnují právě pokročilým znalostem a rozvíjení slovní zásoby. Často tak například zná výrazy a slovní spojení, která jsou pro jeho spolužáky neznámá. Obohacuje tím tak i třídu. Odmítá se však například učit nepravidelná slovesa, kvůli čemuž pak zbytečně chybuje i v základní gramatice. Důvodem je, že většinu věcí se učí odposlechem od svého soukromého učitele, který je rodilý Američan. Občas také naráží na rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou (sám preferuje americkou, ale podle školních osnov a využívaných učebnic škola vychází z britské angličtiny). S poslechem a vyjadřováním tak Martin nemá problémy, v gramatice chybuje občasně, do budoucna by však bylo dobré, aby se začal cíleně učit i látku požadovanou ve škole – může mu při probírání další gramatiky chybět, jde navíc o běžně využívané věci.

Žák 6

Charakteristika

Jonáš, menší třináctiletý chlapec, obvykle sedává v lavici s Martinem. Jde o velice milého, sympatického chlapce, který je pro svoji přátelskost a ochotu pomoci oblíben. V současnosti lze Jonáše považovat za žáka s nejlepšími výsledky v angličtině, čemuž nejen odpovídají známky, ale také jeho přístup k předmětu a jeho skutečné schopnosti. Navíc nemá potřebu se nad své spolužáky nějak vyvyšovat, naopak jim rád kdykoliv pomůže a poradí.

Rodinné prostředí

Chlapcova rodina na vzdělání klade důraz, Jonáš navíc přiznává, že má velký vzor ve svých dvou starších bratrech. Oba studují na vysoké škole IT, dosahují výborných výsledků a zvažují práci pro zahraniční firmy. Jonáš tak i dost přemýšlel nad svou budoucností, po základní škole chce nastoupit na střední průmyslovou školu zaměřenou na digitální technologie, po níž by pokračoval ve stopách svých bratrů. Jeho otec také pracuje v oblasti IT, matka zůstává doma.

V předchozích letech se Jonášovi hodně věnovala a vedla ho k učení, v současnosti však chlapec vše zvládá sám.

Dosavadní průběh vzdělávání

Jonáš je celkově výborný ve všech školních předmětech, stejně tak v angličtině. Minulý rok měl Jonáš doučování angličtiny, které bylo pojímáno primárně s cílem rozvíjet komunikační dovednosti, takže Jonáš nemá problém se ve všech základních věcech anglicky domluvit. Sám přiznává, že by si měl rozšiřovat slovní zásobou, ale učit se slovíčka ho příliš nebaví. Ve svém volnu se však angličtině věnuje. V posledních měsících má anglické doučování on-line, hodiny sestávají tedy primárně opět z komunikace. Často se dívá na anglické filmy (na placeném televizním kanálu Netflix) a anglická videa (YouTube), zatím preferuje poslech i s titulky, ale do budoucna by chtěl být schopen rozumět jen z odposlechu. Baví ho překládat si písničky a rodiče mu pravidelně kupují anglické knihy podporující rozvoj jazyka. Nejraději má zpracované příběhy od vydavatelství Macmillan Readers, kde se dají zakoupit zjednodušeně předělané klasiky. Jonáš začínal číst na úrovni “starter”, v současnosti se posunul až na “elementary”. Knížky vysvětlují i neobvyklou slovní zásobu, na konci navíc mají testy ověřující porozumění.

Jonáš se domnívá, že některá cvičení v učebnicích a pracovním sešitě jsou pro něj příliš snadná, ale i tak jim věnuje pozornost. Sám to bere jako procvičování. Ve škole má nejraději cvičení na poslech, je totiž šance, že jeho spolužáci nebudou rozumět, a on velice rád překládá slyšené informace. Obecně vyhledává mluvení před třídou a s tím související hry.

Obvykle sedává s Martinem v první lavici, oba se často hlásí a někdy i předhání v tom, kdo má cvičení napsané lépe, případně z poslechu rozuměl více.

Motivace ke vzdělávání

U svých bratrů Jonáš vidí, že bez znalosti angličtiny by se jeho šance pro úspěšné absolvování IT střední (případně vysoké) školy značně snížily, takže pocítuje silnou vnitřní motivaci. Nejde však jen o oblast zaměřenou na budoucí profesi, angličtina ho baví celkově a přijde mu skutečně využitelná i ve volném čase.

Poznámka

Tento žák přivedl učitelku angličtiny na nápad využívat partnerských dvojic k “doučování” žáků s podprůměrnými výsledky v rámci třídy. Občasně se tak čas věnuje tomu, že se do lavice

posadí vždy jeden žák s výborným hodnocením a žák se slabšími výsledky, kteří společně pracují na zadaném úkolu. Podmínka spolupráce je taková, že každý tvoří sám za sebe, ale mohou si pomoci a podpořit se. Přínos pro žáka se slabším průměrem je nezpochybnitelný, neboť se mu kamarád věnuje soustavně. I žák s lepšími školními výsledky tím však získává, neboť právě ve chvíli, kdy se snaží své znalosti předat dál, objevuje vlastní mezery a nedostatky. Tyto neznalosti se pak individuálně konzultují s učitelkou, takže dochází k obohacení všech zúčastněných. Právě Jonáš tuto aktivitu vyhledává asi nejraději z celé třídy, neboť ho vysloveně baví předávat vlastní znalosti dál. Dokáže se snadno nadchnout a svůj zájem přenáší na spolužáky.

3.6 Vlastní výzkum

Tato kapitola diplomové práce se soustředí na zodpovězení výzkumných otázek. Proběhlý rozhovor se žáky přináší odpovědi na dílčí otázky, z nichž v širším kontextu vyplývají odpovědi na vybraná témata. Je snaha o konkrétní zodpovězení otázek, k čemuž slouží i vybrané přepsané pasáže z výpovědí respondentů (jde o tzv. selektivní přepis, Hendl, 2008). Z analýzy všech sesbíraných dat vyplývá odpověď v širším měřítku, která je opět potvrzena autentickou výpovědí.

1. Jak žáci definují školní úspěšnost a jak vnímají svoji vlastní úspěšnost v anglickém jazyce (i v porovnání s jinými předměty)?

Tuto otázku lze zodpovědět poměrně jednoduše, jelikož všichni žáci bez rozdílu se shodli, že dosahovat školní úspěšnosti znamená mít dobré známky. Jinak řečeno za úspěšného je považován ten, který má jedničky. K tomu se však předpokládá, že tento žák dosahuje školního úspěchu “zadarmo”, neboť dlouhé učení není v oblibě. Žák, který se více připravuje a učí, je považován za “šprta”. Ideální prototyp úspěšného jedince je charakterizován snadným dosahováním výborných výsledků, obvykle stačí, aby v hodině dával pozor. Úspěšný žák je tedy chytrý, inteligentní jedinec, kterému jde škola (angličtina) sama od sebe.

Žák 3: „Školní úspěšnost jakože je úspěšnej nějaký žák. Má jedničky nějak sám od sebe, je chytřej a nemusí se ani vůbec učit, aby byl fakt dobřej. Třeba Jonášovi to stačí jenom vysvětlit, jak se nějaká nová věc dělá a on to hned umí. To nechápu. Ale takhle si právě představuju, že je někdo dobřej a úspěšnej.”

Dílicí úspěšnost je dána zvládnutím úkolů z praktického života, které se objevují i ve škole. Jako příklady žáci opakovaně uváděli porozumění anglickému filmu, schopnost orientovat se bez problému v nové hře (na počítači, mobilu, PS konzoli apod.), najít si podstatné informace (obvykle právě ke hře) na anglických webových stránkách (neboť různé herní kódy nebývají vždy dostupné v češtině). Také je pro žáky důležité porozumět písničkám, i když přiznávají, že je možné text jednoduše vyhledat i s překladem.

Žák 2: „Úspěch pro mě bylo, když jsem najednou našel věci ze školy i doma ve hře. Ty slovíčka jsem znal. Jako třeba jsem si je musel připomenout, ale pak jsem si vzpomněl, že je máme a požíváme. Máma moc nechce, abych něco hrál, ale teď, když to viděla, tu angličtinu, tak už někdy můžu.“

Žáci se také shodli v pohledu sami na sebe. Učitelka by jejich názory označila za podceňování, neboť všichni (bez rozdílu na známky) se označili za neúspěšné. Mohli by se zlepšit ve všem (až později následovaly konkrétní příklady), aby byli sami sebou označováni za úspěšné. Po této prvotní reakci se však žáci blíže zamysleli nad vlastní úrovní angličtiny a připustili, že něco umí, v něčem se orientují.

Žák 3: „Jako zase si myslím, že mi jde třeba to mluvení. Vždycky se nějak domluvim, se ségrou to zkusíme a trénujeme a jde to. A taky rozumíme filmům. Takže jako vim, že se musím zlepšit, ale vlastně jsem úspěšná v tom, co fakt dělám, čemu se dost věnuju.“

2. Které faktory z pohledu žáků ovlivňují jejich úspěšnost?

Při zodpovězení druhé výzkumné otázky docházelo také často ke shodě v názorech respondentů. Všichni přiznali, že na jejich školní úspěšnost mají do jisté míry vliv rodiče. Dále byli žáci požádáni, aby tuto odpověď rozvedli. V tuto chvíli se projevily určité rozdíly mezi žáky úspěšnějšími a těmi méně úspěšnými. Respondenti s výbornými jazykovými dovednostmi jsou rodiči cíleně vedeni k učení, je jim opakováno, jak jsou znalosti a dovednosti důležité pro jejich budoucí život a s tímto tvrzením se shodují. Žák 5 a 6 dokonce mají či měli doučování (či rozvíjející hodiny angličtiny navíc), které rodiče platili. V současnosti lze jako významný faktor uvést jejich vnitřní motivaci, neboť názory rodičů přijali za své. Souvisí s tím i uvědomění, jak je cizí jazyk důležitý pro život, nejen možnou práci, ale i pro oblast zájmu a zábavy.

Žák 6: „Myslím si, že jsem dobřej, protože chci být dobřej. Teda jako nejsem nejlepší úplně, můžu se ještě zlepšit a to taky chci, ale prostě považuju tenhle předmět za fakt důležitěj, učím

se a připravuju se na něj. Vím určitě, že chci jednou být v zahraničí, třeba tam i žít a pracovat, chtěl bych do Velké Británie. A tam se musím umět dorozumět.”

Žákům 1 a 4 rodiče také pomáhají a ovlivňují je, ale jiným způsobem. Žákovi 1 matka pomáhá s prací, například mu vypracuje úkol, ale nevede ho příliš k vlastnímu učení. Žák 4 se mohl na pomoc rodiny (především otce) spolehnout v minulosti při domácím vyučování. Nyní občasně pomáhá vzdálená rodina. Dívka má poměrně silnou vnitřní motivaci (také uvedla, že by chtěla cestovat) a učí se, ale významně jí chybí základy i slovní zásoba a dohánění učiva je náročné.

Žák 3 oproti tomu těží z dovedností získaných v minulosti, matka dívce neustále nabízí pomoc a má o studium dcery zájem (několikrát se byla na její výsledky podívat ve škole, informovala se u učitelky), tu to ale spíše odrazuje od učení.

Žák 3: „Moje máma mě furt nutí se učit, ale mně se moc nechce a moc jí v tomhle neposlouchám. Chci se hlavně domluvit a rozumět a to mi jde, to učení sloviček mi tolik nejde. Je to těžký. Taký jak mám tu poruchu učení, mně se furt pletou písmena, to psaní je strašně těžký a ty slovíčka si jsou hrozně moc podobný. Změní se jedno písmeno a je to něco úplně jinýho. Někdy mám chuť se neučit vůbec a na všechno se vykašlat...”

Dalším významným faktorem, který některé respondenty limituje, je specifická diagnóza. Ztěžuje jim učení, proces osvojování si nových poznatků, uvědomují si, že jim způsobuje určité omezení či těžkosti, které je třeba překonávat. Překážky vyžadují množství energie a žáci nemají pocit, že se jim to vždy vyplatí.

Žák 2: „Někdy se učím a učím a pak dostanu stejně pětku. Všechno zapomenu. Tak už se někdy ani neučím...”

Žáci také přiznali, že dalším faktorem, který ovlivňuje jejich vzdělávání, je lenost. Někdy se jim nechce vůbec nic dělat doma (vypracovat případný úkol, učit se slovíčka aj.), ani ve škole. Pak je nezaujme ani zábavná hodina či aktivita. V tomto směru žák 3 přidával, že se občas cítí unavený a celkově nemotivovaný vůči celé škole.

Žák 3: „Jsou dny, kdy nebudu dělat vůbec nic. Nejráději se plácnu na postel a jenom ležím, maximálně poslouchám písničky. A stejně to mám někdy ve škole. Přijdu do školy a šla bych zase domu, spím na lavici, jsem furt unavená a taková otrávená. Ani nevím proč.”

Jediný nápad, jak porazit vlastní lenost, navrhoval žák 5, který by chtěl dostávat plat stejně jako jeho rodiče v zaměstnání.

Žák 5: „Jako třeba já jsem motivovanej dost, ale někdy se mi taky nechce nic dělat. Rodiče třeba chodí do práce, taky musí, stejně jako já do školy, ale oni za to mají peníze. Taky bychom mohli dostávat plat nebo kapesný. Nebo jako stipendium od školy.”

Kromě aktivit v hodinách žák 6 uvedl, že jde o učitele, který je umí aktivizovat.

Žák 6: „*Někdy se mi třeba nechce, ale učitelka mě umí motivovat. Třeba jako budeme týden makat a ten příští si pustíme video. Anebo jde o nějakou věc v hodině. Dlouho třeba čteme a pak najednou učitelka vymyslí novou hru a ta změna je super.*”

Posledním faktorem je využívání angličtiny mimo školu. Všichni chlapci během rozhovoru alespoň jednou zmínili, že hrají počítačové hry v angličtině, kdy jim porozumění přijde důležité. Žák 4 v minulosti také zkoušel počítačovou hru Minecraft, kde pochopil určitou specifickou slovní zásobu.

Pokud se s angličtinou mimo školní prostředí žáci setkávají a vlastní nedostatečné schopnosti jim ztěžují porozumění, pocítují větší motivaci ke zlepšení. Žák 1 se s angličtinou sice na internetu také setkává, ale to, že něčemu nerozumí, jí nevádí. Když to nutně potřebuje, může si text na počítači či mobilu přeložit.

3. Co žáci vnímají jako motivaci při učení v anglickém jazyce?

Nejprve je snaha shrnout motivační prvky, které se u vybraných žáků opakovaly. Až na žáka 2 všichni respondenti používají pravidelně aplikaci Instagram a dívají se na videa na portálu TikTok. Jelikož jde primárně o zahraniční platformy a žáci se neradi omezují jen na menší český okruh, velkou motivací je schopnost porozumět. Důležitý je pro ně například tzv. hashtag, tedy označení fotek na Instagramu, podle nichž se vyhledává shoda na fotkách (jde tedy o určitý klíč, kterým je třeba fotografií – ideálně v angličtině – označit, a zároveň platí, že čím přesnější popis a větší počet označení se u fotografie nachází, tím častěji je vyhledávána a může být vícerokrát označena jinými uživateli jako tzv. like, tedy “líbí se mi”).

S porozuměním souvisí i zájem o filmy, neboť při pozdější diskuzi se žáky vyplynulo, že jim filmy v původním znění (anglickém) přijdou lepší oproti českému jazyku. Zvuky i mluva postav jsou reálnější, ale až na žáka 6 by byly preferovány české titulky (anglické jsou na čtení náročnější). To ovšem není vždy možné (ve škole vůbec, na internetu vyhledávané filmy často český překlad také nemívají).

Žák 4: „*Já když můžu, tak si vyberu český film. Ale někdy to třeba nejde, což je příklad teď toho nového Spider-mana, který se dal docela brzo stáhnout, ale jenom v angličtině, a když jsem si v programu dala automatické titulky, tak to často byly kraviny. Takže jako ta angličtina se v tomhle hodí. Aspoň pochopit o co jde.*”

Žáci by také chtěli v budoucnu cestovat, ve dvou případech i možná žít v cizině. Uvědomují si, jak je v tomto případě důležité se dorozumět se.

Žák 4: „*Chtěla bych cestovat a dorozumět se. To je můj velký sen. Když se mi fakt nechce se učit, vždycky myslím na tohle, že musím být dobrá, hlavně v tý angličtině, abych mohla odejít.*”

Motivací se pro žáky také může stát známka jedna z angličtiny. Samozřejmě jde zejména o dobrou známku z testu, ale také se žáci cítí velmi motivováni k práci, pokud mohou získávat jedničku i za aktivitu (mluvení, aktivní vypracovávání úkolů). Žáci někdy i pociťují radost, když jsou schopni dobře odpovědět.

V jednom případě se objevil názor, že se motivací stane nová dovednost či znalost.

Žák 6: „*Když se něco naučím, novýho, tak to je super. Jakože mě to někam zase posune. Anebo dostanu dobrou známku.*”

Žák 5 zdůrazňoval, že jakmile se může zlepšovat ve výslovnosti, hodiny angličtiny mu okamžitě přijdou zajímavější. Zajímá ho tedy poslech, ale zejména konverzace s rodilým mluvčím, kde se učí poslechem i aktivním mluvením.

4. Co by žáci změnili na hodinách angličtiny, aby jim vyučovací hodiny přišly přínosnější?

Zodpovězení této otázky se zpočátku zdálo jako nejobtížnější, neboť žáci sami nebyli schopni formulovat, jak by hodiny chtěli změnit. Na přímé dotazy opakovaně (všichni) odpovídali, že asi nic, že neví. Poté však následovalo zamyšlení a jednotlivé možnosti, které žáky napadly, se začaly rozvíjet.

Soustředění ve třídě dle respondentů výrazně ovlivňuje pedagog. Při tomto dotazu tak měli shrnout, jak by ideální učitel měl vypadat, aby se jim v hodinách dobře učilo a celkově pracovalo.

Žák 4: „*Koukal by s námi na filmy, nechal by nás třeba i na mobilu si najít slovíčka a hodně by se smál.*”

Žáci navrhovali různé aktivity, kterým by se měli ideální učitelé v hodině věnovat, kdy se shodli zejména na sledování filmů, využívání mobilů a hraní her. Také jsou pro ně však důležité osobností kvality jedince, vlastnosti jako trpělivost, empatie, zájem o žáka a skutečná snaha pomoci mu, nějakým způsobem jej posunout dál (ve vědomostech, ale i v užitečných věcech, které se využijí v “reálném” životě). Učitel by měl být zábavný a nejen hodný, ale i lidský. Při chybování žáků by nekřičel a zbytečně je nekáral. Také by nežadával přehnaně moc práce.

Žák 3: „*Mluvil by ke mně jako ke kamarádovi a učil mě věci, který využiju.*”

Další požadavek byl na profesní kvalitu učitele, který rozumí svému předmětu a umí jej zprostředkovat dál. Ideálně motivačním způsobem. Žák 5 by dokonce preferoval rodilého mluvčího, Brita či Američana.

Dále soustředění v hodině angličtiny podle žáků významně ovlivňuje kolektiv, který je přátelský a celkově příjemný. Ve vybrané třídě se žáci jeden druhému neposmívají, mohou mluvit otevřeně, a pokud chybují, ví, že je třeba chybu vysvětlit, aby se neopakovala, ale není to důvod ke studu. Obecně přesto žáci preferují mluvit nahlas jen před svými nejlepšími přáteli (například v rámci práce ve dvojici), před celou třídou jim to přijde obtížnější a vnímají to jako stresovou situaci. Záleží ovšem, o čem se mluví (například u her a volných témat to někomu příliš nevádí, oba žáci s výbornými výsledky například řekli, že pokud odpověď znají, je to pro ně přínosem, že mohou mluvit nahlas).

Důležitá je tak celková atmosféra ve třídě, která je ovšem i značně ovlivněna náladou žáků. Ne vždy mají náladu na všechny činnosti, někdy se cítí unavení a celkově hůře vnímají a spolupracují.

Žák 1: *„Někdy prostě nemam náladu vůbec na nic, nechci nic dělat, číst, ani mluvit. A když musím, stojí to za houbu ještě víc než normálně. Ale jindy mám třeba náladu a chce se mi i snažit a pracovat.“*

Žáci přiznali, že by do budoucna rádi změnili i jisté věci sami na sobě. Například žák 5 by chtěl překonat vlastní lenost, žáci 1 a 3 by se rádi více hlásili, když znají odpověď.

Zcela všichni respondenti se shodli, že by do hodin začlenili více her, které by je bavili a zároveň by se formou hry učili. Žák 2 však přiznal, že raději hraje sám za sebe či ve skupině, nepreferuje práci ve dvojicích.

Žák 1: *„Jako hrajeme hry, ale já bych třeba chtěla hrát něco ještě víc. Mě ty hry baví a zároveň se tím učím a taky se něco dozvim a nového naučím.“*

V jednom případě by žákyně, která často chybí, ocenila častější podrobnější vysvětlování nové látky.

Žák 4: *„Mně by nejvíc pomohlo, aby se to víckrát vysvětlilo nějak hodně podrobně. Jako ono se to dělá, ale já to třeba hned nepochopim a chtěla bych to víc vysvětlit a taky víc procvičovat. Nebo se mi taky stane, že to zapomenu přes víkend, pak si to třeba zkusim někdy později sama a už tam udělám tu chybu. Ale pak jsou lidi, myslim v naší třídě, který tomu hned rozumí a ví, co kdy jak dělat. To se prostě někdy cítím hloupě.“*

5. Jaké jsou představy žáků o vlastním zlepšování v anglickém jazyce?

Žáci 1, 2 a 3 v tuto chvíli nemají jasnější představy o vlastním zlepšování. Žák 1 ví, že by mohl, ale nepocítuje to jako potřebu. Uvědomuje si, že je angličtina důležitá, ale myslí si, že k ní nemá vlohy. Sice se v minulosti podle svého mínění snažil, ale to se neprojevalo ve škole, takže se se špatnou známkou smířil a nemá potřebu školní výsledky nějak měnit.

Žák 1: „*Je dobrý umět víc jazyků, angličtina je v dnešní době důležitá. Ale třeba já to nepoužiju a nepotřebuju. Když bych to potřebovala, tak bych se to naučila. Asi se teď nechci nějak víc učit nebo něco...*”

Žák 2 usuzuje, že by se mu nakonec přeci jen angličtina hodit mohla víc, než se domníval. V posledním měsíci se dvakrát přišel zeptat, zda by si mohl známku z angličtiny opravit a společně s učitelkou se přesně domluvili na jednotlivých krocích. Žák si tak například potřetí napsal nepravdělná slovesa (vybraná) a na třetí pokus dostal známku 2. Okamžitě pocítil naději a motivaci, chce si napsat znovu i slovíčka. Uvědomuje si, že velký lekcový test asi nedopadne příliš dobře, ale líbí se mu dělení na menší části. Učitelka mu řekla, že když vidí snahu, ráda mu ke zlepšování pomůže. Motivační jsou například různé úkoly na malé jedničky (křížovky se slovíčky apod., dobrovolné projekty, možnost naučit se a předvést anglický rozhovor aj.). Chlapec také mluvil s matkou (která zprostředkovaně informaci předala učitelce) a řekl jí, že by chtěl jít na nějakou střední školu nebo učňovský obor, který by jej alespoň trochu bavil, takže to je další motivace ke zlepšení, která se projevila (až nyní, ve druhé polovině osmého ročníku, kdy žáci známky z vysvědčení přikládají k přihlášce na školu, kam se po základní škole hlásí).

Žák 2: „*Já bych si to chtěl opravit. Třeba teď ty slovíčka. To zkusit.*”

Žák 3 si sice uvědomuje, že by se zlepšit měl, ale sám přiznává, že dost naráží na vlastní lenost. Vyhovuje mu, že je dobrý v porozumění a že je schopen se domluvit. Na tyto dvě oblasti se také dále soustředí, stále kouká na anglické filmy a seriály, poslouchá anglické písničky a baví se o nich (někdy i prý anglicky) se sestrou. Dokonce si našel anglické přátele, se kterými si může anglicky on-line povídat (ale ne psát). Motivace k rozvoji vlastního psaní a čtení je podstatně menší, má pocit, že to zkrátka příliš nepotřebuje a nestojí to za vlastní námahu. V hodinách angličtiny ale pracovat chce, pod dohledem učitele, který pomáhá překonat nesnáze, se cítí mnohem lépe, než když se má doma připravovat sám. Z toho důvodu by třeba preferoval i nějaké domácí úkoly (třeba i povinné), aby se na angličtinu musel podívat, zároveň k tomu však ve škole dostal zpětnou vazbu: co a jak případně udělat jinak, lépe.

Žák 3: „*V tý škole, když nade mnou někdo stojí a hlídá mě, tak mi to jde i mě to docela baví. Ale třeba doma se učit, to ne. Něco si pustit, poslechnout, ale sednout si k tomu a učit se. To moc nedávám. Mamka kdyby to věděla, že něco píšeme, tak by mě nutila.*”

Další tři žáci, 4, 5 a 6, mají naopak o svých možnostech zlepšování poměrně jasnou představu. Žák 4 ví, že se zlepšit chce a tvrdí, že jej angličtina opravdu baví. Dívka přiznává, že je občas náročné se doma donutit na nějaký úkol podívat, ale pokud se k práci přemluví, dostávají se pak dílčí úspěchy. Má radost, když je schopná složit gramaticky správnou větu, když rozumí poslechu. Často se stydí hlásit a chtěla by to na sobě změnit. Uvědomuje si svůj hendikep v oblasti menší slovní zásoby, takže by se ráda zaměřila na učení nových slovíček. Poměrně ji nadchl nápad, že by mohla zkusit číst vlastní anglickou knihu (přiměřené obtížnosti) s tím, že by si vypisovala a překládala slovíčka, na která narazí. Uvidí tak, co je skutečně podstatné a užitečné. Ve škole si myslí, že pracuje dobře, ale chtěla by se více zapojovat do všech možných aktivit, více mluvit i číst. Přiznává ovšem stydlivost, kterou se ne vždy daří překonat.

Žák 4: „*Já si myslím, že jsem se od šestý třídy fakt hodně zlepšila, i když furt je spoustu věcí, které neznám a neumím. Chtěla bych, aby mi někdo pomáhal i mimo školu. Třeba jsem si fakt přála chodit na doučování, ale rodiče to nechťejí platit. Ted' už mi navíc táta s angličtinou nepomůže, tak aspoň někdy kamarádka ve škole nebo příbuzný. Ale ty nemaj moc čas.*”

Žák 5 by chtěl angličtinu používat v praxi jakýmkoliv způsobem. Přijde mu fajn, co se ve škole dělá, i když se někdy nudí a zdá se mu látka příliš jednoduchá. Navrhoval by třeba hodiny angličtiny na počítači, kdy by bylo možné hrát anglické hry. Podle něho by si tak všichni mohli uvědomit, jak je angličtina důležitá, učili by se a zároveň by je to bavilo. Taky by chtěl mít ve škole rodilého mluvčího, případně by chtěl rozdělit třídy podle pokročilosti. I třeba jen dobrovolné hodiny konverzace. V minulosti na tento volitelný předmět (Konverzace v anglickém jazyce) ve škole chodil, ale spolužáci zde příliš anglicky neuměli, takže hodiny nebyli příliš o mluvení, ale spíše o dohánění látky. Chlapec chce také pokračovat v hodinách navíc, které mu platí rodiče mimo školu, plánuje vycestovat do zahraničí hned, jak to bude možné. V rámci hodin ví, že by se měl snažit dávat víc pozor, i když mu látka přijde jednoduchá.

Žák 5: „*Třeba v hodině někdy vim, vim, pak se zamyslím a najednou děláme něco jinýho. Mně to přijde na pohodičku, rozčiluje mě, jak někteří spolužáci nechápou úplně primitivní látku. A ted' se jim to třeba vysvětluje furt dokola a je to stejně k ničemu. Ale měl bych i tak víc dávat pozor a opakovat i ty základy. Jednou si udělám nějaký certifikát a bude se to hodit.*”

Žák 6 se chce zlepšovat naprosto ve všem, kdy vyjmenoval mluvení, porozumění, gramatiku a psaní v tomto pořadí. Je spokojený se svým současným stavem angličtiny, ale chce se dále

rozvíjet a zlepšovat. K tomu využívá doučování (v jeho případě jde o lekce angličtiny navíc), na filmy a video se dívá zásadně v anglickém znění a stejně tak se snaží i anglicky někdy něco číst. Knihy v originále jej až tolik nelákají, i když má rád zkrácené publikace přizpůsobené jeho úrovni. Baví ho i vyhledávání v anglických textech na internetu. Chtěl by si najít nějakého kamaráda, se kterým by mohl mluvit pouze anglicky.

Vyučování ve škole mu vyhovuje, baví ho pomáhat ostatním spolužákům, protože tím sám přijde na vlastní nedostatky ve vědomostech. Vyhovuje mu také, že se kdykoliv může na cokoli k anglickému jazyku zeptat. Ve škole by chtěl více využívat počítačů či tabletů (ty se běžně ve výuce nepoužívají), také by chtěl zažívat nějaké reálné situace. Příkladem je jet do města a zeptat se někoho na cestu, vyhledat si na anglických stránkách ubytování či jízdenky apod.

Žák 6: „Mě to ve škole baví, je to fajn. Ale chybí mi tam ta realita, tu angličtinu zažít někde. Třeba mluvit s cizincem, něco si vyhledat na opravdových stránkách a podobně.“

3.7 Shrnutí hlavních zjištění

Diplomová práce se primárně snaží zodpovědět stanovené výzkumné otázky, které se soustředí na vyučování anglického jazyka, úspěšnost v jazyce a motivaci k učení. Souběžně je snaha najít faktory, které ovlivňují a možná i částečně determinují žáky s většími a menšími úspěchy. Během výzkumu byla snaha soustředit se na školní úspěšnost, ta ovšem přesahuje i do volného času žáků a jejich individuálních zájmů a částečně i životních cílů. Jak se prokázalo, žák v osmém ročníku na základní škole je schopen mít jasnější představy o své budoucnosti, s čímž souvisí výběr navazující školy (škol) a profesní dráhy.

Nejprve se výzkum zaměřil na pojem školní úspěšnosti, kterou definovali sami žáci. Byla snaha popsat svoji vlastní zkušenost, případně ji porovnat i s jinými předměty. Všichni žáci se shodli, že úspěšnost je vázána na známky. Ty slouží jako ukazatel (žákům i učitelům) právě školní úspěšnosti, ale hovoří také o znalostech a dovednostech jedince. V tomto smyslu se zpočátku rozhovoru všichni žáci bez výjimky označili za neúspěšné. Tento názor se zdá být jako naučená odpověď odkazující na nezáměr provádět vlastní sebehodnocení a posuzovat skutečné vědomosti a schopnosti. V průběhu rozhovoru a při dalším doptávání totiž jasně vyplynulo, že si žáci nemyslí, že by byli neúspěšní. Rozhovořili se o konkrétních oblastech, které jim jdou (na ty se zaměřili především žáci s výbornými známkami) a teprve v jednotlivých oblastech dodávali, co by bylo možné zlepšit (například porozumění filmům, aby nebylo nutné mít titulky

apod.). S tímto názorem žáků 5 a 6 se shodoval i žák 3, zbylí respondenti také našli oblasti, ve kterých jsou podle svého názoru poměrně úspěšní, ale spíše anglický jazyk pojímali jako celek (jeden vyučovací předmět), který jim tolik nejde. Žáci 1 a 2 nechtěli porovnávat angličtinu s jinými předměty.

Zajímavé zjištění také je, že méně úspěšné žáci vnímají úspěšnost svých spolužáků jako snadnou. Jinak řečeno, považují úspěšné jedince za nadané a schopné, získávají výborné známky “sami od sebe”, zatímco sami sebe vnímají jako dřiče, kterým se jejich aktivita a učení nevyplácí, neboť po nějaké učební činnosti nenásledoval okamžitý úspěch. Úspěšní žáci nemají potřebu se s těmi méně úspěšnými porovnávat a o způsobu, jak svých úspěchů dosahují, až tolik nepřemýšlí.

Všichni žáci, pomineme-li prvotní reakci, kdy se jedinci nastavili do neúspěšných rolí, se tak vnímají alespoň v něčem úspěšní. Žáci, kteří mají nejmenší znalosti angličtiny a také slabší hodnocení, věří, že se skutečně úspěšnými stát nemohou, protože jim to “nejde samo jako ostatním”, i když se mohou zlepšit. Každé zlepšení je však stojí úsilí, které se zejména žákům 1 a 3 nechce příliš investovat. Méně úspěšní žáci tak příliš nevnímají práci úspěšných spolužáků, kterou tito jedinci dělají navíc (učení slovíček, hodiny angličtiny navíc, dobrovolné poslouchání anglických filmů, hry na PC v angličtině apod.).

Úspěšnost v anglickém jazyce je také chápána žáky jako praktická dovednost, kterou lze využít v běžném životě (zeptat se na cenu zboží, ale i hrát hry na PC či mobilu apod.). To si opět uvědomují všichni žáci, přesto jen ti s lepším školním prospěchem to považují za (další) motivaci k učení angličtiny. Žák 1 dokonce tvrdí, že i když je angličtina důležitá, on ji potřebovat nebude.

Druhá výzkumná otázka se zaměřila na faktory, které podle žáků jejich úspěšnost ovlivňují. Nejprve je třeba zopakovat, že důležitost jazyka vnímají všichni, ale obtížněji si ji stáhnou ke svému vlastnímu životu. Například žáci 1, 2, 3 neví, co chtějí po základní škole dělat, žák 4 nemá jasnější představu, ale chce odejít do ciziny (angličtina je tedy důležitá), a žáci 5 a 6 vidí vlastní budoucnost buď v cizině (chtějí alespoň cestovat) či budou pracovat pro zahraniční firmy (tedy opět se jich důležitost angličtiny přímo dotýká, ví, že ji budou potřebovat umět dobře).

Za další specifický faktor jsou považováni rodiče, neboť všichni respondenti odpověděli, že je rodina nějakým způsobem ovlivňuje. Jako nejdůležitější se jeví důraz rodiny na vzdělávání svých dětí, neboť oba žáci s výborným prospěchem mají v rodině významnou podporu. V minulosti se s nimi rodiče učili, nyní jim platí hodiny angličtiny navíc. U svých rodičů

(a sourozenců) navíc žáci vidí, že je s angličtinou snazší najít dobrou práci, odejít do ciziny apod. Žák 3 je rodinou také podporován, matka opakovaně nabízí pomoc a ráda by se na školním úspěchu dcery více podílela. Ta ovšem nemá o tuto pomoc zájem. Zlepšuje se zejména v oblastech, které jí přijdou důležité a využitelné (porozumění mluvenému, komunikace). Žák 4 by naopak uvítal větší pomoc rodiny, ta však doučování platit nechce a vzdálení příbuzní mohou pomáhat jen občasně. Rodiče žákům 1 a 2 pomoc nabízejí, ti toho však příliš nevyužívají. Žák 1 pomoc nechce prakticky vůbec (i když otec umí anglicky perfektně), rodina se tedy blíže nezajímá, žák 2 sice někdy pomoc matky využívá, ale jen s doplňováním do sešitů apod. Matka anglicky neumí a nemůže pomoci více, doučování platit nechce či nemůže.

Rodina tak je podstatným faktorem ovlivňujícím žáky, nejde však jen o rodiny, které chtějí či nechtějí pomoc. Dalo by se shrnout, že důležité je ukázat dětem směr, kam se po základní škole mohou vydat. Pokud si žák najde i do budoucna cíl (například vidí ve své rodině inspiraci), nachází i vnitřní motivaci k vlastnímu učení. To je také značně podpořeno finančními možnostmi rodiny, kdy placené doučování navíc žákům zdatelně pomáhá.

Všichni žáci také přiznali ve vztahu k angličtině vlastní lenost. Učení je pro žáky někdy namáhavé a dlouhé, občas se jim nechce dělat vůbec nic (i přes vyslovenou motivaci). Jde pak o další faktory, které žáky k činnostem přimějí. V hodinách jde o nějaké zábavné činnosti, schopnost učitele zaujmout, příslib filmu po odvedení nějaké konkrétní práce. V domácím prostředí je těžší tuto motivaci získat (možností, jak trávit čas zábavněji je podstatně více), přesto i zde má podle žáků učitel určitý vliv. Příkladem je možnost získat dobrou známku za určitou odvedenou práci (nemusí to nutně být za každý úkol, ale například za nějaký celek). Další jsou motivační činnosti při zvládnutí určité gramatiky apod.

S důležitostí jazyka a jeho využitelností v běžném životě je vhodné dívat se na současné zájmy žáků. Sice si uvědomují důležitost angličtiny, ale střední škola či dokonce zaměstnání jim někdy přijde stále poměrně časově vzdálené. Žáci také nyní mají více volného času, který mohou věnovat oblíbeným činnostem. Všichni respondenti alespoň občasně hrají hry (nemusí jít nutně o zakoupené či placené hry, spadají sem i různé on-line dostupné verze). Jako velkou motivaci by tak přivítali možnost alespoň občasně využít počítač k on-line hrám (v průběhu vyučovacích hodin), kde by angličtinu procvičovali. Tento nápad vymyslel žák 5, ostatní se s ním ovšem ztotožnili.

Dalším významným faktorem, na který je třeba brát zřetel, jsou specifické potřeby žáků dané různými hendikepy, se kterými se ve školním prostředí potýkají. Jde například o specifickou poruchu učení, koktavost anebo vývojovou dysfázii. Každá diagnóza je odlišná a stejně tak

rozdílně se projevuje u každého jedince. To vyžaduje individuální a otevřený přístup učitele, který je schopen vyjít žákům v mnohém vstříc. V tomto směru se také objevily žádosti žáků na prodloužený čas u testu, opakování poslechů či možnost odpovídat slovně, nikoli ve větách. Případně se tolerují specifické chyby v psaném projevu.

Jako motivace k učení se angličtiny se opět prokázaly praktické věci, se kterými se žáci často setkávají. Jde o schopnost rozumět anglickým filmům, seriálům a videím obecně (například jsou oblíbení youtuberi z různých částí světa). Dále také žáci využívají Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat a jiné aplikace. Jakmile jsou schopni rozumět anglicky (i psaným textům), rozšíří se jejich zájem i na fotky a texty zahraničních přispěvatelů. Tento zájem je jim obvykle opětován, což je cílem sdílení obsahu aplikací.

Dále (i když méně) se žáci shodli na zájmu cestovat či bydlet jednou v zahraničí. Motivační je také známka z anglického jazyka a v jednom případě i nová znalost, kterou je možné v hodinách angličtiny získat.

U předposlední výzkumné otázky vyšlo najevo částečně překvapivé zjištění, neboť žáci řekli, že by potřebovali změnit vlastní soustředění. To souvisí s jejich přístupem ke škole, jelikož žáci s výbornými výsledky se soustředěním problémy nemají (pouze, pokud jim látka a procvičování v tu konkrétní chvíli přijde nudné a zdouhavé, to je však dáno problematikou různých úrovní v jazyku všech žáků ve třídě). Jinak se žáci soustředit chtějí (jak sami řekli), ale nejde jim to. Obvykle je rozptyluje jejich sused, případně jiné aktivity. V hodinách je přitom až na výjimky ticho a klid, z pozorování se zdá, že se žáci věnují zadaným aktivitám. Přiznali ovšem také únavu či zkrátka nezáměr o danou aktivitu (čtení se zdá být dlouhé, gramatika nezáživná apod.). Řešením by mohla být častější změna aktivit, aktivizování formou brainstormingu (kdy ovšem hrozí, že se nezapojí všichni žáci), hra, práce ve dvojicích, kdy každý ručí za nějakou část aktivity.

Hry a zábavné části hodiny by všichni žáci měli rádi častěji, mají pocit, že se tím učí a nemusí se pak například tolik dívat na slovíčka. Někteří žáci by také chtěli změnit kolektiv, tedy to, s kým v hodině mají spolupracovat. Sice obvykle sedí podle zasedacího pořádku, který si sami vybrali, někdy ale mají pracovat i s jinými spolužáky, což jim třeba tolik nevyhovuje. Cílem těchto cvičení ovšem je, aby žáci slyšeli různou angličtinu (jinou výslovnost i slovní zásobu, případně tempo řeči apod.), nový partner je také nová výzva.

Oba slabší žáci se shodli, že by chtěli změnit přístup učitele, který by více vysvětloval a v hodinách by se tak pracovalo podstatně pomaleji. To je ovšem v rozporu s přáním žáků s výbornými výsledky. Individuální přístup učitele by ovšem opět chtěli všichni, i když na

konkrétní dotaz, jak si to v hodině přesně představují, už nebylo odpovězeno. Atmosféru a náladu v hodině také značně může ovlivnit i učitel, ale také spolužáci.

Pět žáků uvedlo, že se (alespoň) někdy stydí mluvit či číst před třídou, z tohoto důvodu se pak i méně hlásí či neřeknou odpověď, i když ji znají. Před menší skupinkou přátel by se prý asi tolik nestyděli. Důvod ovšem nebyl vysvětlen, z pozorování nevyplývalo, že by ve třídě byly konflikty či se žáci sobě navzájem posmívali. Obě žákyně s průměrnými výsledky se v tomto směru vyjádřily, jedna by chtěla pouze mluvit (a ne psát), druhá pak raději především psát. Oba žáci se slabším prospěchem by nahlas nemluvili nejraději vůbec, i když žákyně by se ráda zlepšila ve čtení. Oba žáci s výbornými školními výsledky mluvení preferují (i přesto, že se někdy stydí), neboť mají pocit, že jde o užitečnou dovednost, v níž se žák 5 může navíc (veřejně před třídou) realizovat.

Co se týče poslední výzkumné otázky, všichni žáci mají k vlastním představám o zlepšování v jazyce nějaké poznámky. S výjimkou žáka 1, který má pocit, že angličtinu nebude v životě potřebovat a nemusí se tak učit, všichni se zlepšovat chtějí. Zdá se, že žáci poměrně zvládají odhadnout vlastní dovednosti a schopnosti, neboť snaha o zlepšení navazuje na jejich aktuální úroveň angličtiny. Žák s nejmenšími znalostmi se chce zlepšovat pomocí dílčích oprav, žákyně s průměrným školním prospěchem se soustředí na oblasti, které chtějí využít nejvíce (jedna mluvení, druhá se naopak často stydí, takže raději četbu a obecně slovní zásobu). Oba žáci s výbornými výsledky by rádi vycházeli z reálných situací, které se jim budou hodit i mimo školu.

Závěrem je třeba dodat, že za obecně úspěšného žáka je považován ten, který má dobré známky. Osobní úspěch je ale často vnímán jako překročení vlastních limitů, takže například žák se slabším prospěchem získá dobrou známku, což může být i trojka. Individuální vnímání (své vlastní) úspěšnosti je odrazem pro navazující aktivity a vlastní zlepšování.

3.8 Diskuze

Žáci na základní škole mají vyučovací předmět anglický jazyk jako povinný, dobrovolně si mohou vybírat až anglickou konverzaci. Pro zvyšování efektivity hodin, motivace i úspěšnosti a spokojenosti žáků je přínosné znát i “nevědecký” názor žáků, kteří ocenili možnost vyjádřit se nahlas a své postřehy probrat s učitelem. Benzehaf, Chouaib a Sabil (2018) dodávají, že pokud je žák schopen definovat překážky, které jej v rozvoji brzdí, je možné je společně s učitelem překonat či zcela odstranit.

Odborná literatura se stejně jako část výzkumu soustředí na motivaci žáků k výkonu zejména ve školním prostředí. Vzhledem k rozdílnosti respondentů, k odlišnosti v jejich přístupu i v diferenciaci vědomostí lze využít doporučení Hrabala a Pavelkové (2011). Ke zvýšení motivačního výkonu je vhodné vycházet z aktuální úrovně žáka, na kterou se navazuje. Sami žáci shrnuli, v čem se chtějí zlepšovat, jaké oblasti v angličtině jim příliš nejdou, jsou potřeba doplňovat a novou látku v tomto směru dále procvičovat. Příkladem je také žák s menší školní úspěšností, který získal dobré známky z dílčích úkolů, na které stačil (například dostal menší počet slovíček na učení apod.). Tímto způsobem se žák postupně obohacuje, rozvíjí, posouvá na další, vyšší úroveň znalostí. Souběžně ale také zažívá úspěch, který je tolik potřebný i ve formování osobnosti každého jedince. Žákovi jsou hodnoceny výkony i ve vztahu k předešlým znalostem: tedy hodnotí se i samotný pokrok. Jde tedy i o uvedení formativního hodnocení do praxe (EDUin, online, 2016).

Dále Hrabal i Pavelková (2011) zmiňují, že je ideálním stavem vyzdvihoval především pozitiva, což opět žáky může motivovat. V tomto směru je však nutné dbát na zpětnou vazbu žákovi obecně, neboť pokud by žáci byli pouze chváleni, nebyli by schopni reálně odhadovat svoji skutečnou úroveň angličtiny i obecně vědomostí a dovedností. Pokud by však souběžně nebylo pozitivní hodnocení opakováno a vyzdvihoováno, hrozí podceňování. Příkladem je, když sami žáci nejprve uvedli, že nejsou dobří v ničem.

Šulová a kolektiv (2014) při dosahování školních úspěchů zdůrazňují potřebu zařadit do hodin různé hry, díky nimž učení probíhá nejen zábavně, ale také snadněji. Žáci sami hru do hodin zařazovat chtějí, ovšem berou ji jako doplněk jiných forem učení. Oblíbené jsou kooperativní aktivity, kdy autoři varují, aby se raději žáci vyhýbali soutěžení mezi sebou. Může docházet k rivalitě a rozepřím, ovšem například týmová práce během soutěží je poměrně oblíbená a nebylo zaznamenáno, že by během ní docházelo k nežádoucím sociálním jevům.

Šulová a kolektiv (2014) i Hrabal a Pavelková (2011) vyzdvihují využívání pozitivní motivace, což sami žáci pojali jako dovednost ideálního učitele. Ten by měl být schopen žáky k práci motivovat, i když třeba jen krátkodobě.

Žáci si také už poměrně často uvědomují důležitost anglického jazyka, také by jej více chtěli přiblížit praktickému životu. Karabac a Erdem (2015) dodávají, že tímto krokem se atraktivita předmětu zvýší, může zaujmout i ty žáky, kteří dlouhodobě mají nízkou motivaci k učení anglického jazyka. Zvýšila by se tak i jejich školní úspěšnost.

Motti-Stefanidi a kol. (2013) zdůraznili dvojsměrný vztah aktivity, angažovanosti žáků a školní úspěšnosti. Je nezanedbatelným faktem, že žáci s výbornými školními výsledky jsou celkově aktivnější, anglickému jazyku se například věnují i mimoškolně.

Zároveň literatura uvádí, že příčiny neúspěchu i úspěchu, jež jsou do velké míry dány proměnlivými faktory, jako jsou píle a zájem, motivace, se odvíjí i od obsahu dané vyučovací hodiny. Méně je školní úspěšnost ovlivňována konstantami, kam patří například nadání. Respondenti tato tvrzení potvrdili, neboť míra zájmu, aktivity a motivace se u všech žáků ukázala vyšší při zajímavých a zábavných činnostech či při častějších změnách aktivit v hodině. Závěrem diskuze je třeba zmínit, že OECD (2009b) uvádí bohaté kurikulum jako příležitost pro žáky, kteří se mohou více realizovat a najít si oblasti, které je budou zajímat, bavit, v nichž mohou vynikat. Přesto jsou dnešní tendence školní osnovy krátit a objem učiva zmenšovat, kdy například vybraná základní škola ještě před čtyřmi lety ke vzdělávání běžně používala celou další anglickou učebnici, která se stihla probrat. Toto učivo navíc by tak mohlo zůstat jako doplňující a rozšiřující.

3.9 Doporučení pro praxi

Diplomová práce a její výzkum vychází z prostředí jedné konkrétní základní školy, která má své specifické rysy. Stejně tak je vybraná třída plná osobností, které se projevují různorodě i vzhledem ke kolektivu žáků, ovlivňují školní a třídní klima, pedagogy, i konkrétně učitele angličtiny, aj. Lze tak shrnout, že výzkum představuje určitou sondu do problematiky školní úspěšnosti ve vztahu k anglickému jazyku, jež předkládá určitá zjištění, která lze shrnout do obecné roviny jen částečně. Výsledky šetření je možné využít i pro širší populaci, především by však mohly sloužit pedagogům jako určitý nástroj, jak pracovat s vlastní třídou. Limitem výzkumu je také kromě specifického prostředí malý výzkumný vzorek (šest žáků).

Práce přináší určitá shrnutí, v nichž lze čerpat inspiraci a nápady při práci s kolektivem při hodinách anglického jazyka. Vzhledem k některým opakujícím se tvrzením žáků ohledně motivace a pojmání školní úspěšnosti se dá předpokládat, že k podobným zjištěním by se došlo i v jiné osmé třídě. Navíc jsou přínosem práce konkrétní návrhy rozvoje školní motivace a práce se třídou, což souvisí se školní úspěšností.

Výsledky práce a jednotlivé návrhy, jak dále rozvíjet vědomosti žáků, budou částečně v průběhu školního roku 2021/2022 (druhého pololetí) realizovány v hodinách anglického jazyka. Do budoucna bude snaha vysledovat, zda se poté dostaví u žáků očekávaný pokrok.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Analýza školní úspěšnosti v anglickém jazyce na II. stupni základní školy* si kladla za cíl najít a popsat faktory, které ovlivňují školní úspěšnost vybraných žáků ve školním předmětu anglický jazyk. Tyto faktory byly analyzovány, blíže popsány, hledala se mezi nimi spojitost. Jako reprezentativní vzorek jsou z jedné třídy vybráni žáci s výborným, průměrným i slabým školním prospěchem, neboť ti mají ve školním prostředí shodné podmínky pro vlastní rozvoj, přesto jsou jejich výsledky a úspěchy zcela rozdílné. Přínos práce spočívá zejména v pojmenování jednotlivých faktorů z pohledu žáků s různým školním prospěchem, s nimiž pedagog běžně ve třídě pracuje. Na jednotlivá poznání lze reagovat a navazovat, učitel například ví, které faktory sám může ovlivnit a žáky tak k činnosti aktivizovat a motivovat. Dalším přínosem je, že některé poznatky lze aplikovat v praxi. Práce slouží i jako zpětná vazba žákům i učitelům, který svoji práci odvádí primárně s cílem kvalitně vzdělávat.

Pro žáky je školní úspěšnost měřena známkami, které ve škole z předmětů dostávají. Za úspěšného je tedy považován ten jedinec, který má výborné známky. Už blíže není reflektováno, že pro výborná hodnocení žáci dělají více činností, učí se, připravují se na testy, rozvíjejí sami sebe cíleně nejen ve školním prostředí, ale i domácím. Nejvyšší cenu má úspěšnost, která je “zadarmo”, neboť z pohledu žáků stačí, aby se úspěšný jedinec soustředil v hodině, a jazyk umí. Toto úzké pojetí úspěšnosti je tak v rozporu s tvrzením literatury, kdy například Helus a kol. (1979) zdůrazňují, že školní úspěšnost je soubor všech nároků společnosti na daného jedince v procesu edukace.

K jednotlivým dílčím faktorům definujících z pohledu žáků jejich vlastní úspěšnost bylo třeba dojít postupnou analýzou činností a pocitů jedinců. Žáci vnímají podporu rodiny, která je významná především ve chvíli, kdy žákům ukazuje jejich další životní možnosti po ukončení základní školy (navazující studium, budoucí profesi aj.). Pomáhá, pokud rodina vnímá vzdělávání jako klíčové a je například ochotná platit doučování či rozvíjející lekce navíc. Zde je podstatné také určité vedení (alespoň v době, kdy jsou děti malé), protože jen nabízená pomoc není vždy využívána. Rabušicová (1996) v tomto směru hovoří o podnětném domácím prostředí, které žákům dává možnosti a podklady pro rozvoj, k němuž jsou jedinci i rodinou motivováni. To také souvisí s vlastnostmi žáků, jejich zájmem.

Práce se snažila primárně zaměřit na ty faktory, které lze ovlivňovat i ve školním prostředí. Žáci přiznali, že někdy sami pocítují lenost a nezáměr, který je v protikladu k oblíbeným zábavným hrám. Osobnost učitele také nelze opomíjet, neboť ten se významně nepodílí jen na

edukaci, ale také na zájmu žáka, motivaci, zpřístupnění předmětu a demonstraci jeho důležitosti. Žáky průběžně aktivizuje.

V tomto směru by tak žáci rádi v hodinách více využívali digitální technologie (nejen počítač, ale i mobil či tablet), kde mohou například vyhledávat slovíčka a informace. Jako motivaci k práci ve škole vnímají sledování filmů a videí (v anglickém znění s anglickými titulky), ale přidali by i hry a práci se sociálními sítěmi. Případně by také uvítali propojení teorie s praxí, kdy žáci mohou například vyhledávat na anglických stránkách dopravní spoj, zakupovat lístek, rezervovat hotel, sledovat anglický film v anglickém jazyce v kině atd.

Obecně motivační stránku je ideální podpořit všemi dostupnými prostředky. Někdy ji například lze vzbudit pomocí “motivačních” známek, kdy i žák se slabším průměrem zažije úspěch. Může jít o jedničku za aktivitu, projekt, skupinovou práci.

Žáci dobře přijímají možnost dílčích pokroků, která se zejména osvědčuje u žáků, kteří mají vzdělávání ztíženo potřebou specifické podpory. Jde tak o dělení slovíček a jiné látky na menší úseky, které jsou klíčové pro další učení. Také je podporována průběžná možnost oprav.

Dále diplomová práce navrhuje možnosti, jak by (nejen vybraní) žáci mohli v anglickém jazyce rozvíjet vlastní vědomosti a kompetence s podporou školy.

V případě žáků s průměrným prospěchem a ohrožených školním neúspěchem bylo zjištěno, že často mívají ve škole potíže se soustředěním. Někdy je to dáno například únavou, ale jindy “nezáživností” určité činnosti či látky. Prokázala se tak potřeba měnit činnosti a začleňovat zábavné aktivity, které i sami žáci vnímají jako motivační. Princip odměny (například: vysvětlíme si gramatiku, poté si zahrajeme hru) se zdá obecně poměrně funkční.

Potíž nastává v situaci, kdy se žákyně zlepšovat chce, ale přesto není schopná dosahovat výborných výsledků. Škola nenabízí pedagogickou intervenci v anglickém jazyce (navíc je intervence vázána na žáky ohrožené školním neúspěchem), v případě jiných školních doučování jde o skupiny žáků, což není často dostatečně efektivní. Problémy se někdy u žáků objevují postupně. I když si v osmém ročníku uvědomují důležitost vlastního vzdělávání, v minulosti tomu tak nebylo a například jim chybí předchozí dílčí znalosti (už z 5. ročníku). Škola by tak mohla podporovat individuální (i třeba krátkodobé) doučování, které je cílené.

Oproti tomu v případě žákyně, která se vzdělávat nechce (a má pocit, že ani nepotřebuje), lze očekávat, že by takovéto podpory nevyužila. Na lenost a nezájem určitých žáků při výzkumu narazila také Pavelková (2002), kdy zdůrazňuje zejména atraktivitu jiných činností. Cílem učitele by tak mohlo být naučit ji alespoň využitelné základy a jinou, méně důležitou gramatiku s ní do hloubky neprobírat. V tomto případě by tak mohlo pomoci dělení žáků na jazyky podle

výkonnostní úrovně (o což si řekli i sami žáci s výborným školním prospěchem). Dalším řešením je znatelně menší počet žáků ve třídě, případně studijní skupině.

Mezi další, neméně podstatnou podporu, lze zařadit přístup učitele. Žáci ocenili možnost vyjádřit se a probrat vlastní plány do budoucna, nastínili svůj pohled na anglický jazyk a chtějí zpětnou vazbu od učitele. Učitel by tak měl reagovat i na žádost třídy, kdy se lze například vrátit k opakování a procvičování. Zároveň je potřeba, aby se vyšlo vstříc alespoň částečně všem požadavkům, takže když se opakuje se žáky se slabšími výsledky, ostatní mohou mít například zadané jiné aktivity (v případě, že opakovat nechtějí). Mešková (2012) v tomto směru zdůrazňuje, že jde o celkový vztah žák-učitel, neboť při vzájemné důvěře se žák nebojí obrátit na svého učitele a otevřeně s ním hovořit.

Žáci by si také přáli, aby byl pedagog usměvavý. Na pocitu bezpečí je potřeba pracovat postupně, společně. Také je výhoda, když se učitel pravidelně nemění každý rok, ale třída jej dlouhodobě zná. Stárková (2011) dodává, že se z atmosféry postupně stává tvůrčí klima školní třídy, které žáky při vzdělávání podporuje.

V neposlední řadě je potřeba posilovat přátelské vztahy mezi žáky, neboť ve třídě, kde se žák cítí dobře, se mu lépe pracuje, je aktivnější, více se hlásí a nebojí se mluvit. Skupinové práce tak mají i tuto neopomenutelnou funkci. To je v souladu se zjištěním Krejčové (2011), která sociální sféru v procesu učení vyzdvihuje.

Diplomová práce potvrdila již proběhlé výzkumy, které se soustředí na téma školního úspěchu. Navíc ovšem zdůraznila, že v případě hlavního předmětu anglického jazyka si žáci často uvědomují důležitost látky a její využitelnost v praktickém životě, což bývá pro jedince motivační. Na výzkum by bylo možné navázat podobným šetřením v jiných, odlišných třídních kolektivech, z čehož by vyplynula shoda nebo rozdílnost v jednotlivých tvrzeních.

Zdroje

- ANDERSON, Lorin, KRATHWOHL, David. (2013) *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Velká Británie: Pearson Education Limited. ISBN 9781292042848.
- BENDL, Stanislav. (2004) *Neukázněný žák. Cesta institucionální pomoci*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-36-4.
- BENZEHAF, Bouchaib, CHOUAIB, Doukkali, SABIL, Abdelkader. *High School Student's of success in English Language Learning*. International Journal of Instruction. International Journal of Instruction. Vol 11, n. 3, p., 2018, 89–102. E-ISSN 1308-1470.
- BRUE, Alan W., WILMSHURST, Linda. (2005) *A parent's guide to special education: Insider advice in how to navigate the system and help your child succeed*. New York: Amacom. ISBN 978-0814472835.
- CANFIELD, Jack, WELLS, Harold Clive. (1995) *Hry pro zlepšení motivace a sebezpojení žáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-028-6.
- GFEN, Francouzská skupina nové výchovy. (1991) *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7066-456-8.
- FRYDRYCHOVÁ-KLÍMOVÁ, Blanka. (2011) *Motivation for learning English at a university level*. Procedia, Social and Behavioral Sciences, 15, 2599–2603. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/251713799_Motivation_for_learning_English_at_a_university_level
- GAVORA, Peter. (2010) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GEORGE, David. (1997) *The Challenge of the Able Child*. London: David Fulton Publishers. ISBN 978-1853463464.
- HARVEY, L. (2017) Language learning motivation as ideological becoming. *System*, 65, 69–77. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.009>
- HELUS, Zdeněk a kol. (1979) *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- HENDL, Jan. (2008) *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOUDEK, Václav. (2013) *Problematika motivace ve výuce anglického jazyka*. Diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://theses.cz/id/m8mo6i/Houdek_Vclav_DP.pdf

- HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. (2011) *Školní výkonová motivace žáků*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-34-7.
- HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. (2010) *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HUTCHINSON, Tom. (2014a) *Project 1*. Oxford: University Press. Fourth edition. ISBN 978-0-19-476465-0.
- HUTCHINSON, Tom. (2014b) *Project 2*. Oxford: University Press. Fourth edition. ISBN 978-0-19-476466-7.
- HUTCHINSON, Tom. (2014c) *Project 3*. Oxford: University Press. Fourth edition. ISBN 978-0-19-476467-4.
- HUTCHINSON, Tom. (2014d) *Project 4*. Oxford: University Press. Fourth edition. ISBN 978-0-19-476468-1.
- JELÍNKOVÁ, Michaela. (2011) *Výkonová motivace a sebepojetí školní úspěšnosti u žáků základní školy*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://theses.cz/id/mpsa5g/Jelnkov_Michaela.pdf
- JUCOVIČOVÁ, Hana, ŽÁČKOVÁ, Drahomíra. (2005) *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: B Print. ISBN 80-903579-0-3.
- KARABACAK, Kerim, ERDEM, Serdar. *The effect of using English story books in English courses by adapting them to different activities on the foreign language success of the students*. Procedia, Social and Behavior Science. Vol 176, 2015, p. 1028–1033. ISSN 1877-0428.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. (2017) *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-349-0.
- KOSÍKOVÁ, Věra. (2011) *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. České Budějovice: Grada. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. (2011) *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3474-3.
- MAŇÁK, Josef a kol. (2008) *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MARTINEC, Lubomír, a kol. (2006) *Motivace, aspirace, učení*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0504-6.
- MASLOW, Abraham, Harold. (1970) *Motivation and personality*. New York: Harper and Row. ISBN neuvedeno.
- MATĚJŮ, Petr a kol. (2010) *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-032-2.

- MEŠKOVÁ, Marta. (2012) *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MPSV, Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR. (2016) *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. ISBN 978-80-7421-120-1.
- MISKELL, Jane R., MISKELL, Vincent. (1996) *Pracovní motivace*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-317-0.
- MOTTI-STEFANIDI, Frosso, MASTEN, Ann S., SALMELA-ARO, Katariina, TRAUTWEIN, Ulrich. *School success and school engagement of immigrant children and adolescents: a risk and resilience developmental perspective*. European psychologist. Vol. 18, Issue 2, 2013, p. 126–135. ISSN 1016-9040.
- NAKONEČNÝ, Milan. (2014) *Motivace chování*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. (1992) *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management Press. ISBN 80-85603-01-2.
- OECD. (2009a) *PISA: Programme for International Student Assessment. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD Publications. ISBN 978-92-64-06394-5.
- OECD. (2009b) *PISA: Programme for International Student Assessment. Top of the class. High performers in Science in Pisa 2006*. Paris: OECD Publications. ISBN 978-92-64-06068-5.
- PAPAJOANU, Ondřej, VOŇKOVÁ, Hana, VLČKOVÁ, Kateřina. *Motivace učení se k angličtině ve vztahu ke známám a studijním aspiracím u žáků základních škol*. Studia paedagogica. Vol 26, n. 3, 2021, s. 29–50. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1798897/2021-Papajoanu-Vonkova-Vlckova-Motivace-znamka-SP-otistene.pdf>
- PAVELKOVÁ, Isabella. (2002) *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PETTY, Geoffrey. (1996) *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-681-0.
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. (1996) *Koktavý žák ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-594-2.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie a kol. (2014) *From school inclusion to social inclusion and participation in society. Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7530-6.

- POTMĚŠIL, Miloň a kol. (2018) *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5295-1.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jan. (2009) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity, u. 1, 1996. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104560/U_Paedagogica_01-1996-1_3.pdf
- RADOSTNÝ, Lukáš a kol. (2011) *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta. ISBN 978-80-254-9175-1.
- STÁRKOVÁ, Eliška. (2011) *Sociální klima školní třídy a školní úspěšnost žáka*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104560/U_Paedagogica_01-1996-1_3.pdf
- STRAKOVÁ, Jana. (2016) *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-884-4.
- ŠULOVÁ, Lenka a kol. (2014) *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-542-9.
- ŠVANCARA, Josef. (1979) *Emoce, city a motivace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno.
- VACULIKOVA, Jitka. *Measuring self-regulated learning and online learning events to predict student academic performance*. *Studia paedagogica*, roč. 23, č. 24, 2018. ISSN 1803-7437.
- VENCLOVÁ, Iva. (2004) *Školní úspěšnost dětí se zrakovým handicapem*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-094-8.
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. (2008) *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VLČKOVÁ, Kateřina a kol. (2014) *Žákovské strategie při učení se anglickému jazyku a jejich vztah k úspěšnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7595-5.
- VOMÁČKOVÁ, Helena, CHYTRÝ, Vlastimil. (2019) *Žáci školou povinní: vícekritériální sonda*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7561-222-9.
- VONKOVA, Hana, JONES, Jane, MOORE, Angie, ALTINKAPL, Irem, SELCUK, Hasan. *A review of recent research in EFL motivation: Research trends, emerging methodologies and*

diversity of researched populations. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 103, 2021, 102622, ISSN 0346-251X. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X21001767>

Internetové zdroje:

AKL. (2002) *Vývojová dysfázie: Vývojová jazyková porucha* [online, cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfазie>

COUBALOVÁ, Anna. (2022) *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR*. MŠMT [online, cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

EDUin. (2016) *Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení* [online, cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

HASAN, Shirin. (2020) *ADHD and school* [online, cit. 2022-01-18]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/parents/adhd-school.html>

IEA. (2022) *English Teaching and Learning Study* [online, cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.iea.nl/search/node?keys=English+Teaching+and+Learning+Study>

Masarykova ZŠ Plzeň. (2022) *Školní vzdělávací program* [online, cit. 2022-02.15]. Dostupné z: <http://masarykovazs.cz/uredni-deska/skolni-vzdelavaci-program/>

MŠMT. (2022a) *Strategie vzdělávací politiky 2020* [online, cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

MŠMT. (2022b) *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online, cit. 2022-02-06]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT. (2022c) *RVP pro základní vzdělávání* [online, cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

MŠMT. (2022d) *Mezinárodní průzkumy IEA* [online, cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/mezinarodni-pruzkumy-iea>

MŠMT. (2022e) *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání ČR 2002* [online, cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

- NIDV. (2017) *Koncepce jazykového vzdělávání 2017–2022* [online, cit. 2022-02-08].
Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykoveho_vzdelavani_PV_compressed.pdf
- NUV. (2022a) *Rámcové vzdělávací programy* [online, cit. 2022-02-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- NUV. (2022b) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online, cit. 2022-02-14].
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- NUV. (2022c) *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online, cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani>
- PSP. (2022) *Listina základních práv a svobod* [online, cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Obrázky:

Obrázek 1: Charakteristika ideálního učitele (George, 1997) 32

Tabulky:

Tabulka 1: Přehled respondentů 55

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor

1. Co ti v angličtině jde nejlépe (a co tě v ní i nejvíce baví)?
2. V čem si myslíš, že by ses naopak mohl/a zlepšit? Co ti zároveň připadá nejtěžší (a třeba tě i nebaví)?
3. Když porovnáš angličtinu a ostatní předměty, jak anglický jazyk vnímáš?
4. Co má podle tebe vliv na dobré známky v angličtině?
5. V čem v angličtině zažíváš úspěch? Můžeš “úspěch” v jazyce vysvětlit?
6. Co ti napomáhá, aby ses při hodině angličtiny cítil/a co nejlépe (a soustředil/a se)?
7. Co je pro tebe motivací učit se například na testy a snažit se dosahovat v angličtině co nejlepších výsledků?
8. Pomáhají ti rodiče s angličtinou? Nebo pomůže i někdo jiný?
9. Je pro tebe anglický jazyk důležitý? Proč?
10. Motivuje tě tvůj/tvoje učitel/ka angličtiny k práci (při hodině či k domácí přípravě)?
11. Můžeš charakterizovat ideálního učitele angličtiny? V čem je ideální?
12. Co na hodinách angličtiny můžeš ocenit a co tě tolik nebaví?
13. Co pro tebe znamená známka ve škole? Chtěl/a by sis známku v angličtině zlepšit?
14. Zkus zhodnotit svoji úroveň angličtiny. Chtěl/a bys ji posunout výš? Jak bys mohl/a?
15. Co děláš ve škole a ve svém volném čase pro to, abys uměl/a lépe anglicky?

Příloha č. 2: Selektivní přepis rozhovoru – žák 3

1. Co ti v angličtině jde nejlépe (a co tě v ní i nejvíce baví)?

Žák 3: „*Mně nic moc nejde... I když třeba v nějakých hrách jsem dobrá. Jak popisujeme ty zvířata a takový, to je dobrý.*”

2. V čem si myslíš, že by ses naopak měl/a zlepšit? Co ti zároveň připadá nejtěžší (a třeba tě i nebaví)?

Žák 3: „*Jako chci se zlepšit ve všem, nejvíc mě baví mluvení. To si vždycky nějak poradím. Takže zlepšit bych se potřebovala v psaní. To je těžký na angličtině. A taky to moc nepotřebuju. A třeba rozumím různým článkům, ale jako přeložit to do dobrý češtiny je těžký. To bych asi měla trénovat.*”

3. Když porovnáš angličtinu a ostatní předměty, jak anglický jazyk vnímáš?

Žák 3: „*Angličtina mě baví a je i důležitá. Oproti třeba fyzice.*”

4. Co má podle tebe vliv na dobré známky v angličtině?

Žák 3: „*Jako asi všechno... To, co se naučím, jestli umím mluvit a nebojím se mluvit. Taky jak pracuju v hodině, můžu odevzdat ty pracovní sešity a udělat nějaký projekt. Někdy je třeba problém, že se nemůžu soustředit. Občas mě třeba někdo ve třídě ruší. Nebo se mi nechce... Jo, taky to ovlivňuje učitelka. Taky spolužáci. Jestli třeba neruší. Určitě téma, něco mě baví a něco ne. Je toho asi hodně. Ale třeba já si prostě nemůžu spoustu věcí pamatovat.*”

5. V čem v angličtině zažíváš úspěch? Můžeš “úspěch” v jazyce vysvětlit?

Žák 3: „*Nejsem moc dobrá, nic mi asi moc nejde. Jako zase si ale myslím, že mi jde třeba to mluvení. Vždycky se nějak domluvíme, se ségrou to zkoušíme a trénujeme a jde to. A taky rozumíme filmům. Takže jako vím, že se musím zlepšit, ale vlastně jsem úspěšná v tom, co fakt dělám, čemu se dost věnuju. Školní úspěšnost jakože je úspěšný nějaký žák. Má jedničky nějak sám od sebe, je chytrý a nemusí se ani vůbec učit, aby byl fakt dobrý. Třeba Jonášovi to stačí*

jenom vysvětlit, jak se nějaká nová gramatika dělá a on to hned umí. To nechápu. Ale takhle si právě představuju, že je někdo dobřej a úspěšnej.”

6. Co ti napomáhá, aby ses při hodině angličtiny cítil/a co nejlépe (a soustředil/a se)?

Žák 3: „Tak třeba když máme slíbenou nějakou hru, tak se mi chce pracovat víc. Pomáhá třeba, když ostatní nekecaj. Baví mě filmy, a když se na něco můžem koukat. A třeba je dobrý, když nějaký spolužáci chybí a můžeme v hodině jet rychlejc.”

7. Co je pro tebe motivací učit se například na testy a snažit se dosahovat v angličtině co nejlepších výsledků?

Žák 3: „Tak jako vim, že angličtinu budu potřebovat, je to ten hlavní předmět. Třeba jednou budu i cestovat. A filmy jsou lepší v originálu v angličtině než česky. Jo a máma chce, abych se učila dost. Někdy se učí se mnou, ale radši se učím sama.”

8. Pomáhají ti rodiče s angličtinou? Nebo pomůže i někdo jiný?

Žák 3: „No mamka by chtěla, ale já moc nechci a nepotřebuju pomoc. Třeba se ségrou si pomůžeme.”

9. Je pro tebe anglický jazyk důležitý? Proč?

Žák 3: „Jo, to jo. No kvůli těm filmům třeba. Jakože se to využije.”

10. Motivuje tě tvůj/tvoje učitel/ka angličtiny k práci (při hodině či k domácí přípravě)?

Žák 3: „To jo, třeba ty hry jsou dobrý. Nebo jako budeme pracovat a pak si něco pustíme. A že řekne, co je důležitý a co ne, co se třeba tolik učit nemusíme. A taky že půjdeme za odměnu třeba ven. Chtěla bych víc mluvit a použít to víc v životě.”

11. Můžeš charakterizovat ideálního učitele angličtiny? V čem je ideální?

Žák 3: „Učitelka. Usmívá se a je na nás hodná. Je spravedlivá. Umí mě k práci motivovat. A určitě ještě něco, ale teď si asi nevzpomenu...”

12. Co na hodinách angličtiny můžeš ocenit a co tě tolik nebaví?

Žák 3: „To, co děláme. Nebaví mě dlouhé články a psaní. Ale to zas tolik neděláme a v pracáku je to v pohodě.”

13. Co pro tebe znamená známka ve škole? Chtěl/a by sis známku v angličtině zlepšit?

Žák 3: „Jako chtěla, ale moc to nejde. Takže asi nevdí. Jak kdy se mi chce. Znamka je důležitá, ale zase ne tolik. Ta dvojka, když mi vychází, tak dobrý, trojka je horší a máma je našťvaná.”

14. Zkus zhodnotit svoji úroveň angličtiny. Chtěl/a bys ji posunout výš? Jak bys mohl/a?

Žák 3: „Někdy mi nic nejde, někdy jo. Chci se zlepšit. Třeba bych se mohla víc učit slovíčka a trénovat ty slovesa. Ale pak to hned zapomenu. No a... možná víc filmů. Jak jsme bydleli v cizině, tak si to už skoro nepamatuju, ale jako někdy bych asi zase někam jela. Taky mě docela baví on-line hry a používám Instagram hodně.”

15. Co děláš ve škole a ve svém volném čase pro to, abys uměl/a lépe anglicky?

Žák 3: „Ve škole dávám pozor a pracuju, doma se učím. Koukám na ty filmy, bavíme se se ségrou občas jenom v angličtině. Koukám taky vlastně na videa na YouTube, to je super. I bez titulků. Ta angličtina je všude a chce to si jí najít.”