

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Motivace žáků ve výuce anglického jazyka na prvním stupni

Motivation of Primary School Students for English Language Studies

Bc. Bohdana Piňosová

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Mojžíšová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Motivace žáků ve výuce anglického jazyka na prvním stupni“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 3. prosince 2023

Děkuji vedoucí mé diplomové práce za vedení a cennou pomoc při analýze mého výzkumu.

ABSTRAKT

V současnosti je poměrně málo studií, které by se zaměřovaly na motivaci k učení se cizích jazyků u dětí. Tato diplomová práce se zaměřuje na postoj žáků prvního stupně k výuce angličtiny. Teoretická část sleduje pojem motivace z pohledu psychologie, pedagogiky i z pohledu současných výzkumů výuky cizího jazyka. Záměrem praktické části pak bylo prozkoumat, jaká je motivace žáků k učení se angličtiny a jaké aspekty výuky je mohou demotivovat. Cílem bylo získaná data zaznamenat, zanalyzovat, vyhodnotit a interpretovat.

Výzkum byl proveden na menší pražské základní škole, ve které se s výukou anglického jazyka začíná ve třetím ročníku. Data byla získána nestandardizovaným dotazníkem s otevřenými i uzavřenými otázkami. Analýza byla potom provedena pomocí smíšeného výzkumu. Kvantitativní část analýzy, která sledovala oblíbenost předmětu angličtiny a hodnocení atraktivity jednotlivých aktivit ve výuce, byla provedena jako první. Kvalitativní část výuky pomocí otevřených otázek hledala odpověď na důvody, proč je výuka oblíbená, či neoblíbená a co motivuje žáky k učení se angličtiny. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že většina žáků vnímá výuku jako atraktivní, nicméně nezanedbatelná část žáků s výukou spokojená zcela není. Překvapivým výsledkem bylo, že jsou s výukou v dané základní škole spokojeni především chlapci. Jako nejoblíbenější aktivity se ukázaly hry a sledování videí v angličtině.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace, výuka cizích jazyků, žáci prvního stupně ZŠ, výuka angličtiny, smíšený výzkum

ABSTRACT

Currently, there are relatively few studies that focus on the motivation to learn foreign languages in children. This diploma thesis focuses on the attitude of primary school students towards the teaching of English. The theoretical part follows the concept of motivation from the point of view of psychology, pedagogy and current researches on foreign language teaching. The purpose of the practical part was to investigate their motivation to learn English and what aspects of teaching can demotivate them. The goal was to record, analyze, evaluate and interpret the obtained data. The research was conducted at a smaller elementary school in Prague, where English language instruction begins in the third grade. Data were obtained by a novel questionnaire with both open and closed questions. The analysis was then performed using mixed research. The quantitative part of the analysis, which monitored the popularity of the subject of English and the assessment of the attractiveness of individual activities in teaching, was carried out first. The qualitative part of the teaching, using open questions, sought answers to the reasons why the teaching is popular or not popular and what motivates the pupils to learn English. The results of the questionnaire survey showed that the majority of pupils perceive the teaching as attractive, however, a significant part is not completely satisfied with the teaching. The surprising result was that mainly boys are satisfied with the teaching in the given elementary school. Playing games and watching videos in English proved to be the most popular activities.

KEY WORDS

motivation, teaching foreign languages, primary school students, teaching English, mixed research

Obsah

1. Úvod.....	8
2. Teoretická část.....	10
2.1. Pojem motivace z pohledu biologie	10
2.2. Pojem motivace v oblasti psychologie	11
2.3. Teoretické přístupy pracující s pojmem motivace.....	13
2.4. Pojem motivace v prostoru edukace.....	14
2.5. Pojem motivace v oblasti výuky cizího jazyka	17
2.5.1. Teoretické rámce pro práci s motivací ve výuce cizího jazyka	18
2.5.2. Teorie sebeurčení	18
2.5.3. Systém sebemotivace při výuce cizího jazyka – L2MSS	19
2.5.4. Sociální kognitivní teorie.....	20
2.5.5. Vliv učitele a motivačních strategií na motivaci žáků ve výuce cizího jazyka	20
2.6. Motivační potenciál nových přístupů v pedagogické praxi	22
2.6.1. Počítačová výuka jazyků (CALL) – digitální technologie	23
2.6.2. Výuka založená na obsahu – CLIL.....	23
2.7. Vliv hodnocení	24
2.8. Motivace a gender	25
3. Praktická část	26
3.1. Metodologie a cíle výzkumu	26
3.1.1. Vymezení výzkumu	26
3.1.2. Cíle výzkumu.....	26
3.1.3. Výzkumné strategie	27
3.2. Vzorek a jeho charakteristika.....	27
3.3. Metoda sběru dat	29

3.3.1.	Dotazník.....	29
3.3.2.	Charakteristika otázek v dotazníku.....	30
4.	Analýza dat – kvantitativní část výzkumu	31
4.1.	Otázka č. 2 „Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá?“	31
4.2.	Otázka č. 5 „ <i>Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)</i> “	35
5.	Analýza dat – kvalitativní část výzkumu	45
5.1.	Otázka č. 1 „ <i>Proč se chceš naučit dobře anglicky?</i> “	45
5.2.	Otázka č. 3 „ <i>Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš čím je zajímavá?</i> “	48
5.3.	Otázka č. 4 „ <i>Pokud jsi zaškrtnl/la ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/la?</i> “	49
5.4.	Otázka č. 6 „ <i>Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?</i> “	50
6.	Závěr	53
7.	Seznam používaných zkratk.....	55
8.	Seznam použitých informačních zdrojů.....	56
Příloha 1.	Dotazník	61
Příloha 2.	Ukázky odpovědí na dotazník	63

1. Úvod

Ve chvíli, kdy jsem stála před otázkou, čemu se ve své diplomové práci budu věnovat, jsem se nejprve zamyslela nad několika aspekty učitelství profese. Jelikož již několik let učím na základní škole, učitelství pro mě už není abstraktní prací. Měla jsem v hlavě především otázky, které mají přímý vliv na mou každodenní práci. Učitelství profese s sebou přináší nejrůznější úskalí, se kterými musí učitelé pracovat a překonávat je. Podle mne mezi ty nejčastější patří, jak motivovat žáky a udržet jejich pozornost k učení. Hned na počátku mé kariéry jsem jako začínající učitel velmi rychle zjistila, že pro úspěšnou hodinu potřebuji motivované žáky, kteří se mnou budou v průběhu výuky spolupracovat.

V pozici učitele tedy pracujete s motivací denně. Přimět nemotivované žáky ke spolupráci nebo i pouhému vnímání lekce je z mé zkušenosti nadlidský výkon. Krása práce s mladšími žáky přináší okamžitou a většinou příliš nefiltrovanou zpětnou vazbu. Na prvním stupni si žáci nedělají moc starostí s otrávenými výrazy, pospáváním a někteří se ani nezdráhají pronášet kouzelné věty typu: „*To je nuda*“, „*Mně se nechce*“ či „*Kdy bude zvonit?*“. Naopak se vám ale může dostat i nadšeného zaujetí a uznání od žáků, že je hodina baví.

Důvod, proč jsem si zvolila téma motivace žáků k učení se cizích jazyků, je podle mne tedy víceméně jasný. Má každodenní pracovní realita učitele cizího jazyka na prvním stupni porozumění motivaci mých žáků potřebuje. Intuitivně sice vnímám, které situace v hodinách žáky zaujímají a kteří žáci projevují dlouhodobou zaujatost a snahu v předmětu, a kteří ne. Nicméně mi chyběl hlubší vhled do této problematiky. Rozhodla jsem se proto využít prostor diplomové práce, abych se v ní ponořila do tématu, které mě skutečně zajímá a každodenně ovlivňuje.

Lamb (2017) ve své přehledové studii ukazuje tendenci zařazovat výuku cizího jazyka v mezinárodním kontextu do školních osnov pro stále mladší žáky. Od učitelů a školy se očekává, že vzbudí mezi mladými žáky zájem o cizí jazyk, který si s sebou ponese dále i v pozdějším studiu. Nicméně Lambova přehledová studie, která se zabývala více než 200 studiemi cílenými na výzkum motivace ve výuce cizích jazyků v posledních 15 letech, ukázala, že většina výzkumu se soustředila na starší studenty. Do popředí pak staví jako prioritu pro budoucí výzkum v oblasti motivace při výuce cizího jazyka analýzu zkušeností mladých studentů a učitelů cizího jazyka. (Lamb, 2017)

Studii jsem se inspirovala, a svůj výzkum jsem tedy zaměřila na to, jak žáci prvního stupně základní školy jsou, nebo nejsou motivovaní k učení se anglického jazyka. Přitom jsem se soustředila na místo, které dobře znám a ve kterém se pohybuji. To s sebou samozřejmě přináší určité výhody i nevýhody. Jako výhodou vnímám možnost detailního nahlédnutí do dané problematiky a její prozkoumání. Přičemž výsledky pak mohu přímo využít ve své praxi. Na druhou stranu nevýhodou je právě přímá osobní zainteresovanost, která přináší výzvu, jak si při výzkumu vytvořit zdravý odstup a být objektivní. Jedním z náročných úkolů při sbírání a zpracování dat tak pro mne bylo zohlednit tyto okolnosti a pracovat s nimi objektivně.

V neposlední řadě je dobré si uvědomit, že výuka angličtiny a její kvalita, která by měla kladně ovlivňovat a podporovat motivaci žáků, není důležitá jen pro žáky. Je také poměrně silně vnímána a hodnocena rodiči žáků. V současnosti je totiž znalost angličtiny spojena s většími možnostmi získání dobré práce, studia v zahraničí a obecně s většími možnostmi získávání informací ve světě. To samozřejmě činí ze znalosti anglického jazyka žádanou komoditu.

V práci se budu věnovat otázce motivace jak v teoretické, tak v praktické části. V teoretické části zanalyzuji pojem motivace z pohledu psychologie a biologie, stejně jako z pohledu edukace a z pohledu výuky cizího jazyka.

V praktické části budu analyzovat data, která jsem sesbírala pomocí dotazníku určeného pro žáky 3.–5. tříd základních škol.

2. Teoretická část

V teoretické části jsem se zaměřila na tři roviny pojmu motivace, které jsem zkoumala z různých zdrojů. První úroveň sleduje pojem motivace a jeho vymezení v jakési základní rovině. Jakým způsobem se na motivaci dívá psychologie, psychiatrie, ale i biologie. Druhá část se konkretizuje do oblasti pedagogiky. Motivaci zde popisují v prostředí výuky, jakým způsobem se o ní píše v literatuře určené pedagogům. Poslední část se již konkrétně zaměřuje na motivaci a motivační procesy ve výuce cizího jazyka. Sesbírala jsem zde tedy poznatky, které se přímo týkají mé oblasti zájmu.

2.1. Pojem motivace z pohledu biologie

Pojem motivace je v současnosti používán v nejrůznějších sférách lidské společnosti. Velmi často se používá v pracovní sféře, ve světě obchodu či ve vzdělávání. Jak motivovat své pracovníky, nakupující, studenty a koneckonců i sami sebe. Motivace nás, zdá se, provází denně, a to třeba i hned po probuzení, co nás motivuje vstát z postele a prožít další den. Informace z médií se pak často odvolávají na nejrůznější výzkumy. Jak se tedy na pojem motivace dívá věda?

Primárně můžeme při hledání **základního vymezení motivace** narazit například na typ charakteristiky, jako je tento: „Uspokojení biologických potřeb (příjem tekutin, jídla, tepelný komfort, pocit bezpečí, spánek) je vyvoláno komplexem specifických informací o změnách vnitřního prostředí organismu, spouštějícím pocit nelibosti (diskomfortu), který aktivuje příslušné motivační úsilí vyústující v adekvátní program chování.“¹ Organismus pak k nastolení opětné stability vyvine určité chování, které danou potřebu uspokojí a vyšle zpětnou vazbu. Aby tato zpětná vazba byla posílena pro případné další situace v budoucnosti, „... se vyvinul další mechanismus, který pocitem „libosti“ organismus „odměňuje“ při splnění cíle určitého biologicky významného chování a posiluje tak motivaci k jeho případnému opakování“². (Pokorný, 2012)

¹ POKORNÝ, Jaroslav. Fyziologické mechanismy motivace a odměny. *Česká a slovenská Psychiatrie* [online]. 2012.108(3), 144-147 [cit.2023-22-10] Dostupné z: http://www.cspychiatr.cz/dwnld/CSP_2012_3_144_147.pdf

² POKORNÝ, Jaroslav. Fyziologické mechanismy motivace a odměny. *Česká a slovenská Psychiatrie* [online]. 2012.108(3), 144-147 [cit.2023-22-10] Dostupné z: http://www.cspychiatr.cz/dwnld/CSP_2012_3_144_147.pdf

V našem mozku se tak nachází specializovaný systém, který vyhodnotí a specificky odmění chování, jež cílí k zachování jedince. Může se jednat o zajištění základních biologických potřeb, vyhledávání pozitivních sociálních interakcí či zachování rodu. Tento systém odměny má silný vliv na výběr optimální strategie chování. Chování, které je pro organismus prospěšné, je aktivováno apetitivní motivací a přináší příjemné pocity, naproti tomu averzivní motivace spouští chování k překonávání nepříjemných podnětů. Přičemž odměna, která přináší řadu příjemných pocitů jako radost či slast, často poskytuje dostatečnou hodnotu pro překonávání životních strastí. Odměna se však také může stát trestem, pokud se cíle nedosáhne, a místo radosti přichází pocit nespokojenosti, zoufalství či zmaru. Pokud dochází k opakovaným negativním stresovým situacím, můžou tyto situace vést i k chronickému strachu. Tyto negativní procesy samozřejmě mají také silný vliv na chování jedince. (Pokorný, 2012)

Nicméně Jaroslav Pokorný (2012) ve svém článku také popisuje neuronální systém odměny a jeho funkce, které v určitých situacích ztrácejí svůj biologický význam. A to, pokud odměna má vysokou subjektivní hodnotu a stává se sama o sobě cílem, kterého je dosahováno různými formami chování bez biologické determinanty. „... prvky chování bez přímého homeostatického významu, jako jsou různé formy sociální interakce či přímo jen chování směřující k vyvolání libých pocitů. U člověka mohou mít charakter odměny i podněty kognitivního charakteru (poznávání, hudba). Vysoký stupeň uspokojení (pozitivní odměnu) mohou přinášet i různé formy komplexní sociální interakce ve smyslu pomoci bližnímu, altruistické práce pro společnost či sebeobětování.“³

2.2. Pojem motivace v oblasti psychologie

Tímto se dostáváme ze sféry uspokojování základních biologických potřeb více do oblasti psychologie. Ve slovnících psychologie pak můžeme nalézt různé definice motivace, které se na motivaci dívají jako na „Proces usměrňování, udržování a energetizace chování, která vychází z biologických zdrojů: pojem motivace v psychologii zatím značně nejednotný: nejčastěji chápán jako intrapsychický proces zvýšení nebo snížení aktivity, mobilizace sil, energizace organismu: Projevuje se napětím, neklidem, činností směřující k porušení

³ POKORNÝ, Jaroslav. Fyziologické mechanismy motivace a odměny. *Česká a slovenská Psychiatrie* [online]. 2012.108(3),144-147[cit.2023-22-10]Dostupné z: http://www.csppsychiatr.cz/dwnld/CSP_2012_3_144_147.pdf

rovnováhy: v zaměření motivace se uplatňuje osobnost jedince, jeho hierarchie hodnot i jeho dosavadní zkušenosti, schopnosti a naučené dovednosti: za nežádoucí motivace jsou považovány strach, úzkost, bolest aj.“⁴

„Motivace souvisí s vnitřní pohnutkou chování, způsob chování pak souvisí s danou situací.“⁵ Nakonečný (1998) v konceptu motivace vidí vysvětlení příčiny, „proč se lidé chovají, jak se chovají“. Konání jedince ať už z pohnutek fyziologických, či psychologických se snaží o dosažení nějakého uspokojení (fyzického, duševního či duchovního). Motivace je zde tedy ve své podstatě emocionální. (Nakonečný, 1998)

Vnitřní pohnutka však ještě přichází do kontaktu s vnější situací. Intrapsychický důvod po analýze vnější situace může vyhodnotit dosažení stejného cíle různými způsoby, nebo se rozhodne dosažení cíle odložit na jinou dobu či se snahy o dosažení cíle zcela vzdá. Termín motivace tudíž v psychologii vyjadřuje především vnitřní stav, který je prožíván (často se vyjadřuje pojmy jako snaha, touha, úsilí, záměr atd.). Vytváří napětí či puzení směřující k více či méně uvědomovanému chování. Motivace může být tedy i nevědomá, jedinec si není vědom skutečné psychologické příčiny. (Nakonečný, 1998).

Funkcí motivace je stručně řečeno uspokojování potřeb člověka. Motivace zajišťuje účelné chování, které udržuje fyzické a psychické zdraví člověka. Své uplatnění nachází i v organizaci chování, když se vlivem učení stává účelným v reakci na důsledky předchozího chování. Tímto způsobem se lidé učí apetencím a averzím. Učení na základě zpevnování pomocí odměn a trestů má také silnou vazbu na motivaci, která vede jedince k dosahování odměn a vyhýbání se trestům. Chování i postoje lidí se odvíjí od určitých motivů, které tak dávají chování psychologický smysl. Na motivaci se tak můžeme dívat jako na klíčový psychologický fenomén. Pokud porozumíme motivům člověka, porozumíme nejen jeho chování, ale i jeho hodnotové orientaci, protože lidské hodnoty jsou s motivy propojeny. (Nakonečný, 1997)

Motivace také jako jedna ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení,

⁴ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80 – 7178-303-X, str. 328.

⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Základy Psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3, str. 454.

aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů. Podněcuje tím chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu. (Nakonečný, 1997)

2.3. Teoretické přístupy pracující s pojmem motivace

Pro široký pojem motivace existuje řada teoretických přístupů, k neznámějším patří – behaviorální, humanistický a kognitivní. Vzhledem k zaměření diplomové práce jsem svůj zájem primárně zaměřila na ten přístup, který se podle Lokši, Lokšové (1999) hodí pro školní praxi – jedná se o přístup kognitivní. Kognitivní model chování totiž řeší problematiku motivace v těsném spojení s problematikou učení. (Nakonečný, 1998). Nicméně komplexní pojem motivace nelze jednoduše shrnout pod jednostranný pohled specifické teorie. (Lokša, Lokšová, 1999) Kromě kognitivního modelu uvádím tedy ještě stručný popis behaviorálního a humanistického přístupu a jejich hledisko na motivaci, jelikož jejich pohled se zdá být v pedagogické praxi užitečný.

V **behaviorální teorii** představuje zdroj motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků, nebo se naopak nepříjemných důsledkům vyhnout. Zpevnění vnější odměnou je pak hlavním motivačním činitelem. (Lokša, Lokšová, 1999) Podle Nakonečného (1998) behavioristé zkoumající procesy učení viděli v motivaci proces energetizace chování. Následné utváření a zacílení chování pak označují jako funkci učení. Motivace se tak stává jakýmsi „generálním popudem“, který vznikl sloučením řady specifických naučených popudů. Motivace a její zacílení je tak produktem učení. (Nakonečný, 1998)

Humanistická teorie klade důraz na člověka jako bytost, která se snaží překročit aktuální stav své existence realizací svého vývojového potenciálu. Žák z tohoto pohledu potřebuje pro správný vývoj motivační struktury bezpečné prostředí, bezpodmínečné přijetí a vřelý osobní vztah. (Lokša, Lokšová, 1999)

Kognitivní přístup vidí v člověku „zpracovatele informací“ a „rozhodovací orgán“. Zaměřuje se na význam poznávacích procesů. (Lokša, Lokšová, 1999) Nakonečný (1998) staví kognitivní model chování podle E. C. Tolmana. Ten v rozšíření pojmu zpevnění vytvořil pojem „zacíleného chování“. Zaměřenost či účelovost chování je naučená, přičemž má člověk v sobě vrozené složky apetence a averze, které jsou pak určitými dimenzemi zaměřeného chování. (Nakonečný, 1998)

Teorie motivace v rámci kognitivního paradigmatu pracuje s těmito základními pojmy:

- **Apetence** – je tendenčně zaměřená činnost k dosažení určitého cíle, je složena z reflexů a do jisté míry i z rozumného jednání. (Hartl, Hartlová 2000)
- **Averze** – je chování s tendencí se někomu či něčemu vyhnout, pocit nelibost, nechuti a odporu. (Hartl, Hartlová 2000)
- **Atribuční procesy** – jedná se o snahu vysvětlit situace a věci, dát jim smysl. Ve školní praxi žák hledá odpovědi na otázku svého neúspěchu. Žáci s častým neúspěchem mají tendenci přisuzovat příčinu svého neúspěchu něčemu nebo někomu, za co nemohou. Opakovaný neúspěch snižuje šanci na hledání alternativních řešení. (Lokša, Lokšová, 1999)
- **Naučená bezmocnost** – souvisí s pojmem atribuce. Opakovaný neúspěch a selhání vede ke ztrátě motivace. Žák začne přičítat své neúspěchy vnitřním, nezměnitelným faktorům a věří, že neexistuje nic, co by mohl udělat pro zlepšení situace. (Lokša, Lokšová, 1999)
- **Kognitivní disonance** – je rozpor mezi vnitřním postojem a vnějším chováním, což přináší nepříjemné pocity a snahu uvést tento rozpor do souladu. (Hartl, Hartlová, 2000)

2.4. Pojem motivace v prostoru edukace

Vzdělávání je s motivací pevně propojené. S kapitolou či alespoň nějakou zmínkou na téma motivace se pravděpodobně setkáte ve většině publikací týkajících se edukace. Také v učitelských diskuzích jsem se setkala s častými žádostmi o radu typu „*jak mám motivovat své studenty?*“, „*mám ve třídě několik žáků, kteří nejeví o předmět žádný zájem, co mám dělat?*“, „*máte nějakou inspiraci, jak zajímavě přiblížit žákům téma...?*“ Co je možné vyčíst o tématu motivace v edukačním prostředí, jsem zpracovala níže.

„Učitelé, výzkumní pracovníci i rodiče se shodují v názoru, že pozitivní motivace v učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímo zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.“⁶ Motivační systém žáka, jeho cíle, zájmy, přání a potřeby, pomáhá rozkrýt otázku, proč se daný

⁶ LOKŠA, Josef, LOKŠOVÁ, Irena. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80 – 7178 – 205 – X. str. 9.

žák učí, či neučí. **Motivaci je potřeba přizpůsobovat cíli a obsahu vyučování, věku žáka i rozvoji jeho osobnosti.** Jak se žák přirozeně vyvíjí a mění jeho osobnost, je potřeba také měnit systém jeho motivačních činitelů. Proces učení, jako jeden z typů lidského chování, je vyvoláván, udržován a cílen pomocí různého množství motivů. Tyto motivy, které jsou v různém hierarchické uspořádání, na sebe vzájemně působí v rámci individuálního motivačního systému osobnosti a jejího sociálního prostředí. Poznávání motivace žáka tak pomáhá zefektivnit vzdělávací proces. (Lokša, Lokšová, 1999)

Dovednost, jak motivovat žáky ve výuce, se považuje za jednu z klíčových dovedností učitele. Kromě podpoření motivace k učení však také pomáhá vytvářet dobré klima ve třídě. Kyriacou (1996) pak rozlišuje tři hlavní proudy působení motivace – vnitřní, vnější a očekávání úspěchu. „*Zdá se, že všichni lidé v sobě mají přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout schopnosti a dovednosti v různých oblastech*“⁷. Tato přirozená touha po zvyšování schopností, získávání dovedností a zvědavost po nových věcech žene žáky, aby získávali nové poznatky a dovednosti, a to nejen ve škole. (Kyriacou, 1996)

Učitel pak pro podporu vnitřní motivace potřebuje využívat správné strategie. Zohlednit například ve výběru témat taková, která budou žáky zajímat, budou nějakým způsobem souviset s jejich vlastními zkušenostmi, aktivně je zapojí do spolupráce ve výuce či nějakým zajímavým způsobem odhalí nové stimulační informace. Oproti získávání poznatků a dovedností, které jsou u vnitřní motivace cílem samy o sobě, stojí motivace vnější. Žáci se při ní zapojují do činností, která má vedle splnění úkolu další cíl – kupříkladu pochvalu od rodičů, vyhnutí se neúspěchu či obdivu u spolužáků. Přestože tyto druhy motivace stojí na první pohled proti sobě, podle Kyriacou (1996) nemusí být nutně oddělené. Pro splnění určitého úkolu mohou žáci pocítovat do určité míry obě motivace zároveň. Někaký předmět je může bavit jako takový a zároveň jsou rádi, když dostanou dobrou známku a uznání od okolí. (Kyriacou, 1996)

Tradičně se pak s podporou vnější motivace pojí známky, výhody a hmotné odměny. Zde však bývá pro učitele výzva, aby se z motivace nestala nezdravá soutěživost a aby výhoda pro jednoho neznamenal demotivaci a zklamání pro druhého. Pro vnější motivaci je možné také

⁷ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s., str.82.

využít budoucí možnosti a výhody, které se zvládnutím úkolu mohou žáci získat (další studium, zaměstnání). Zajímavým motivačním vlivem je očekávání úspěchu. Představuje hledání rovnováhy mezi příliš snadnými a obtížnými úkoly. Pokud žáci cítí, že je pro ně výzva příliš těžká a pravděpodobně ji nezvládnou, pak jejich úsilí pro splnění úkolu pravděpodobně nebude příliš velké či se budou jeho plnění zcela vyhýbat. Naopak přílišná snadnost může také vést k demotivaci, protože splnění úkolu nestojí za námahu, pokud není ještě spojeno s nějakou zajímavou vnější odměnou. „*V kontextu dovedného vyučování je nejdůležitějším faktorem potřeba zajistit, aby žáci byli podporováni a povzbuzováni k učení, a předávat jim vysoká kladná očekávání. Ta musejí být realistická, ale náročná, musejí sdělovat, že činnosti jsou cenné a zajímavé, a především, že na pokroku každého žáka záleží*“⁸. Úkoly by tedy měly představovat určitou výzvu, která je sice náročná, ale také je splnitelná. Při hledání takových úkolů je třeba brát v úvahu schopnosti žáků, jejich zkušenosti i znalosti a během procesu zpracovávání úlohy sledovat její průběh a snažit se předejít případnému neúspěchu a zklamání. (Kyriacou, 1996)

Podobně s vnitřní a vnější motivací pracuje i Cangelosi (1996). V rámci vnitřní motivace žáci vnímají, že jim aktivní zapojení do učební činnosti přinese nějaký užitek, hodnotná jim pak přijde i samotná učební činnost. „*Žáci se naučí cenit si učebních činností tím, že se jim dostane pozitivního zpevnění jako přímého důsledku zapojení se do učení.*“⁹ Vnější motivace je spojena s odměnou za spolupráci nebo snahou vyhnout se následkům za nespolečnosti. Zde Cangelosi upozorňuje na problematiku, kdy vnější motivace škol za výborné školní výsledky nepadá tak docela na úrodnou půdu, jelikož „*o tyto odměny soutěží pouze žáci, kteří za sebou mají sérii úspěchů ve studiu a proto cítí, že mají značné šance na vítězství*“¹⁰. Je proto potřeba vymýšlet a připravovat strategie, které stimulují motivaci u nejrůznějších typů žáků. (Cangelosi, 1996)

Další termín, se kterým se můžeme v souvislosti s motivací ve školství setkat, je **výkonová motivace**, o které píše Hrabal a Pavelková (2011). Ta „*se skládá z potřeby (snahy) dosáhnout*

⁸ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s., str.83.

⁹ CANGELOSI, S. James. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1996. 289 s. str.137.

¹⁰ CANGELOSI, S. James. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1996. 289 s., str.138.

úspěšného výkonu ve škole a potřeby vyhnout se školnímu neúspěchu (obavy ze selhání či neúspěchu). Poměr těchto potřeb ovlivňuje přístup a chování žáků ve školních výkonových situacích, a tím i efektivitu jejich učení“¹¹. Přičemž podobně jako i u dalších typů motivace i zde platí, že každý jedinec–žák je individualita. (Hrabal, Pavelková, 2011)

Vztah jednotlivých žáků k výkonu není proto stejný. Pro jednoho žáka může být úkol motivující výzvou, kterou se se zaujetím bude snažit vyřešit. Pro druhého může obava z neúspěchu převládnout a bude se spíše snažit úkolu vyhnout. Liší se také pohled na úspěch či neúspěch a reakce na ně. Špatná známka tak může mít motivující i demotivující charakter, kdy jednoho žáka postrčí, ale u druhého úsilí srazí. Ve třídě najdeme žáky soutěživé i ty, pro které soutěž představuje stresovou situaci, žáky s přiměřenými aspiracemi, ale i ty, kteří si dávají příliš lehké, nebo naopak náročné úkoly. Nicméně lze dojít „k závěru, že výkonové chování žáků se projevuje obecně v jejich postoji k úspěchu a neúspěchu a v preferenci cílů a je podmiňováno osobnostními charakteristikami žáka, jako je sebedůvěra a sebezpychování. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince“¹². Protikladné tendence výkonové motivace a jejich intenzita pak závisí na síle obou těchto potřeb, ale také na podmínkách, které učitel vytváří. (Hrabal, Pavelková, 2011)

2.5. Pojem motivace v oblasti výuky cizího jazyka

Pojem motivace se často děre do popředí, když se snažíme vysvětlit úspěchy či selhání ve studiu cizího jazyka, a to jak z pozice učitele, tak i studenta. Motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů, která určuje míru a dosažení znalosti cizího jazyka. Stojí často u prvních krůčků studia a později se stává hybnou silou, která pomáhá udržet jeho tempo. Bez dostatečné motivace nepřinese dobrá výuka ani neobyčejný studijní potenciál osoby žádaný cíl. (Dörnyei, Csizér, 1998)

Pro studium cizího jazyka tedy představuje motivace důležitou část celého procesu. Přičemž

¹¹ HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7, str. 5.

¹² HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7, str. 6.

výuka ve třídě představuje zásadní faktor pro počáteční fázi studia jazyka a zároveň může vytvořit přístup žáků pro pozdější studium i studium mimo školu. Přestože je tedy pro žáky v dnešní době možné vnořit se do světa cizího jazyka na internetu, v hudbě i ve filmech, škola a učitelé mají stále silný vliv na proces učení se. (Lamb, 2017)

Angličtina se také v globálním měřítku stává důležitou a základní součástí kurikula v mnoha zemích. Učitel angličtiny se tak stává žhavým zbožím a zároveň se od něj očekávají ve výuce inovativní a zábavné přístupy, které povedou k výborným výsledkům studentů. (Coleman, 2009)

Motivace ve výuce měla vždy důležité místo v pedagogickém výzkumu. Motivace ve výuce cizího jazyka se však více soustředila na motivaci v pedagogickém prostředí. Tedy více na motivování v pedagogickém procesu než na vlastní motivaci žáka. Sociální psychologie pak naopak vyzdvihovala studentův postoj k cizímu jazyku a motivům mluvčího, který se cizí jazyk učil. 90. léta přinesla pod taktovkou konstruktivistické teorie učení poznatek, že prostředí třídy a výuka v ní má silný vliv na motivaci k učení se cizího jazyka. Další výzkumy pak zkoumaly působení učitele a výuky na rozvoj motivace k učení se cizího jazyka (Dörnyei, Ushioda, 2011)

2.5.1. Teoretické rámce pro práci s motivací ve výuce cizího jazyka

Lamb (2017) sleduje tři hlavní teoretické proudy ve své přehledové studii – STD, L2MSS a sociální kognitivní teorii zaměřenou na studium cizího jazyka. Shrnuje výzkum z oblasti pedagogiky a motivace ve výuce cizího jazyka se zřejmým a rozpoznatelným teoretickým rámcem. Tyto teoretické rámce vycházejí z psychologických teorií, kterými byly ovlivněny studie zaměřené na motivaci v pedagogickém procesu. (Lamb, 2017)

2.5.2. Teorie sebeurčení

Teorie sebeurčení (*self-determination theory*, dále jen „STD“), kterou představili Deci a Ryan (1985), pracuje s rozlišením vnitřní a vnější motivace. Vnější motivace představuje vliv okolí, který působí na lidskou motivaci k učení se. Toto vnější působení se pohybuje na škále od silně externalizovaných motivů (např. vyhnout se trestu) po internalizované (např. chovám se určitým způsobem, protože to je součástí mé identity). Vnitřní motivace pak představuje situaci, kdy se lidé učí, protože je učení jako takové baví. Samozřejmě ve vzdělávání je touha po této

vnitřní motivaci, kdy jsou žáci pak v učení přirozeně pilní a vnímaví k novým poznatkům. Nicméně tato situace je velmi idealizovaná a nepravděpodobná.

Proto STD teorie cílí na výuku, která se snaží motivaci žáků více internalizovat a zvnitřňovat. Zde se vyzdvihují tři podmínky, které by měly dovést žáky k tomuto cíli. Za prvé *potřeba autonomie* – žáci by měli mít pocit, že si mohou vybrat činnosti, které jim připadají smysluplné. Za druhé *kompetence* – žáci by měli mít pocit, že oblast předmětu či danou dovednost zvládají. A za třetí *spřízněnost* – žáci by měli mít pocit spojení s ostatními, kteří jsou zapojeni do činnosti i jejich ocenění. Jednoduše by se to dalo shrnout, že pokud žáci vnímají, že dostávají od učitele na výběr, co a jak se budou učit, a zároveň dostávají přátelskou zpětnou vazbu o svém pokroku, pak je tyto prvky následně zpětně povzbudí k většímu úsilí v jejich studiu. (Deci, Ryan, 1985)

2.5.3. Systém sebemotivace při výuce cizího jazyka – L2MSS

L2MSS (anglicky „*Motivational self-system in second language learning*“) tato zkratka vyjadřuje systém sebemotivace při výuce cizího jazyka. V tomto směru pracuje pedagogická psychologie s **koncepty „já“ a „identita“**, přičemž sleduje tři hlavní konstrukty, pomocí kterých co nejefektivněji předvídá a vysvětluje motivace studentů. (Dörnyei, Ushioda, 2011)

- Ideální já L2 (cizího jazyka) – zde má student velmi silnou internalizovanou motivaci díky vizi sebe sama jako kompetentního uživatele cizího jazyka v budoucnosti. Tato aspirace mu pomáhá a aktivizuje jeho snažení dostat se k cíli.
- The Ought-to L2 self – neboli představa studenta „čím by měl být“ v budoucnu jako uživatel cizího jazyka. V tomto konceptu se více uplatňuje více vnější motiv, kdy se snaží student vyhnout nežádoucím budoucím výsledkům.
- Výuková zkušenost L2 – zde se sleduje vliv procesu učení se vně i uvnitř tříd na postoje a zkušenosti studentů s procesem učení.

Z těchto tří konceptů se podrobněji zkoumaly pedagogické důsledky pro koncept „Ideálního L2 self“. V současnosti mohou děti a mládež díky médiím nalézt mnoho vzorů, které jsou spojeny s cizím jazykem, se kterými se mohou ztotožnit. Kromě toho jsou často v globálních společnostech obklopeni společenskými vzory, u nichž v souvislosti s cizím jazykem vidí hodnotu spojenou s kosmopolitním životním stylem. (Ryan, 2006; Lamb, 2012)

2.5.4. Sociální kognitivní teorie

Sebehodnocení je jedním ze základních prvků v sociálně kognitivní teorii, který zásadně ovlivňuje žákův přístup ke studiu. K tomuto pojmu se zde ještě přidal koncept „*self-efficacy*“ – vnímání vlastní účinnosti. Tento koncept vzniká při srovnávání s ostatními lidmi, z názorů ostatních o jejich schopnostech a s tím spojenými pozitivními emocemi a také na základě úspěšného výkonu v minulosti. (Bandura, 1997)

Všeobecně lze říci, že **přesvědčení studentů o vlastní schopnosti v učení** se má vliv na jejich výběr činností i kolik úsilí do nich vloží, a v závěru i čeho v nich nakonec dosáhnou. (Mills, 2014) I pro studenty cizího jazyka pak platí, že „*self-efficacy*“ hraje významnou roli v motivaci ke studiu. Studenti potřebují věřit své schopnosti učit se i své schopnosti cizí jazyk používat. S tím potom souvisí i jejich výsledky ve škole. (Hsieh, Kang, 2010)

Sociálně psychologický přístup pracuje také s konceptem „sebevědomí“. Studenti v kontaktu s interkulturní komunitou a jejím cizím jazykem mohou získat větší důvěru a sebevědomí ve své schopnosti učit se cizí jazyk. Přičemž větší sebevědomí na druhou stranu podporuje vyhledávání interkulturního kontaktu. (Csizér, Kormos, 2008)

2.5.5. Vliv učitele a motivačních strategií na motivaci žáků ve výuce cizího jazyka

Dlouhodobé výzkumy pak podpořily názor, že **učitel a výuka by mohli hrát klíčovou roli v rozvoji motivace žáků k učení se cizího jazyka**. (Chambers, 1999; Nikolov, 1999) Z podstaty dobré výuky by se mohlo argumentovat, že každý dobrý učitel je zároveň motivátorem v učení. Nicméně učitelé, kteří se cíleně zaměřují na motivaci studentů, ji mohou posilovat a rozvíjet, přičemž tak mohou dosáhnout lepších výsledků a přenést ji do dalších období studia. Zde je však také nutné myslet na motivační strategie, které učitel ve třídě zaujímá. Příliš velký důraz na vzdálené cíle budoucnosti může vést k odklonění se od aktuálních cílů a potřeb v přítomnosti. Naopak metoda cukru a biče, která sleduje pouze aktuální situaci ve třídě a kázeň, může vést k úpadku zájmu žáků o předmět. (Lamb, 2017)

Podle Lamba (2017) již tedy existuje řada výzkumů, které naznačují, že vliv učitele může jak zlepšovat, tak i zhoršovat motivaci studentů ke studiu cizího jazyka. Výzkumy jsou však spíše krátkodobé, zaměřené na okamžitý dopad určité inovace. Z dlouhodobějších výzkumů existují

spíše retrospektivní vzpomínky studentů na své oblíbené učitele z minulosti. Zároveň je zde problematika autonomie studentů. Stále více se klade důraz na výuku, která vede žáky k vlastnímu zájmu o studium. Ne pouze o plnění úkolů za odměny. Otázkou tedy zůstává, k čemu přesně má učitel motivovat? Motivovat ke studiu, či vytvořit prostředí, kde budou žáci rozvíjet internalizovanou motivaci? (Reeve, Deci, 2010; Lamb, 2017)

V 90. letech se hledaly empirické důkazy pro pozitivní motivační působení učitele na studenty v rámci vyučování. Studie, které by přinesly informace o motivačních technikách, jež jsou využívány ve třídách k vybudování i zvyšování motivace studentů. (Lamb, 2017) Jedním ze zásadních výzkumů byl výzkum činěný pod taktovkou Dörnyei a Csizéra, kteří zkoumali právě tyto strategie a techniky, které vědomě vytvářejí a udržují motivaci studentů. Maďarští učitelé angličtiny jako cizího jazyka představili **10 bodů pro motivaci studentů cizího jazyka**, které používali ve výuce. (Dörnyei a Csizér, 1998)

Dörnyei (1994) nejprve sesbíral a zpracoval 30 makrostrategií, které se skládaly dohromady z okolo sta návrhů a doporučení, jak motivovat studenty ve třídě. Takový rozsah byl pro většinu učitelů příliš velký. Proto seznam zúžil na deset motivačních strategií „příkázání“. Chyběla mu však podpora systematického empirického výzkumu. Aby prozkoumal své hypotézy, provedl studii mezi maďarskými učiteli angličtiny. Oslovení učitelé hodnotili původní spíše intuitivní hypotézy, které byly nakonec potvrzeny a doplněny na finálních deset motivačních makrostrategií. (Dörnyei a Csizér, 1998)

Desatero příkázání pro motivaci studentů jazyků (Dörnyei a Csizér, 1998):

1. Jděte osobním příkladem svým vlastním chováním.
2. Vytvořte ve třídě příjemnou, uvolněnou atmosféru.
3. Správně prezentujte úkoly.
4. Vytvořte si dobrý vztah se studenty.
5. Zvyšte jazykové sebevědomí studentů.
6. Udělejte jazykové kurzy zajímavými.
7. Podporujte autonomii žáka.
8. Přizpůsobte si proces učení.
9. Zvyšte cílovou orientaci studentů.
10. Seznamte studenty s kulturou cílového jazyka.

Tyto strategie poskytly zásadní rámec pro motivační strategie ve výuce cizího jazyka a byly inspirací pro mnoho dalších výzkumů z různých pohledů. Nejen z perspektivy učitelů, ale i pro různá srovnání pohledu učitelů a studentů. Přitom byly například provedeny pokusy o vyškolení učitelů k použití těchto metod ve třídách a následně byl motivační efekt srovnáván se třídami, ve kterých byly použity tradiční metody výuky. Zde byla zaznamenána zvýšená motivovanost studentů ke studiu, která následně vedla i k větším úspěchům ve studiu. (Lamb, 2017)

Celkově by se dalo shrnout, že některé strategie – učitel jde svým vhodným chováním příkladem, dobré vztahy mezi učiteli a žáky, podpora sebevědomí žáků – jsou vyzdvihovány jak studenty, tak učiteli. Existují však i určité neshody mezi názory na motivační strategie, u kterých lze například polemizovat o rozdílném kulturním pohledu. V Asii jsou například odlišné postoje k autonomii studentů či nabízení odměn. Odlišný pohled však mají také například učitelé a studenti, co se týče motivačního srovnávání s ostatními. Studenti jej vnímají kladně, zatímco učitelé s ním v rámci kooperativního učení spíše nesouhlasí. Prostředí ve třídě, které by mělo podporovat motivaci k učení, je tedy komplexní problematika. Pedagog proto potřebuje být určitým způsobem zručný či citlivý, aby jednotlivé strategie využil ve správné situaci. Je tedy nutné dále zkoumat nejen danou kulturu a její požadavky, ale kupříkladu i věk studentů, který také ovlivňuje reakce na motivační strategie. (Lamb, 2017)

2.6. Motivační potenciál nových přístupů v pedagogické praxi

V současnosti je možné se setkat v pedagogické praxi s nejrůznějšími přístupy, které zkouší uplatnit inovativní pojetí ve výuce. Lamb (2017) ve své přehledové studii shrnuje empirické studie, které svůj výzkum směřovaly na inovativní praxe či pedagogický přístup a jejich vliv na motivaci studentů. *„Témata jsou prezentována v hrubém pořadí podle frekvence publikování ve významných časopisech za poslední desetiletí. Z toho lze rychle poznamenat, že výzkum související s počítačovou výukou jazyků (CALL) je dominantním tématem, i když to může být mírně přehnané existencí několika odborných časopisů věnovaných tomuto aspektu pedagogiky L2.“*¹³ Digitální technologie tedy vstupují do pedagogického procesu a je potřeba

¹³ LAMB, Martin. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching* [online] 2017. [cit. 2023-10-12] 50(3), 301-346. DOI:10.1017/S0261444817000088, str. 21.

zkoumat jejich motivační možnosti. (Lamb, 2017)

Vliv technologií ve výukovém procesu lze uplatnit víceméně ve všech didaktických teoriích. Přičemž má role technologií ve výuce více vrstev. Představují zprostředkovatele informací, rozšiřují tak možnosti výuky. Technologie mají také dopad na sociální vztahy a kulturu. Jelikož je proces poznávání a učení se sociálním kontextem pevně propojen, přináší změny i v tomto poli. A v neposlední řadě elektronika a technologie jako takové působí na naše smysly a způsobují restrukturalizaci myšlení. (Brdička,2011)

2.6.1. Počítačová výuka jazyků (CALL) – digitální technologie

Digitální technologie a jejich rozvoj v současnosti, podobně i jako v jiných sférách patří k hlavním silám, které působí na inovace v metodice výuky cizích jazyků. Minimálně tedy v západních či vyspělých kulturách. I zde se samozřejmě pracuje s motivačním aspektem těchto inovací. Jedním z přínosů digitálních technologií pro studium cizího jazyka je **zvýšení možností individualizace a autonomie**. Studenti si mohou lépe přizpůsobit svůj studijní proces – prakticky kdekoliv, svým potřebám, tempu i pohodlí. Tyto možnosti také zvyšují motivaci studentů ke studiu. Úskalím pak může být nedostatečná technologická vybavenost všech studentů. S prakticky celosvětovým dosahem internetu a IT technologií přichází další výhoda – **možnosti komunikace a jejich rozsah**. V současnosti je možné propojit se víceméně s kýmkoliv na světě a prakticky zkusit své schopnosti komunikace v cizím jazyce. (Lamb, 2017)

Použití IT technologií ve třídě navíc pomáhá propojit svět žáků a učitelů – **využití IT dovedností studentů**. Učitelé pak mohou přizpůsobit aktivity ve třídě více aktivitám, které žáci využívají ve svém volném čase. Odezvy žáku na jistou „gamifikaci“ ve třídě byly velmi pozitivní. (Wehner, Gump, Downey, 2011)

Lamb (2017) však ve svém souborném článku také zmiňuje demotivační faktory a nedostatečný rozsah výzkumu v oblasti IT ve výuce jazyka. Pokud například studenti nemají dostatečné znalosti pro užívání technologií či podporu a vedení v procesu studia s CALL, může to mít na jejich motivaci pro studium cizího jazyka negativní dopad. (Stockwell, 2013)

2.6.2. Výuka založená na obsahu – CLIL

Výuka založená na obsahu (anglicky „*content and language integrated learning*“, dále jen

„CLIL“) by se dala stručně shrnout jako propojení výuky určitého předmětu a výuky cizího jazyka zároveň. „Mezi nesporné výhody CLIL patří přirozené prostředí pro výuku a rozvoj cizího jazyka. Žáci použijí cizí jazyk v naprosto přirozeném prostředí, a ne v uměle vykonstruovaných situacích tak, jak se děje v hodinách cizího jazyka. Jsou lépe motivováni a jsou zároveň účastni bezprostředního použití jazyka. Hodina jednoho nejazykového předmětu umožní tak nenásilné osvojování si cizího jazyka.“¹⁴ (Baladová, 2009)

Nejrůznější podoby CLIL našly svou cestu do učebních plánů po celém světě. Lamb (2017) ve své přehledové studii uvádí nejrůznější výzkumy, které sledovaly vliv CLIL na motivaci studentů pro výuku cizího jazyka. Výsledky těchto výzkumů jsou pak převážně pozitivní. Nicméně poukazuje i na fakt, že studie příliš nekontrolují intervenující proměnné, mají malý rozsah, a dokonce i negativní dopad na motivaci studentů v prostředí vícejazyčného rozvojového světa. (Lamb, 2017)

Je možné nalézt mnoho studií, které zkoumají vliv zlepšení vnímání důležitosti cizího jazyka v životě na motivaci studentů se ho učit. Studie ukázaly, že pragmatické důvody využití cizího jazyka v práci či pro život v multikulturním regionu jednoznačně motivují studenty pro učení se cizímu jazyku. (Johnson, 2013, Lamb, 2017) Naopak studenti v anglofonních zemích nevnímají znalost cizího jazyka jako příliš důležitou, což je pro jejich studium demotivující. (Coleman, 2009)

2.7. Vliv hodnocení

Vliv hodnocení na motivaci ve výuce cizího jazyka není dle Lamba (2017) dostatečně prozkoumán. Častým názorem mezi pedagogy je, že tradiční sumativní hodnocení v testech může některé studenty krátkodobě motivovat, na druhou stranu pak může tento způsob hodnocení v dlouhodobějším horizontu podryvat vnitřní motivaci. Žáci se pak více soustředí na známky než samotné znalosti či dovednosti. (Huang, 2012) Jisté pozitivní dopady na motivaci studentů cizího jazyka se projevily ve výzkumech sledující sebehodnocení. (Kato, 2009)

¹⁴ BALADOVÁ, Gabriela. Výuka metodou CLIL. Metodický portál: Články [online]. 12. 02. 2009, [cit. 2023-11-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html>>. ISSN 1802-4785.

2.8. Motivace a gender

Výzkum motivace ve výuce cizího jazyka dlouho pracoval s faktorem genderu jako se zásadním individuálním rozdílem. Víceméně se všeobecně pohlíželo na dívky či ženy jako ty motivovanější, více interaktivní i se silnějším „*self-efficacy*“ a „ideálním já L2“. (Williams, Burden, Lanvers, 2013) Celosvětový názor vidí **jazyk jako „předmět pro ženy“** a převážně vyučovaný učitelkami. (Carr, Pauwels, 2006, Lamb, 2017)

Objevily se snahy překonat či posunout tuto problematiku. Nicméně tyto snahy přinesly rozporuplné výsledky. Smíšené třídy jak genderově, tak schopnostmi přinesly někdy zvýšení sebevědomí i motivovanosti u žáků, přičemž si ale učitelé stěžovali na náročnější vedení výuky. Jinde se snažili o rozdělení skupin na chlapce a dívky, přičemž u chlapců toto rozdělení zaznamenalo úspěch, ale u dívek nikoliv.

3. Praktická část

3.1. Metodologie a cíle výzkumu

3.1.1. Vymezení výzkumu

Jak jsem se zmínila v úvodu v současnosti není mnoho výzkumů, které by se zaměřovaly na motivaci k učení se cizích jazyků u mladších dětí. Znalost anglického jazyka se přitom stává standardním očekáváním, které si žáci během studia osvojí, podobně jako „číst, psát, počítat“. Zároveň se začíná prosazovat pravidlo, čím dříve se začne, tím lépe. Přestože s angličtinou se děti ve svém okolí mohou setkat a často i setkávají z nejrůznějších zdrojů (hudba, videa, hry, kroužky), angličtina jako předmět ve škole je stále zásadní.

Motivace hraje v edukačním procesu zásadní roli, ve svém výzkumu jsem se chtěla detailně zaměřit na žáky prvního stupně, pro které je výuka ve škole nový předmět. Nehledala jsem ale pouze odpovědi na otázku problematiky motivace u žáků, kteří s angličtinou začínají. Pro tyto žáky je totiž často výuka koncipována „hravou“ formou, aby jejich první kontakt s výukou angličtiny byl co nejvíce zábavný a pozitivně je naladil k předmětu. Chtěla jsem prozkoumat jejich postoj a motivaci pro výuku i v dalších letech, kdy se výuka stává náročnější a prvotní nadšení může opadat.

3.1.2. Cíle výzkumu

Cílem mé diplomové práce tedy bylo zaznamenat, zanalyzovat, vyhodnotit a interpretovat postoje žáků prvního stupně k výuce angličtiny. S tím, že jsem se zaměřila na to, co je ve výuce pozitivně motivuje, ale prostor jsem dala i tomu, co je demotivuje. Konkrétně jsem hledala odpověď na tyto otázky:

1. Je pro žáky ve škole výuka zajímavá?
2. Jak žáci hodnotí jednotlivé nejtýpější aktivity v hodinách angličtiny?
3. Jsou nějaké rozdíly v postojích k výuce angličtiny mezi chlapci a dívkami?
4. Existují nějaké rozdíly mezi oblíbeností předmětu mezi jednotlivými ročníky?

3.1.3. Výzkumné strategie

Ve svém výzkumu jsem chtěla detailně prozkoumat situaci jedné pražské základní školy. Převážně jsem se proto zaměřila na metodu **kvalitativní strategie výzkumu**. „*Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky.*“¹⁵ Nicméně pro hlubší a komplexnější vzhled do zkoumané situace jsem částečně využila i **kvantitativní strategii**, která pracuje a popisuje zkoumanou skutečnost pomocí čísel. Kvantitativní výzkum by se dal stručně shrnout do otázky „Kolik?“. Kvantitativní strategie se tedy zaměřuje na sběr numerických či statistických dat, které jsou dále statisticky zpracovány pro popis daného jevu či jevů a jejich vzájemných vztahů. U velkých výzkumných vzorků je pak možné i výsledky zobecnit. (Hendl, 2005)

Ve své práci jsem tedy využila strategii **smíšeného výzkumu**, který kombinuje obě jmenované strategie a snaží se využít možností jejich vzájemného doplňování. Využitím obou metod jsem chtěla dosáhnout lepšího a komplexnějšího pochopení zkoumané problematiky. Metody jsem kombinovala simultánně, to znamená, že jsem sběr dat i analýzu prováděla pro oba typy strategií souběžně. Přičemž jsem využila **schéma QUAL-quant**, kdy je výzkum primárně zaměřený na kvalitativní výzkum, ale využívá kvantitativní výzkum pro doplnění některých informací. **Kvantitativními metodami** jsem chtěla zjistit, zda žáky výuka angličtiny baví a zajímá. Zároveň jsem je využila pro hodnocení či oblíbenost jednotlivých aktivit ve výuce. **Kvalitativní část** mi pak měla poskytnout vysvětlení, proč žáky výuka angličtiny a jednotlivé aktivity baví. To, co připadá žákům při výuce angličtiny zábavné, potom může pomoci při odpovědi na otázku, co je k výuce motivuje.

3.2. Vzorek a jeho charakteristika

Cílovou skupinou byli žáci prvního stupně. Výzkum jsem prováděla na běžné základní škole na okraji Prahy. Jedná se o menší školu, do které chodí okolo 550 žáků. Nejedná se tedy o velkou školu, a vzorek pro výzkum byl tak také menší. **Celkem jsem získala odpovědi od 150 respondentů** ze třetích, čtvrtých a pátých ročníků, **z toho bylo 76 dívek a 74 chlapců.**

¹⁵ Hendl, str. 53.

Výuka angličtiny zde začíná ve třetí třídě s posílenou časovou dotací na 4 hodiny týdně. Ve třetí třídě se s výukou angličtiny setkávají některé děti poprvé, ale část dětí už chodila na různé kroužky angličtiny, žily v zahraničí či jsou bilingvní. Žáci se podle úrovně jazyka nerozdělují, skupiny jsou tedy smíšené. To s sebou přináší určité výzvy. Někteří žáci se pak mohou snadno nudit, jelikož je látka pro ně známá, a to především právě na prvním stupni. Na druhou stranu jsou v každé skupině úplní začátečníci a děti se specifickými výukovými potřebami (dále jen „SPU“), pro které může být výuka cizího jazyka naopak náročná.

První rok s angličtinou je zaměřený na budování základní slovní zásoby a současně probíhá ve snaze děti zaujmout a nadchnout pro daný předmět. Zařazuje se tedy více her i různé motivující prvky jako kartička či razítko za správně splněný úkol. K procvičování a upevňování slovní zásoby se často používají anglické písničky a říkadla. V podobném duchu se nese i čtvrtý ročník, ve kterém se pokračuje s učebnicí od stejného vydavatelství, nicméně texty a slovní zásoba jsou hutnější a náročnější. V pátém ročníku se začínají explicitně vysvětlovat základní gramatické jevy a slovní zásoba se spíše opakuje. Žáci se tak vědomě soustředí na gramatické jevy, se kterými se v předešlých ročnících setkávali v rámci frází a textů. S větší náročností učiva nezbývá tolik času na hry či písničky.

Skladba hodin se řídí podle harmonogramu učebnic a jednotlivých kapitol. V každé hodině se vyučují snaží zařazovat kratší aktivity, které se střídají. Žáci trénují slovní zásobu či se učí nová slovíčka. V každé hodině je část věnovaná poslechu, ať už poslechovým cvičením z učebnice, či videím a písničkám. Učitelé se snaží zařazovat i hru, mezi oblíbené patří například „*Simon says*“ či anglická šibenice.

Hodiny angličtiny se v jednotlivých třídách dělí na polovinu. Každou polovinu učí jiný učitel, přičemž v případě nemoci jsou pak poloviny spojeny. Žáci tak zažijí minimálně dva přístupy výuky od dvou různých učitelů. Přestože na škole je několik různých učitelů angličtiny a každý pedagog má svůj individuální styl výuky, vyučování probíhá podle společného školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“). To znamená stejný časový harmonogram, učebnice i aktivity v hodinách. Během školního roku učitelé mezi sebou aktivně a pravidelně komunikují o aktuální probírané látce, případných problémech a rovněž sdílejí inspiraci pro hodiny angličtiny.

Podle toho všeho jsem volila otázky týkající se hodnocení daných aktivit, přičemž jsem vybírala nejtypičtější aktivity, které se používají v obou skupinách napříč ročníky.

3.3. Metoda sběru dat

3.3.1. Dotazník

Ke sběru dat jsem použila **vlastní dotazník**, viz příloha 1. Gavora (1996) poukazuje na efektivitu dotazníku, který je vlastně takové interview na papíře, díky kterému lze získat velké množství dat v relativně krátkém čase od velkého množství osob. Problematické aspekty dotazníku jsou srozumitelnost otázek, návratnost dotazníků a možnost, že budou respondenti odpovídat nepravdivě či někdo dotazník vyplní za ně (pokud se jedná o rozesílané dotazníky). (Gavora, 1996)

Přestože je dotazník často vnímán jako nástroj kvantitativních strategií, ve svém šetření jsem potřebovala získat data od většího počtu žáků a provádět rozhovory s každým žákem zvlášť by bylo pro mě časově i technicky nereálné. Využila jsem tedy časovou efektivitu dotazníku, se kterým lze získat hromadně větší množství informací v krátkém časovém úseku. Jako další výhodu jsem tohoto sběru dat jsem viděla možnost anonymního vyjádření respondentů. Žáci pouze uvedli, zda se jedná o chlapce, či dívku, abych byla během zpracování dat schopná určit, zda jsou mezi chlapci či dívkami nějaké zásadní rozdíly.

Použila jsem nestandardizovaný dotazník, jelikož jsem nenašla žádný, který by vyhovoval mému zájmu. Zároveň vytvoření vlastního dotazníku mi pak také umožnilo přizpůsobit otázky přímo na prostředí a situaci, kterou jsem chtěla prozkoumat. Jelikož zkoumané prostředí a žáky znám ze své praxe, mohla jsem vcelku snadno vytvořit adekvátní otázky.

Celkem jsem do svého dotazníku vložila šest otázek, které jsem respondentům rozdala. Jelikož byl dotazník koncipován mladším žákům, upřednostnila jsem méně otázek, přičemž jsem také chtěla také dát v dotazníku větší prostor pro odpovědi. Mladší žáci si totiž často u testů či vyplňovacích cvičení stěžují, že mají málo místa na napsání své odpovědi. Dotazník byl oboustranný a poslední šestá, otevřená otázka, která cílila na popis ideální hodiny, měla celou stránku, na kterou mohli respondenti psát.

Dotazník neměl vlastní úvod, jelikož jsem dotazník zadávala žákům přímo ve škole. Osobní distribuce dotazníků ve škole měla tu výhodu, že jsem mohla přímo žákům vysvětlit důvod šetření i jednotlivé otázky. Zároveň měli žáci prostor na vlastní otázky, pokud se chtěli na něco přímo zeptat či potřebovali něco dovysvětlit. V některých třídách, pak dotazník vzbudil

i krátkou diskuzi mezi dětmi. Tímto způsobem mi nevznikla problematika návratnosti dotazníků a do určité míry se ohlíдела i případná nesrozumitelnost otázek. Nicméně i tak se mi několik dotazníků vrátilo neúplných, jelikož některé položky nebyly vyplněny či byly vyplněny špatně. Této situaci samozřejmě šlo do určité míry předejít kontrolou během vyplňování či během vybírání, nicméně jsem zvolila nekontrolování dotazníků, jelikož jsem chtěla zachovat možnost pocitu anonymity.

3.3.2. Charakteristika otázek v dotazníku

Otázky 2 a 5 jsou uzavřené a jejich odpovědi sloužily pro kvantitativní část výzkumu.

Otázkou číslo 2 „*Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá?*“ jsem se chtěla zorientovat, kolik žáků celkově výuka baví, a kolik naopak spíše demotivuje. Zároveň jsem chtěla zjistit, zda jsou nějaké výrazné rozdíly mezi ročníky či mezi chlapci a dívkami. Původně na tuto otázku mohli žáci odpovídat ano či ne. Během vyplňování dotazníků však žáci projevíli zájem o třetí možnost, kdy jim výuka někdy přijde zajímavá, a někdy ne. Umožnila jsem jim tedy i tuto třetí možnost, přičemž žáci pak zaškrtnli obě možnosti.

V otázce číslo 5 „*Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)*“, hodnotili žáci jednotlivé aktivity ve výuce. K hodnocení bylo vypsáno 7 aktivit, přičemž čtvrté a páté ročníky měly zařazenou osmou aktivitu – práci s časopisem. A to z toho důvodu, že v těchto ročnících se ke standardní výuce objednává anglický časopis. Aktivity hodnotili stejným způsobem jakým se známkuje ve škole, tj. na škále 1, 1-, 2, 2-, 3, 3-, 4, 4-, 5. Toto rozpětí škály jsem zvolila vzhledem k věku respondentů, protože si myslím, že hodnocení stejným způsobem jako standardně bývají hodnoceny výkony ve škole, je žákům srozumitelné. Pro vysvětlení této otázky jsem při zadávání dotazníku žákům tak říkala, že si zahrají na učitele a ohodnotí jednotlivé aktivity podle toho, jestli je baví, či ne. Z vlastní praxe vím, že hra na učitele a hodnocení kupříkladu ostatních spolužáků žáky baví. U většiny žáků se pak zdálo, že vypracování této otázky jim nečinilo problém. Přesto se objevilo několik dotazníků, kde tato otázka nebyla vyplněna správně či vůbec. Bylo to však jen několik kusů, které jsem do konečného součtu pro tuto otázku nezařadila. Někteří respondenti si škálu upravili a hodnotili některé aktivity buď výrazně pozitivně (1*, 1, 1111), nebo naopak velmi negativně (5-, 6 ...), v tomto případě jsem výsledek vždy zařadila k nejbližší skutečné hodnotě na škále (tedy 1 či 5).

Otázky 1, 3, 4 a 6 byly otevřené a jejich odpovědi jsem použila pro kvalitativní část výzkumu.

Otázka č. 1 „Proč se chceš naučit dobře anglicky?“ hledá motivace žáků, kvůli kterým jim studium angličtiny dává smysl. Naučit se cizí jazyk je přeci jen pro většinu lidí do určité míry výzva a myslím si, že je tedy dobré mít před sebou nějaký cíl, kvůli kterému nám stojí za to překonávat překážky a určitou nechuť ke studiu.

Otázky č. 3 a 4 navazují na otázku číslo 2 a rozvádějí ji (3., „Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?“, 4., „Pokud jsi zaškrtnl/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a?“

A poslední byla otázka č. 6 „Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?“

ANALÝZA DAT

Získaná data jsem analyzovala postupně. Nejprve jsem začala s daty pro kvantitativní výzkum, a to proto, že jsem chtěla začít nejprve základním rozvržením, jak si výuka a její oblíbenost stojí jako taková. Začala jsem tedy druhou otázkou, která zkoumá atraktivitu výuky. Potom jsem konkrétněji zkoumala její aspekty v rámci jednotlivých aktivit v hodinách a jejich hodnocení. V následující části jsem pak zaměřila analýzu kvalitativním směrem, když jsem hledala důvody žáků, proč se chtějí angličtinu naučit, proč je výuka baví, či nebaví a jak by si představovali ideální situaci ve výuce.

4. Analýza dat – kvantitativní část výzkumu

Cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, zda výuka angličtiny ve škole děti baví a jejich hodnocení jednotlivých aktivit ve výuce. Pro zpracování a vyhodnocení dat jsem použila tabulky v programu Excel, kam jsem přepsala odpovědi z dotazníků a následně vygenerovala procenta a grafy pro lepší vizuální přehlednost.

4.1. Otázka č. 2 „Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá?“

Otázka č. 2 hledala odpovědi na otázku atraktivity výuky angličtiny. V tabulce níže je možné

vidět počty odpovědí na druhou otázku v dotazníku. Odpovědi jsem zpracovala mezi jednotlivými ročníky i mezi chlapci a dívkami v daných ročnících. Poslední část představuje všechny ročníky dohromady i rozdíl mezi všemi chlapci a dívkami.

Tabulka č. 1 – Odpovědi na otázku „*Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá?*“

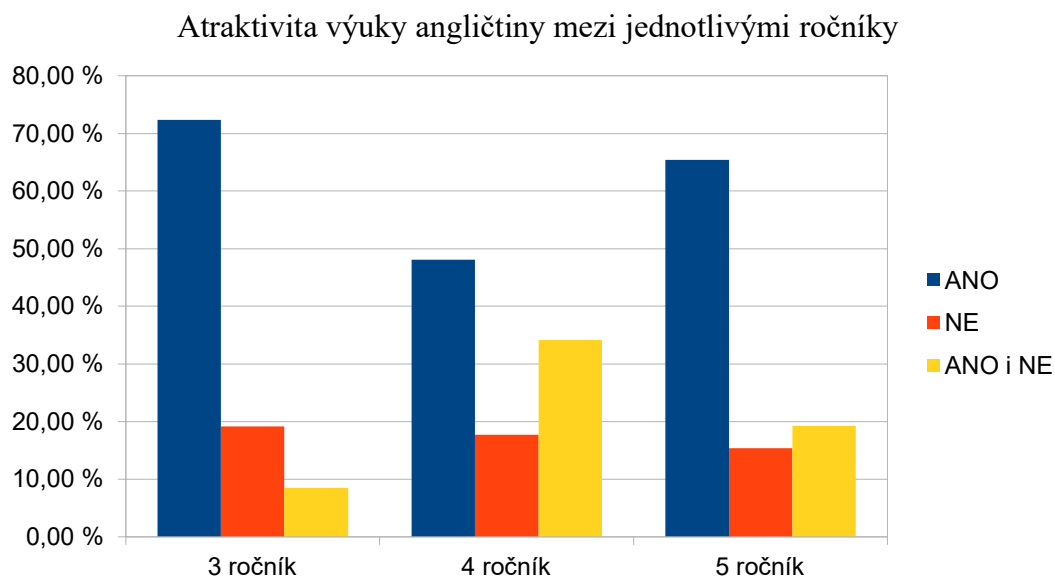
3. ročník	Počet dotazníků	ANO	NE	ANO i NE
dívky	22	16	4	2
chlapci	25	18	5	2
celkem	47	34	9	4
4. ročník				
dívky	28	11	5	12
chlapci	23	16	4	3
celkem	79	38	14	27
5. ročník				
dívky	26	13	6	7
chlapci	26	21	2	3
celkem	52	34	8	10
Všechny ročníky				
chlapci	74	55	11	8
dívky	76	40	15	21

Z celkových 178 odpovědí na otázku oblíbenosti výuky skoro 60 % žáků odpovědělo, že je pro ně výuka zajímavá, 23 % výuka někdy baví a někdy ne. Přitom 17 % respondentů není s výukou spokojeno. Což není nezanedbatelné číslo, a pokud by se k němu přidala polovina respondentů, kteří stojí na pomezí s tím, že je výuka v něčem baví a v něčem ne, jsme na 28,5 %. To je více než čtvrtina, což mi přijde jako poměrně vysoké číslo. Zřejmě lze s jistotou předpokládat, že se vždy najde několik žáků, které výuka či angličtina jako taková nebude zajímat a nebude jim připadat atraktivní.

Nicméně pokud skoro 20% žáků není s výukou spokojeno a ještě je tu poměrně stejně velká

část, kterou výuka také do určité míry nebaví, bylo by dobré zjistit, jaké je k tomu vedou důvody, a rovněž by bylo vhodné zjistit, které aspekty naopak přijdou žákům zábavné a motivující.

Dále jsem si data porovnala podle zájmu o předmět v jednotlivých ročnících, jak je ukázáno níže v grafu.



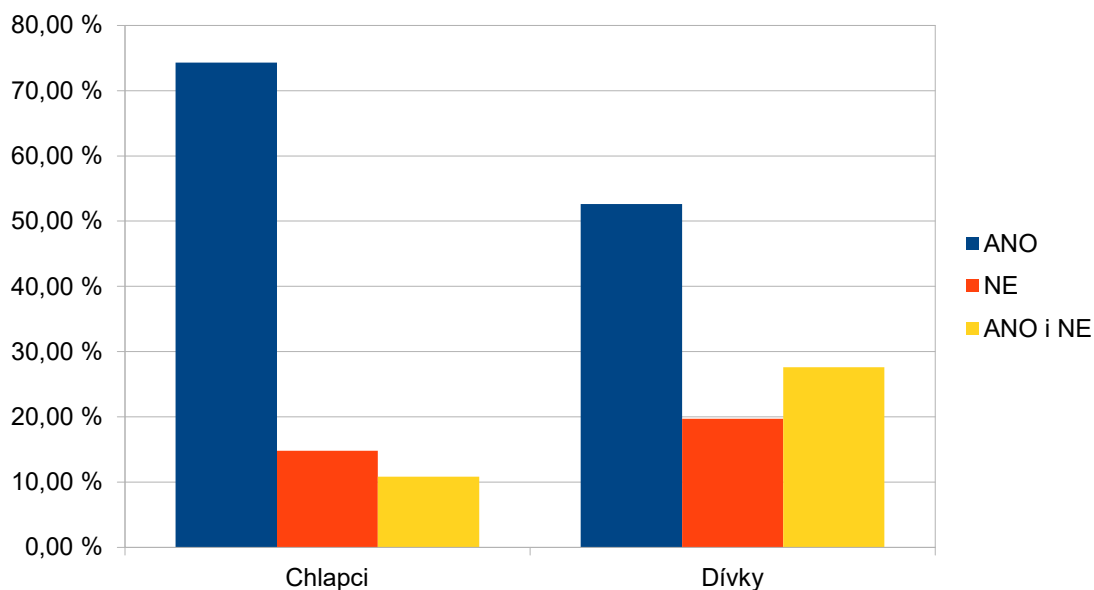
V grafu atraktivity výuky mezi jednotlivými ročníky je možné vidět, že nejlépe hodnotily výuku třetí ročníky, a to 72,34 % s minimálními rozdíly v hodnocení mezi chlapci (oblíbenost předmětu 72,00 %) a dívkami (oblíbenost 72,73 %). Oproti tomu čtvrté ročníky hodnotily výuku angličtiny nejhůře, jako zajímavou ji hodnotilo méně než polovina žáků (48,10 %) a poměrně velká část respondentů volila možnost, něco se mi líbí a něco ne (34,18 %). Přičemž zde byli chlapci s výukou spokojenější (69,57 %), oproti dívkám pouhých (39,29 %). Páté ročníky byly někde uprostřed s oblíbeností předmětu (65,38 %), neoblíbeností (15,38 %) a zbývajících 19,23 % bylo na pomezí mezi ano i ne.

Tyto velké rozdíly mezi ročníky nabízí polemiku, co způsobilo takový pokles atraktivity předmětu. Podle mne se nabízí dvě zásadní možnosti. Pro děti ve třetím ročníku je to určitá změna. Ve většině případů přichází nový učitel, to znamená jiný styl výuky a odklon od zaběhlého režimu třídního učitele. Na zkoumané škole se učitelé také cíleně snaží, aby si žáci

předmět oblíbili. Snaží se hrát více her, motivovat „odměnami“ – jako jsou např. razítka nebo kartičky, které mohou děti sbírat a za určitý počet získávat jedničky. Děti, které nemají ideální vztah s třídním učitelem, si mohou vytvořit lepší vztah s učitelem jazyka, se kterým například neřeší tolik kázeňské přestupky. Angličtina může být předmětem, který jim jde lépe než ostatní předměty. Výuka je pozvolná a začíná se s velmi jednoduchou slovní zásobou, kterou žáci alespoň okrajově znají z her či z videí. Ze začátku jsou učitelé tolerantnější k chybovosti ve většině oblastí. Takže oproti češtině může být známkování mírnější a u některých dětí s SPU jsem se v začátcích setkala, že měly v angličtině lepší výsledky než v jiných předmětech.

Nakonec jsem se ještě podívala na celkový rozdíl preferencí mezi chlapci a dívkami, který je znázorněn v grafu níže.

Atraktivita výuky angličtiny - rozdíl mezi chlapci a dívkami



V grafu je zřejmý zajímavý rozdíl v hodnotách mezi chlapci a dívkami. Kdy u dívek pouze 52,63 % hodnotilo výuku jako atraktivní, 19,74 % výuka nebaví a 27,63 % je na pomezí. Oproti tomu 74,32 % chlapců výuku angličtiny baví, pouze 14,86 % ji nemá rádo a 10,81 % je někdy s výukou spokojeno a někdy ne. Pro mne je tento výsledek překvapivý, jelikož jak jsem psala výše v kapitole 2.8 *Motivace a gender*, cizí jazyky jsou obecně považovány za atraktivnější předmět pro ženy a dívky. Ty pak bývají celkově ve výuce i studiu motivovanější. Lze tedy polemizovat, proč tomu tak je. Protože chlapci bývají při hodinách často rušivější

element než dívky a bývají častěji napomínáni, předpokládala bych, že výsledek bude spíše obráceně. Při hodinách se však také často narazí na slovíčka, která chlapci znají z různých počítačových her a videí z YouTube. Z toho mají většinou radost a celkově se mi zdá, že chlapci používají více anglických výrazů v rámci komunikace mezi sebou a pro zábavu. Je tedy možné, že mají angličtinu jako takovou propojenou více se svým volným časem a zábavou, a proto hodnotí předmět kladněji než dívky.

Informace, které jsem získala z dotazníků ke druhé otázce, otevírají další otázky: „*proč je výuka atraktivnější pro chlapce než dívky?*“, „*proč poměrně velká část žáků shledává výuku ve škole neatraktivní?*“, „*jaké aspekty výuky činí předmět zábavný?*“, „*z jakého důvodu jsou velké rozdíly v atraktivitě předmětu mezi jednotlivými třídami?*“. K nalezení odpovědí na tyto otázky by měly pomoci data z ostatních částí dotazníku.

4.2. Otázka č. 5 „*Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)*“

Druhá část kvantitativního výzkumu cílí na jednotlivé, nejtypičtější aktivity, které probíhají ve výuce angličtiny. Pro lepší představu, jaká je náročnost jednotlivých aktivit, jsem níže popsala, jak aktivity v hodinách probíhají. Charakteristika aktivit je totiž pro následné zpracování a vyhodnocení dat důležitá.

Čtení anglických textů v angličtině nahlas je z mé zkušenosti poměrně oblíbené. Vždy se však najde několik dětí, které nechtějí číst nahlas, ale většina se o možnost čtení v angličtině hlásí. Nutno říci, že se jedná pouze o čtení bez překladu, to nevyžaduje tolik úsilí a znalostí.

Naproti tomu **překlad textů** se v mé praxi zdá většinou méně populární. Myslím, že je to proto, že tento úkol vyžaduje náročnější myšlenkové procesy než pouhé přečtení textu nahlas.

Práce s učebnicí angličtiny má zachytit názor na používané učebnice ve výuce angličtiny. Není nijak blíže specifikována, takže jen cílí na určitý základní vzhled, jestli žákům připadá zábavná či sympatická (vliv na hodnocení může mít i např. barevnost učebnice nebo její pracovní sešit).

Následující otázka, **doplňující cvičení**, opět pracuje s náročnější myšlenkovou operací. Žák musí znát anglická slovíčka, a to nejen jednotlivě, ale měl by chápat celý kontext textů či vět a správně doplnit daná slova či náročněji přijít na slova sám. Pracuje se zde nejen se slovní

zásobou, ale i s gramatickými základy.

Oproti tomu otázka na **sledování videí** v angličtině míří víceméně na zřejmě nejpasivnější aktivitu. Zde žáci většinou pouze sledují různá videa či písničky na procvičení a „naposlouchání“ slovní zásoby či nějakého gramatického jevu. U písni se často žáci, obzvláště ti nejmladší, zapojí svým zpěvem a různými pohybovými aktivitami. Potom tato aktivita může sloužit také jako odpočinková či k aktivizaci žáků.

Didaktické **hry** přináší do hodin většinou vytržení z rutiny výuky a určité osvěžení. Přestože jsou cílené k procvičení a upevnění učiva, žáci je podle mě nevnímají stejně jako jiné aktivity ve výuce určené k procvičování. Žáci mají své oblíbené hry a často se jich sami dožadují.

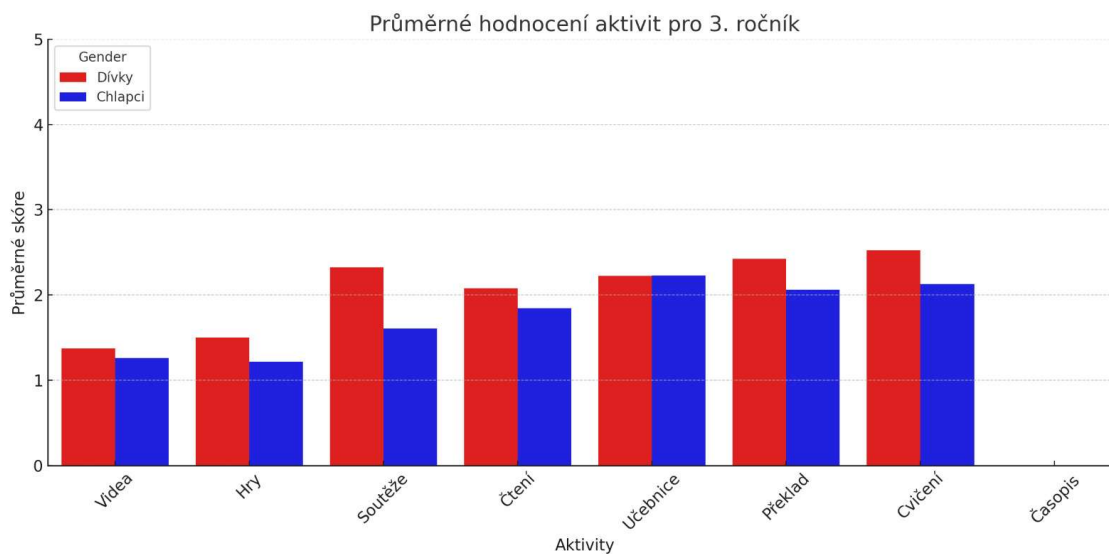
Soutěže v sobě mají sice herní prvek, ale jsou zároveň kompetitivní a často pracují s časovým limitem, který může být pro pomalejší děti stresující. Na druhou stranu za ně mohou často děti získat kartičku či razítko, které za určitý počet promění za jedničku. Mohou si tak „bez rizika“ zlepšit známku.

Práce s **časopisem** probíhala pouze ve čtvrtých a pátých ročnících. Časopis je celý v angličtině a je vydáván pro výuku anglického jazyka. Pro začátečníky, tedy pro třetí ročník, se v minulých letech neosvědčil kvůli nedostatečné slovní zásobě žáků třetích tříd, proto se používá pouze ve čtvrtých a pátých třídách. Každé číslo je věnováno aktuálním tématům v rámci ročního období, kultury a dalších zájmových činností pro danou věkovou kategorii. Témata jsou zpracována do textů křížovek a různých cvičení, i poslechových, aby žáci mohli procvičovat angličtinu zábavným způsobem.

Data ze třetích ročníků jsem sesbírala ze 42 dotazníků a zaznamenala do tabulek níže. První svislý sloupec popisuje jednotlivé aktivity v hodinách angličtiny, které žáci hodnotili. Druhý vodorovný sloupec představuje hodnotící škálu, podle které žáci známkovali jednotlivé aktivity. V každém vodorovném řádku pak vidíme, kolik hlasů získala každá známka u dané aktivity.

Tabulka č. 2 – Odpovědi na otázku „*Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)*“ – Odpovědi celkem za 3. ročníky

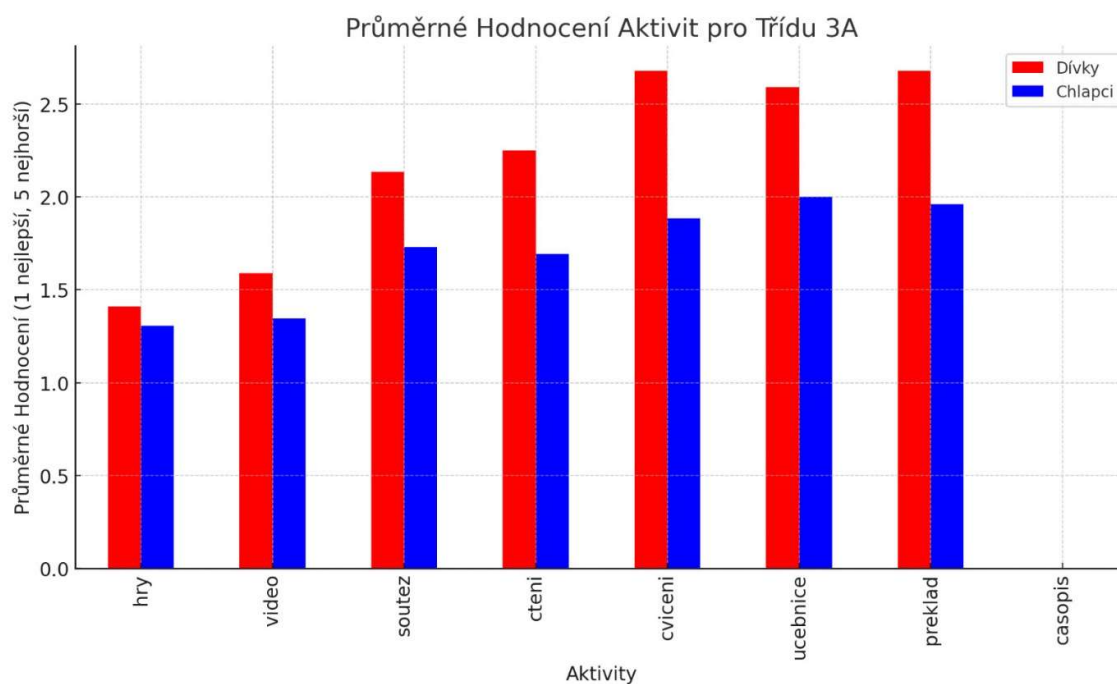
3. ročník									
známka	1	-1	2	-2	3	-3	4	-4	5
čtení	22	1	6	2	6	1	2	0	2
překlad	19	2	6	1	3	3	5	0	3
práce s učebnicí	15	6	8	1	4	0	3	0	5
doplňující cvičení	15	2	6	0	13	1	3	0	2
videa	34	1	3	2	0	0	1	0	1
soutěže	19	4	10	0	3	1	1	1	3
hry	33	1	4	1	0	0	3	0	0

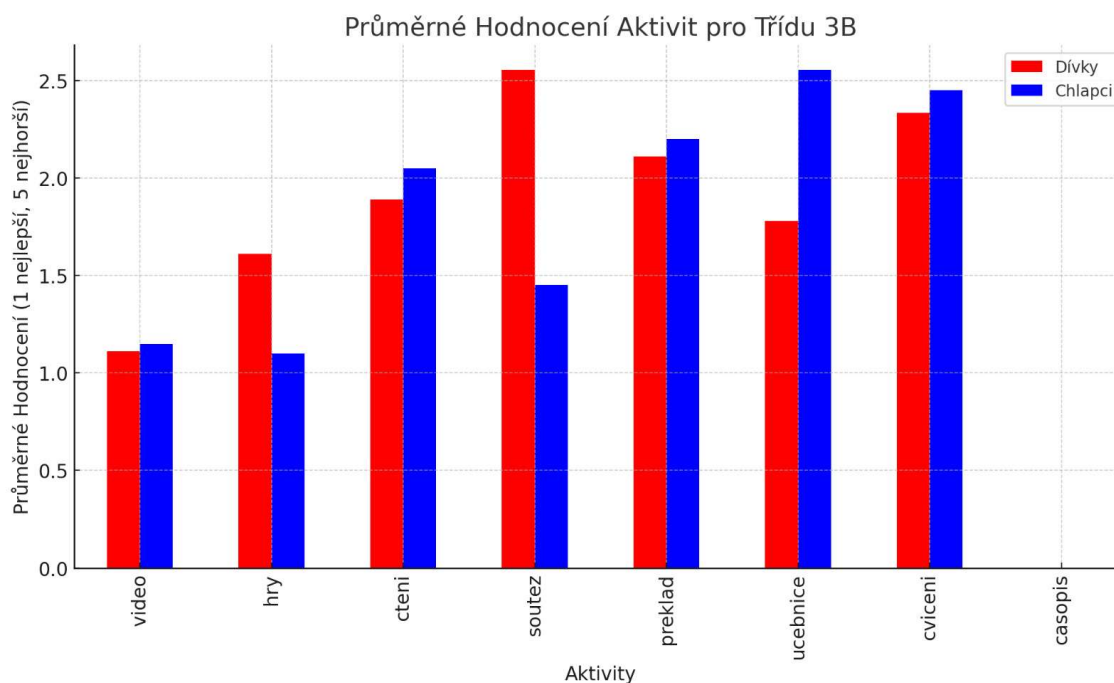


Z grafu výše je celkově vidět, že žáci třetích ročníků hodnotili jako nejhorší aktivitu doplňující cvičení, překlad a práci s učebnicí. Překvapivě se i soutěže se umístily s horším hodnocením žáků, a to především u dívek. Naopak nejoblíbenější činností bylo sledování videí a hry. Překvapivým výsledkem jsou pro mě určitě výsledky týkající se soutěží. Díky této aktivitě totiž žáci mohou získat za dobrý výsledek odměny (kartičky, razítka), které po nasbírání „vymění“ za jedničku za práci v hodině. Přitom na druhou stranu žáci víceméně každou hodinu chtějí hrát nějakou hru. Pravdou ale je, že často i za hru, pokud někdo například nevypadne ve hře „*Simone says*“, za odměnu dostane stejnou odměnu. Nicméně

v tomto případě žáci nesoupeří tolik mezi sebou, jako spíše sami se sebou. Předpokládám tedy, že pro část žáků soutěže ze své podstaty představují určitý stres ze soupeření, což pro některé osobnosti představuje spíše nepohodu. Přičemž menší část žáků může toto soupeření vyhledávat nebo mezi soutěžemi a hrami tolik nerozlišuje. Hry potom představují pro většinu určitou nenucenou zábavu a zpestření hodiny.

Níže je možné vidět grafy výsledků hodnocení pro jednotlivé třídy a rozdíly mezi nimi, spolu s rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zleva jsou pak řazeny průměrně nejoblíbenější aktivity celkem mezi chlapci i dívkami.



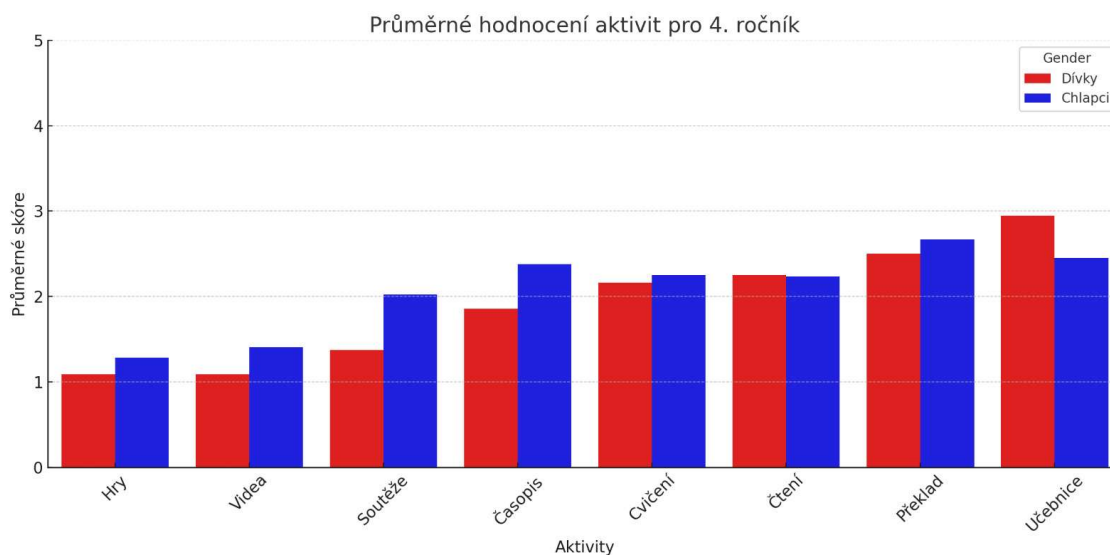


Ve 3. A je vidět, že se zde dívky staví celkově negativněji k jednotlivým aktivitám než chlapci, přičemž ale je jinak u nich oblíbenost a neoblíbenost aktivit velmi podobná. Nejhůře si vedly práce s učebnicí, doplňující cvičení a překlad. Tedy všechny aktivity náročnější na myšlenkové operace. Naproti tomu u 3. B byly větší rozdíly mezi oblíbeností jednotlivých aktivit mezi chlapci a dívkami. Přičemž velký rozdíl je vidět v postoji k soutěžím, kdy dívky hodnotí soutěže jako nejhorší aktivitu, zatímco u chlapců patří ke třetí nejoblíbenější. Tato rozdílnost je jistě zajímavá a nabízí zamyšlení, jestli tyto rozdíly mohou být dané rozdílnými přístupy učitelů, jejich oblíbeností, charakteristikou složení třídy či celkovým klimatem ve třídě. Avšak vzhledem k mladšímu věku žáků lze rozumět jejich oblíbenosti her a naopak nepopulárnosti náročnějších studijních aktivit. Je potřeba si uvědomit, že pro třetí ročníky je angličtina z velké části nový předmět a nová látka i nový styl výuky přináší určitou výzvu. Proto je možné, že by se žáci raději určitým aktivitám vyhnuli, jelikož jejich náročnost může také některým přinášet stres z možného neúspěchu.

Stejným způsobem jsem zpracovala data ze 4. ročníku, ve kterém jsem získala odpovědi ze 48 dotazníků. Celkový součet pro čtvrté ročníky je možné vidět níže v tabulce.

Tabulka č. 3 – Odpovědi na otázku „*Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (označuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)*“ – Odpovědi celkem za 4. ročník

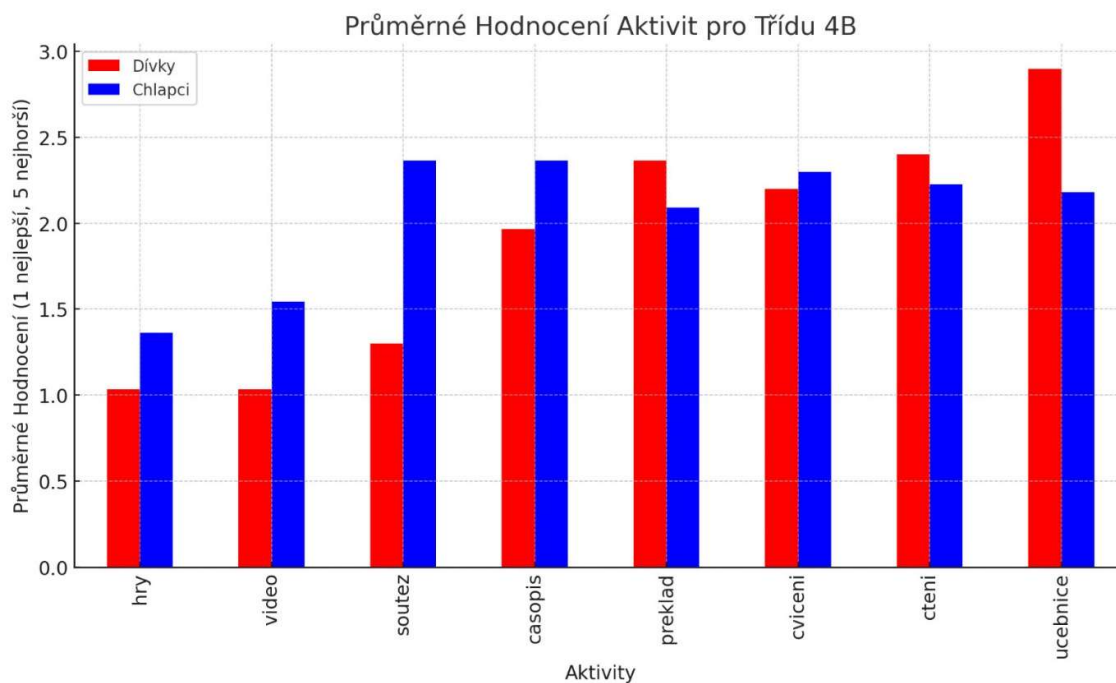
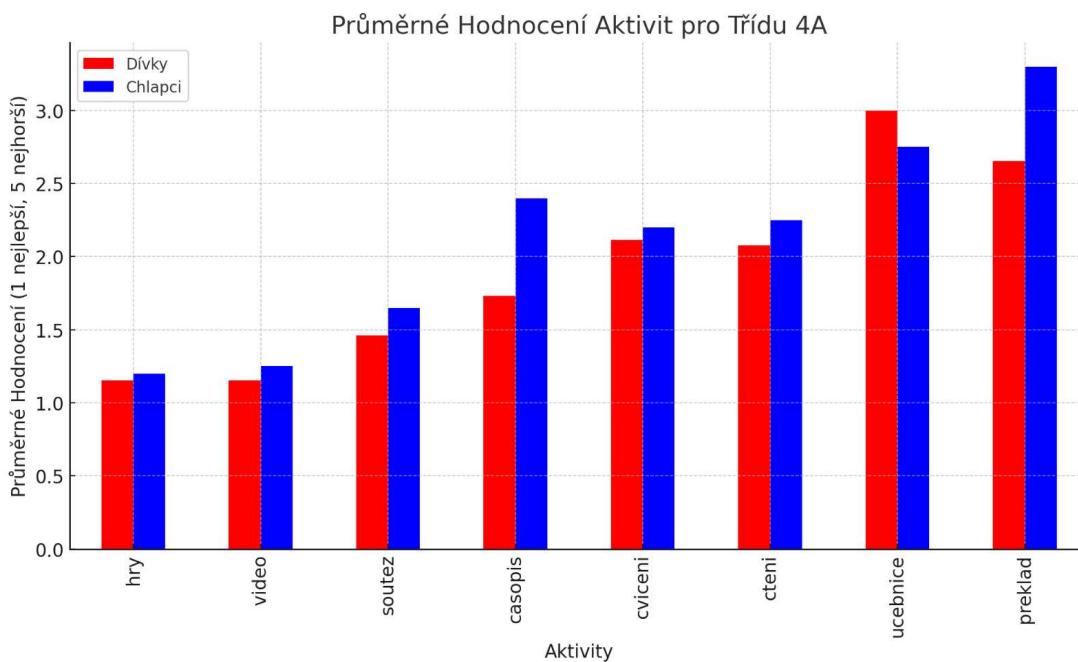
4. ročník									
známka	1	-1	2	-2	3	-3	4	-4	5
čtení	19	3	6	4	6	1	3	0	6
překlad	17	4	8	0	4	0	4	1	10
práce s učebnicí	11	1	8	5	7	3	5	2	6
doplňující cvičení	19	6	6	1	6	0	5	0	5
videa	40	3	3	0	1	0	0	0	1
soutěže	30	3	7	3	0	0	1	0	4
hry	43	2	1	0	1	0	0	0	1
časopis	18	6	8	2	4	2	1	1	6



Čtvrté ročníky podobně jako třetí ročníky preferují hry před soutěžemi, zároveň je staví i před pasivnější sledování videí. Oproti třetím ročníkům mají také možnost pracovat s časopisem, který určitým způsobem nahrazuje učebnici, a jednoznačně se pozitivněji staví k anglickému časopisu, kde jsou různá cvičení koncipována formou her (křížovky, zábavná forma doplňování – tvoření textu apod.). Žáci čtvrtých ročníků tedy podle výsledků inklinují k hravé

formě výuky. Oproti tomu práce se standardní učebnicí, přestože je také pojata líbivou barevnou formou s obrázky a komiksy, byla hodnocena nejhůře.

Dále jsou vidět dva grafy pro jednotlivé třídy ve čtvrtém ročníku.

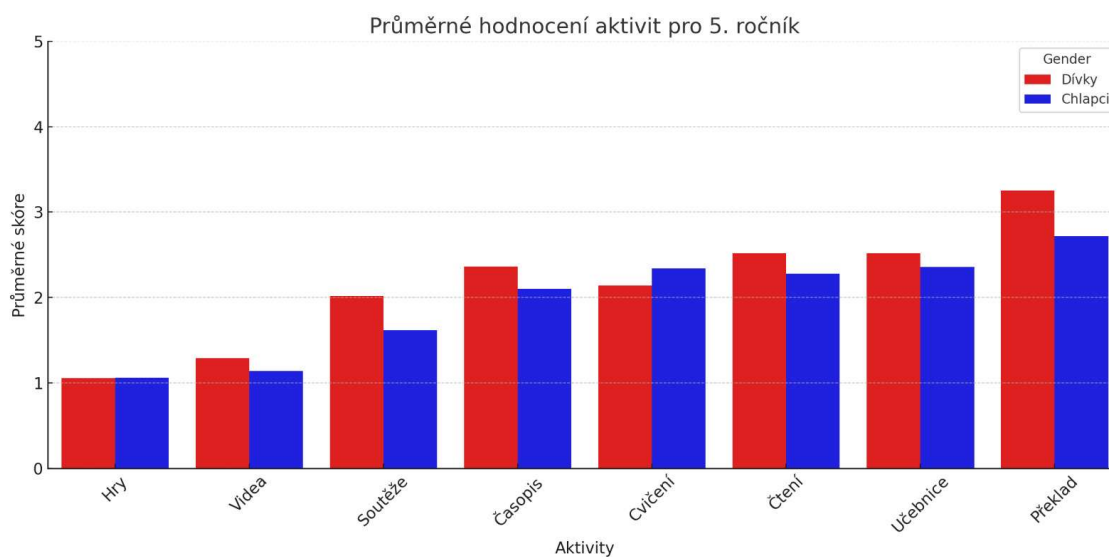


Rozdíly v hodnocení mezi jednotlivými třídami se nezdají příliš velké a celkově se zdá, že oproti třetím ročníkům zde jsou negativněji zaměřeni spíše chlapci.

Nejvíce odpovědí na otázku číslo pět jsem získala v **pátých ročnících, celkem z 51 dotazníků**. Výsledky je možné vidět níže v tabulce.

Tabulka č. 4 – Odpovědi na otázku *„Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)“* – Odpovědi celkem za 5. ročníky

5. ročník									
známka	1	-1	2	-2	3	-3	4	-4	5
čtení	13	5	12	3	7	1	3	0	7
překlad	8	4	9	1	8	2	8	0	11
práce s učebnicí	11	7	8	5	14	0	0	0	6
doplňující cvičení	18	5	5	3	7	0	5	2	6
videa	42	2	4	0	3	0	0	0	0
soutěže	28	1	9	2	8	0	0	0	3
hry	47	2	2	0	0	0	0	0	0
časopis	16	2	15	3	5	0	2	0	8

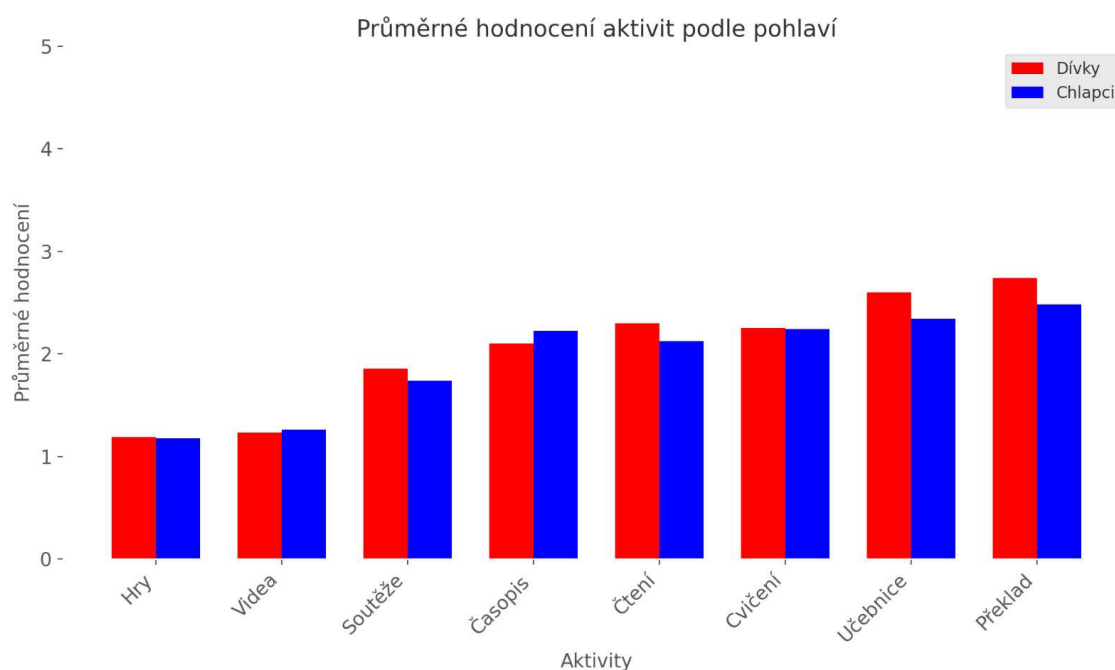


Z grafu celkového hodnocení v pátém ročníku je možné vidět, že i zde žáci inklinují více k hravým aktivitám oproti práci s textem.

Celkem jsem tedy pro tuto otázku vybrala **141 dotazníků**, které jsem mohla pro analýzu využít. Jelikož někteří respondenti nevyplnili tuto část dotazníku nebo nepoužili správně hodnocení, bylo dotazníků méně než u jiných otázek. Níže jsou data ze všech ročníků, které jsem získala a zpracovala do tabulek, a graf ukazující průměrné hodnocení aktivit ve všech ročnících s ohledem na rozdíl u chlapců a dívek.

Tabulka č. 5 – Odpovědi na otázku „*Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (oznámkuj jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší)*“ Odpovědi celkem za 3., 4., 5. ročníky

Ročníky celkem									
známka	1	-1	2	-2	3	-3	4	-4	5
čtení	54	9	24	9	19	3	8	0	15
překlad	44	10	23	2	15	5	17	1	24
práce s učebnicí	37	14	24	11	25	3	8	2	17
doplňující cvičení	52	13	17	4	26	1	13	2	13
videa	116	6	10	2	4	0	1	0	2
soutěže	77	8	26	5	11	1	2	1	10
hry	123	5	7	1	1	0	3	0	1
časopis	34	8	23	5	9	2	3	1	14



Na prvním místě se jako nejlépe hodnocená aktivita celkově umístily hry. Velmi blízko byly také videa s 82,27 %. Zajímavý rozdíl byl mezi hrami a soutěžemi, kdy jedničkou hodnotilo 87,23 % respondentů hry, ale soutěže ohodnotilo jedničkou pouze 54,61 % žáků. Přestože u soutěží si často mohou děti zlepšit známku, v celkovém souhrnu pak podle dotazníků preferují žáci méně kompetitivní aktivity při hrách. Hry tedy vycházely jako nejoblíbenější i mezi ročníky, pro mě byla překvapivá určitá vzestupná tendence od třetích ročníků – 3. třídy 78,57 %, 4. třídy 89,58 % a páté ročníky nejvíce s 92,16 %. Je možné, že ve třetích ročnících jsou hry zařazeny více i v ostatních předmětech a pro vyšší ročníky jsou hry naopak vzácnější, a proto byly hodnoceny nejvýše. Video jsou naopak napříč ročníky skoro shodné s hodnocením okolo 80 %.

Na druhé straně se jako nejméně oblíbená aktivita umístil překlad se 17,02 %. Práce s časopisem v celkovém souhrnu získala spíše průměrné hodnocení. Velmi těsně se pak zařadilo i čtení z učebnice, které je většinou dětmi poměrně žádané. Spíše negativní výsledek pro práci s časopisem mě překvapil, jelikož v hodinách se zdá většina dětí nadšená, když dostanou nové číslo časopisu. Poslední místo překladu není podle mě tak překvapivé, jelikož čtení textu a následný překlad jsou poměrně náročné a vyžadují od žáků větší úsilí a soustředění, přičemž samotná aktivita není příliš kreativní. K zamyšlení je jistě velký rozdíl v hodnocení učebnice a časopisu, přestože časopis je na první pohled podobný klasické učebnici s pracovním sešitem v tom, že také barevný a jsou v něm podobné aktivity se čtením a doplňováním, nicméně učebnice dopadla v hodnocení mnohem hůře než časopis.

Mezi ročníky byly tedy výrazně menší rozdíly. I zde se však ukazuje silnější negativní tendence dívek k předmětu. Hry, které byly vyhodnoceny jako nejoblíbenější, byly nejlépe hodnoceny pátými ročníky a pak jejich hodnocení lehce klesalo směrem ke třetím ročníkům. Celkově by se tedy dalo zamyslet nad tím, zda třetí ročníky nevyžadují tolik her a alternativnějších školních aktivit v hodinách angličtiny, protože mají více hravých aktivit i v dalších hodinách, či je na ně kladeno méně nároků (méně hodin, snazší látka), nebo je za tímto rozdílem ještě něco jiného.

5. Analýza dat – kvalitativní část výzkumu

Kvalitativní část výzkumu měla za cíl detailněji zjistit, proč žáky výuka angličtiny baví, nebo nebaví a proč se chtějí angličtinu naučit. Měla pomoci rozkrýt, jaké jsou motivace žáků ke studiu angličtiny. Žáci zde mohli vlastními slovy odpovědět na čtyři otevřené otázky, které jsou níže zanalyzovány.

5.1. Otázka č. 1 „*Proč se chceš naučit dobře anglicky?*“

Dotazník začíná otázkou, proč se žáci vůbec chtějí jazyk naučit. Důvod, proč něco děláme, totiž může mít zásadní vliv na motivaci k dané činnosti. Otázku jsem nechala otevřenou a žáky jsem motivovala, aby odpověděli sami za sebe a vlastními slovy, proč se chtějí angličtinu naučit. Přičemž pak část žáků pak odpovídala, že se anglicky vůbec naučit nechtějí a z některých odpovědí byl cítit vliv rodiny.

Celkem jsem získala odpovědi ze 138 dotazníků, které jsem postupně vypisovala a hledala mezi nimi podobnosti. Většina odpovědí pak zde směřovala k několika důvodům, ze kterých jsem vytvořila **několik základních kategorií – cestování, dorozumět se v cizích zemích, důležité pro budoucnost, baví mě to, nechci, nevím, rozumět – filmy, hudba, hry**. Několik odpovědí, které se neopakovaly a vymykaly se základním kategoriím, zůstaly nezařazeny. V této analýze jsem nenarazila na větší rozdíly mezi chlapci a dívkami či ročníky, data jsem tedy zpracovala dohromady.

Velká část dětí napříč všemi ročníky viděla důležitost a motivaci k tomu se jazyk naučit kvůli **cestování a dorozumění se v cizině**. Přičemž jsem u těchto odpovědí cítila menší rozdíl mezi nutností dorozumět se na letišti, objednat si v restauraci ... a chutí cestovat a poznávat cizí země – „*abych se dorozuměla v cizině*“, „*abych se mohla domluvit v jiných zemích*“, „*abych si v Rakousku uměla objednat jídlo*“, „*protože hodně cestuju*“, „*abych mohl cestovat*“, „*já jsem velký cestovatel a budu to potřebovat*“... Zde je také potřeba si uvědomit, že ve škole je většina dětí, která pocházejí z dobrého ekonomického zázemí, což jim umožňuje s rodiči cestovat. Tato skutečnost jim v reálných situacích ukazuje výhodnost znalosti angličtiny. Angličtina pak není pouze další předmět ve škole, ale dovednost, kterou mohou na vlastní kůži vyzkoušet. Motivace je zde pak zcela jasně propojená s životní realitou. Žáci vnímají okamžitou použitelnost získaných vědomostí z cizího jazyka, což pomáhá zvyšovat atraktivitu předmětu. Zároveň si zde představují sami sebe v budoucnosti, jak cizí jazyk ovládají, a to

může tvořit ten ideální cíl, díky kterému pak mohou lépe překonávat těžkosti během učení se.

Vliv rodiny, popřípadě školy lze vycítit u **odpovědí týkajících se budoucnosti či obecné důležitosti**. Jde o situace, kdy žáci píší, že angličtina je důležitá a je potřeba ji umět, ale často však bez konkrétního vysvětlení, proč je to důležité právě pro ně. Nicméně je zde ještě **podkategorie zaměstnání**, která má dvě roviny. Za první obecná, když někteří žáci vidí znalost angličtiny jako důležitý prvek pro případné zaměstnání a další studium – „*angličtina je základ pro každého, teď se v ČR mluví skoro všude anglicky*“, „*protože je to mezinárodní jazyk*“, „*protože se mi v dospělosti otevírají různé možnosti*“. A za druhé, kdy část žáků má naopak už konkrétní, zřejmě vysněné zaměstnání, ve kterém budou angličtinu potřebovat – „*protože chci být mistr BMX a potřebuju se angličtinu naučit*“, „*chci se stát zpěvačkou a chci rozumět*“, „*až budu velký chci hrát po celém světě tenis*“, „*abych mohla anglicky zpívat*“.

K mému překvapení poměrně velmi malý počet žáků uvedl jako důvod ke studiu angličtiny **porozumění hrám, filmům či písničkám**. V současnosti jsou děti obklopeny angličtinou, a to právě touto formou, která je jim blízká. Sledují své oblíbené youtubery a různá krátká videa, která jsou často v angličtině, případně jsou angličtinou proložena. Z mé zkušenosti z hodin děti chápou a znají některá nová slovíčka právě z her či jiných médií a okamžitě se na ně odkazují. Používají také slang, různé gramatické zkratky, u kterých neví, z čeho vychází, či nevědí přesně, co znamenají. Nicméně v daném kontextu použijí jazykový výraz správně. Velmi často se pak také v hodinách setkávám s nadšením, když někteří žáci již některá nová slovíčka znají a hrdě uvádějí odkud: „*To znám z minecraftu!*“, „*To je z jedné počítačové hry!*“, „*Tohle jsem slyšela v písničce.*“.

Je tedy možné, že tento způsob poznávání jazyka neberou zcela jako standardní učení a berou ho spíše jako doplněk k výuce ve škole. Mají radost, když mohou říct, že se něco naučili ve své oblíbené hře, ale už to neuvádějí do kontextu toho, proč se jazyk učít. A do určité míry si pak ani neuvědomují, že používají něco, co se naučili mimo školu. Tato skutečnost je na jednu stranu skvělá, děti se učí část jazyka přirozenou formou, učí se to, co je zajímavá, a někdy bez toho, aniž by si to uvědomovaly. Na druhou stranu se učí, podobně jako v mateřském jazyce, některé věci nesprávně, aniž by je rodiče mohli opravit. A často žáci ani nemají takovou citlivost k různému slangu a vulgarismům, které bohužel také často v médiích slyší. Mohou tedy velmi nevhodně používat některé výrazy a je pak často na učiteli tyto prvky komunikace zachytit a žákům vysvětlit.

Malá část žáků také pouze několika slovy vyjádřila názor, že buď je angličtina „**prostě baví**“, nebo naopak jako protipól uvedli, že **neví**, proč by se ji měli učit nebo že se ji vůbec učit **nechtějí**. Pokud tento výsledek srovnám s vlastními zkušenostmi z výuky, občas se setkám právě s několika žáky, kteří by nejraději předmět angličtiny úplně zrušili. Velmi často se jedná o žáky, kteří jsou velmi úspěšní v ostatních předmětech a angličtina jim z nějakého důvodu nejde. V kontrastu s výbornými výsledky z ostatních předmětů pak mají pocit, že angličtina jim prostě nejde a kazí jim celkové skóre výsledků. Často je to pak první neúspěch, který ve škole zažívají, a to je pro ně samozřejmě frustrující. Někdy se jedná i o velmi nadané žáky, u kterých se objevují skoro až prvky perfekcionismu, a i mírné neúspěchy (což pro jiné žáky znamená i jinak velmi dobrý výsledek – např. 2 z testu či na vysvědčení.) pro ně představují velký stres a frustraci.

Pak jsou samozřejmě žáci, kteří zažívají neúspěch ve škole z více stran, a pro ně je angličtina pouze další důvod, proč školu a výuku nemají rádi. Na druhé straně se pak objevují žáci, kteří naopak **mají předmět rádi**, angličtina jim jde a velmi často jsou to žáci, kteří se angličtinou obklopují i mimo školu – různé kroužky, videa v angličtině, soukromé individuální lekce angličtiny. V tomto případně se pak zdá logické propojit motivovanost s faktem, že jsou žáci v předmětu výrazně úspěšní (nejen ve známkách, ale i během aktivit nemají problém s porozuměním a vypracováním jednotlivých úkolů). Zde se potom žáci z mé zkušenosti dělí na skupinu, která má angličtinu ráda jako takovou a baví je i předmět ve škole. A na druhou skupinu, kterou angličtina baví více mimo školu a ve škole sice s výsledky vynikají, nicméně je pak výuka spíše nudí.

Specifická skupina žáků, kteří mají **alespoň jednoho rodiče cizince** a doma v angličtině komunikují či strávili část života v zahraničí, psala, že anglicky již umí a učit se nemusí – „*já jsem se nenaučil, já jsem polo Angličan*“. Někteří píší, že angličtinu ve škole berou jako opakování „*už umím, ale ráda si to zopakuji*“. Zde je hezky vidět problematika, se kterou jsem se ve výuce setkala. Tito žáci na jednu stranu mají výbornou výslovnost, slovní zásobu a víceméně všemu rozumí. Na druhou stranu mají pocit, že se nemusí moc snažit a angličtině se věnovat, a často jsem se pak setkala s tím, že mají problém s psanou formou angličtiny a gramatikou.

5.2. Otázka č. 3 „*Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš čím je zajímavá?*“

Otázka číslo 3 navazuje a rozvádí druhou otázku, kde měli žáci odpovědět, zda je pro ně výuka angličtiny zajímavá. Pokud odpověděli, že ano, zde mohli napsat proč. **Celkem jsem získala odpovědi ze 110 dotazníků.** Někteří žáci odpověděli jedním důvodem, někteří se rozepsali a někdo neodpověděl vůbec či jejich odpověď byla nečitelná (pouze zaškrtili, že je hodiny baví nebo je baví někdy a více svou odpověď nerozvedli). Jeden dotazník tak mohl přinést více kategorií, jiný naopak zůstal bez odpovědi. Dotazníky jsem analyzovala nejprve podle ročníků a v každém ročníku jsem odpovědi dělila na chlapce, dívky a celkem. Část žáků pochopilo tuto otázku směřovanou na výuku ve škole spíše než na předmět angličtiny jako takový. Psali tak, proč je angličtina baví a čím je zaujala.

Odpovědi žáků třetího ročníku by se z větší části daly rozdělit do **dvou skupin.** Jednu hodiny baví, protože jsou zábavné, hrají se hry, pustí se videa či poslechy. Tyto odpovědi samozřejmě dávají smysl, protože většina žáků zřejmě uvítá určitou změnu od standardních každodenních úkolů, které ve škole vykonávají. Obzvlášť pro žáky třetích ročníků je to první zkušenost, kde se mohou setkat s jiným učitelem než svým třídním a jiným stylem výuky. **Druhá část** byla pro mne zajímavější, jelikož zde děti v podstatě psaly, že je pro ně angličtina zajímavá jako taková. Baví je nová slovíčka, „*tím, že zní jinak než česká řeč*“, „*angličtina je zajímavá tím že se ty slova píší tak divně*“... Zde tedy žáci neřešili přímo hodiny angličtiny jako takové, ale to, že je jazyk nějakým způsobem zaujal.

Podobně i **žáci čtvrtého ročníku** psali, že je zaujala jinakost angličtiny „*slova v angličtině jsou jiná než v češtině*“, „*že se jinak píše*“. Překvapivě toto jako pozitivum uváděli i žáci, kteří kvůli SPU mají s psanou podobou angličtiny v hodinách a testech problém. Drtivá většina dotazníků však uváděla hry jako hlavního tahouna jejich zájmu v hodinách. Část dětí pouze uváděla, že je výuka prostě zábavná bez bližších detailů. Několik žáků uvádělo také učitele jako důvod, proč je hodiny angličtiny baví.

Nejvíce však o **svých učitelích** jako „hodných“ či „dobrých“ psali **žáci pátých ročníků.** Určitě je zajímavé se zamyslet, proč právě starší žáci vnímají postavu učitele významněji než mladší žáci. Podle mne to může být i tím, že v páté třídě se u nich již vystřídal více učitelů a žáci je přirozeně srovnávají. Oproti mladším ročníkům žáci pátých ročníků minimálně zmiňují hry jako atraktivní část výuky. Častěji uvádějí, že je výuka baví, ale už nerozvádějí

proč. Kladou větší důraz, že se „*naučí něco nového*“, „*naučíme se něco nového a hodně se toho dozvíme*“ či něco jiného „*naučíme se jiný jazyk a je to něco jiného*“. Žáci zde také oproti mladším spolužákům vyzdvihují **informace o jiných tradicích a zvyklostech** z anglofonních zemí – „*jejich kultura*“, „*dozvíme se nové informace o zvycích a svátcích v Anglii*“. Přestože žáci nižších ročníků se také dozívají stejné informace o zvyklostech během Velikonoc, Vánoc, Halloweenu či o různých tradičních jídlech, nikdo tento fakt neuvedl jako atraktivní pro výuku.

5.3. Otázka č. 4 „Pokud jsi zaškrtl/la ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/la?“

Otázka číslo 4 také rozvádí druhou otázku, a proto jsem zde ke zpracování dat přistoupila stejně jako u 3. otázky. Začala jsem s 5. ročníky, protože u nich se lépe odhalily jednotlivé kategorie a odpovědi byly víceméně nejpodrobnější.

V pátých ročnících jsem sesbírala celkem 18 dotazníků, které hodnotily hodiny angličtiny negativně. Přičemž většina, celkem 13, byla od dívek a zároveň polovina z nich byla součástí dotazníků, které hodnotily výuku jak záporně, tak i kladně. Odpovědi bylo možné rozřadit do **čtyř základních kategorií – více her, méně testů, kázeň a trochu nuda**. Čtyři žáci uvedli, že by uvítali více her při hodinách – „*hrajeme málo her*“, „*nakonec bych přidala hry v rámci slovíček, které se zrovna učíme*“. Stejný počet respondentů se shodl ohledně množství testů – „*méně testů, a na testy bych přidala více času*“, „*aby se nezkoušeli a nepsali slovíčka*“. Co se týče kategorie kázně, tak tři žáci napsali, že by uvítali, kdyby se změnilo chování některých spolužáků ve třídě – „*ať není takový hluk*“, „*chtěla by sem, aby kluci se změnili, chovaj se fakt hrozně, chudáci učitelky*“, „*aby se P... nepředváděl a neprovokoval*“. Celkem čtyři odpovědi nějakým způsobem přímo i nepřímo hodnotily výuku jako nudnou – „*více aktivit*“, „*trochu nuda*“, „*při hodině se jenom učíme na test*“. Dále bylo několik odpovědí, které nebylo možno zařadit a nedalo se z nich úplně vyčíst, jakou změnu by si respondenti představovali – „*poslechy*“, „*nebaví mě zájmena*“.

Ve čtvrtých ročnících jsem získala odpovědi celkem ze 24 dotazníků, přičemž 15 dotazníků z toho odpovídalo současně i kladně na výuku angličtiny. Dívky opět zaškrtyly odpověď „*ne*“ vícekrát než chlapci, a to celkem sedmákrát. Použila jsem **stejně čtyři kategorie jako u pátých ročníků**. Více her psali čtyři žáci, méně testů pouze jeden. V kategorii kázeň jsem umístila pouze dvě odpovědi – „*změnila bych křik*“, „*přístup, prostředí*“. Do kategorie nuda

šly jako celek jednoznačně zařadit pouze dvě odpovědi. Další odpovědi mířily na konkrétní aktivity – „*nebaví mě dít*“, „*míň učení*“, „*moc mě nebaví cvičení v učebnici*“. Celkem 9 dotazníků mělo, že je výuka nebaví, ale nevedly proč.

Ve třetích ročnících uvedlo, že je s výukou nespokojeno, 17 žáků, z toho byly hlasy poměrně vyrovnané – 9 dívky, 8 chlapci. Pět žáků by zařadilo více her a 3 žáci by chtěli méně testů či by změnili známkování. Celkově se třetí ročníky vyjádřily k výuce negativně víceméně stručně a většina odpovědí se nedala zařadit do žádné kategorie – „*protože je všechno obtížný*“, „*víc poslechn*“, „*abychom méně četli*“, „*já nechci hodinu angličtiny*“.

Celkově lze zde tedy vidět podobné výsledky jako u otázky číslo dvě, kdy nejméně spokojení s výukou se zdají být 4. ročníky, ve kterých se také nejsilněji projevuje nespokojenost s třídním klimatem, v závěsu s 5. ročníky. Ve čtvrtém ročníku také některé dívky projeví zájem, aby se jejich odpovědi ukázaly jejich učitelům angličtiny, jelikož by uvítaly v hodinách změnu. Nicméně všechny ročníky vyjádřily touhu po více hrách v hodinách a preferenci k menším nárokům, co se týče testů a zkoušení.

5.4. Otázka č. 6 „*Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?*“

Poslední otázka č. 6 v dotazníku měla dát žákům zcela volné pole pro jejich názor a fantazii. Během zadávání dotazníku jsem žáky motivovala, aby se ničím neomezovali a napsali opravdu cokoli, co by je při hodinách angličtiny bavilo. **Imaginární hodina angličtiny** by tak nebyla omezena školní budovou či financemi.

V pátých ročnících jsem získala odpovědi od všech respondentů, přičemž dva chlapci napsali pouze „*nic*“. Celkem jsem získala **52 odpovědí**. Velká část odpovědí měla pro svou imaginární hodinu angličtiny **jasnou strukturu**, ve které žáci popisovali, jak jejich hodina začne a bude probíhat aktivitu po aktivitě až do konce. Některé hodiny měly i časové rozvržení a drtivá většina pracovala se známými aktivitami a strukturou reálných hodin. Celkově bylo spoustu odpovědí **velmi podrobně rozpracována**. Nenašla jsem **žádné zásadní rozdíly** mezi chlapci a dívkami.

Bylo pro mne překvapením, že žáci strukturu hodin vnímají a použili ji i do svých představ

o ideální hodině. Zde se dá polemizovat, proč velká část žáků zvolila tradiční strukturu svých hodin. Jestli jim tímto způsobem strukturované hodiny vyhovují, nebo jsou na ně už tak zvyklí, že si nejsou schopni představit jiný způsob výuky. Přestože však žáci přišli s hezky rozvrženými hodinami, většina z nich měla ne úplně realistickou představu o čase, co lze všechno během jedné hodiny stihnout. Připodobnila bych to k začínajícím učitelům, kteří se do svých návrhů hodin snaží dostat co nejvíce aktivit, které pak během reálné hodiny těžko stíhají.

Struktura imaginárních hodin však kromě zábavných aktivit, jako hry a videa či filmy, obsahovala i klasickou práci s učebnicí či pracovním sešitem, čtení a další tradiční „učící“ aktivity – „*chvilku by jsme se učili*“, „*pak bych něco dělal v učebnici*“, „*čtení a překládání*“. Část dětí tedy rozlišila mezi hrou a videi a „učením“ a zábavné aktivity jako výuku už tolik nevnímá. Část žáků navrhla hry a videa jako procvičení látky – „*výukové hry a hádanky*“, „*hangman (anglická šibenice) z látky*“, „*sledování zábavného naučného videa*“, „*hry v angličtině*“, „*potom by sem se kouknul na nějaké video o učivu které probíráme*“, „*koukal bych se na anglický filmy s titulama*“. I když hodně žáků do svých hodin zařadilo hry, většinou psali o těch, které se v hodinách běžně hrají, případně zařadili počítačové hry.

Otázka hodnocení a testů byla v imaginárních hodinách také zahrnuta. Část žáků zahrnula klasické testy ve svých hodinách, většina však volila nehodnocené zkoušení či testy, nebo by testování úplně zrušila – „*chtěl bych aby zkoušela ale nepsali by se testy. A kdybychom ze zkoušky pětku tak to nezapiše a bude zkoušet znovu.*“, „*Napsat zkušební NEZNÁMKOVANÝ dobrovolný testík*“, „*A pak bych ohodnotil učitelku a žáky 1-5 a rozdal známky*“, „*zákaz psaní testů*“, „*žádný těžký testy*“.

Několik žáků mě překvapilo **originálními nápady** mimo klasickou strukturu hodin – „*letěl bych do anglie na london eye*“, „*já bych změnil, abychom každou hodinu měli nějakou exkurzi*“, „*ping pong v angličtině*“, „*šla bych s dětmi ven a tam bych je učila jak se řeknou věci v okolí*“. Některé návrhy bylo směřováno na zkoušení různých tradic z cizích zemí – „*Hra na velikonočního zajíčka*“, „*zkusili bychom i jiné tradice z jiných zemí*“. Část žáků také zařadila více práce s časopisem a přála si práce spojené s různými projekty.

Ve čtvrtých ročnících se žáci zaměřili **více na uvolněnost hodin a více zábavy**. Celkem jsem získala **52 odpovědí** a podobně jako u pátých ročníků byla skoro polovina psaná formou určité struktury dané hodiny. Většina však nebyla tak detailní jako u pátých ročníků.

Celkově většina odpovědí mířila ke srovnání s běžnými hodinami, které děti mají. Přičemž drtivá většina chtěla **více her či zařadila hry** do své imaginární hodiny. Návrhy volaly po větší uvolněnosti a zábavě při hodinách – „*mít zábavnější hodiny*“, „*mít zábavnější pracovní sešit*“, „*více her*“, „*prostě více zábavy*“. Hry, které zmiňovali, byly převážně ty, které se při hodinách běžně hrají nebo různé počítačové hry, které děti hrají doma.

Žáci určitým způsobem také vyjádřili **touhu po větší autonomii** při hodinách – „sednout si s kým chci“, „lehnout si na lavice a spát“, „jít dříve na oběd“, „a volnější hodiny“, „volná hodina“, „pustili bysme si film a jedli bysme u něj“, „jednu hodinu udělat podle žáků – jednou za dva měsíce“.

Oproti pátým ročníkům čtvrté ročníky tolik neřešily testy či zkoušení, našla jsem pouze dvě zmínky na toto téma „*aby jsme nepsali tolik testů*“. A také zde nebyly skoro žádné zmínky či požadavky na téma poznávání cizích tradic a kultur – „*Dělat třeba jednoduché tradice. Třeba na Velikonoce vajíčka malovat v angličtině*“. Kromě dvou návrhů na téma velikonoční hodiny žáci více na toto téma nepsali.

Třetí ročníky měly **nejméně strukturovaných návrhů hodin**, což lze asi vzhledem k věkovému rozdílu předpokládat, ale i zde část žáků alespoň stručně a jednoduše popsala svou hodinu. Převažovaly podobně jako u starších ročníků hodiny, ve kterých hrály hlavní roli hry a anglická videa či filmy.

Celkově žáci neodpovídali přímo na zadání otázky, co jiného by vymysleli do hodin, ale spíše **nějakým způsobem kopírovali to, co znají** ze svých hodin. Přičemž, podobně jako v dalších otázkách, dali důraz na zábavnost výuky. Zcela jednoznačně převládalo hojné zařazení her a sledování filmů či videí. Zároveň se však našly i podněty, které byly zajímavé a do určité míry i realizovatelné. Výlety, exkurze a nácviky různých divadelních scén v angličtině je možné do běžné výuky zařadit. Například zkušenosti s nácvikem menšího divadelního představení mám i z naší základní školy, na které pracuji.

6. Závěr

Záměrem napsání této diplomové práce bylo detailně prozkoumat, co motivuje žáky prvního stupně k učení se angličtiny. Cílem bylo zaznamenat, zanalyzovat, vyhodnotit a interpretovat jejich postoje. Výzkum proběhl na jedné menší základní škole v Praze, kde jsem data získala pomocí nestandardizovaných dotazníků. Kladla jsem si otázky, jestli angličtina jako předmět žáky baví, zda jsou nějaké zásadní rozdíly v postoji mezi chlapci a dívkami, jaké aktivity žáci v hodinách preferují, a jaké naopak nemají rádi. Také jsem chtěla zjistit, jak žáci vnímají angličtinu z širšího hlediska a z jakého důvodu by se chtěli jazyk naučit.

Z výsledků dotazníkového šetření potom vyplynulo, že ačkoliv postoj žáků k výuce je sice převážně pozitivní, nezanedbatelnou část žáků výuka nebaví a u části je přitom postoj ambivalentní. Poměrně velké rozdíly v oblíbenosti předmětu lze potom najít mezi jednotlivými ročníky i mezi chlapci a dívkami. Nejkladněji se k předmětu staví třetí ročníky, pro které je předmět nový, naopak u čtvrtých ročníků je vidět zřetelný pokles popularity předmětu. U pátých ročníků si pak oblíbenost angličtiny o něco polepšila, nicméně nadšení třetích ročníků už nedosahuje. Zajímavým a překvapivým rozdílem byla i oblíbenost předmětu mezi chlapci a dívkami, kdy u chlapců se všeobecně spíše předpokládá více negativní postoj ke studiu cizího jazyka. V tomto šetření však chlapci jednoznačně hodnotili výuku pozitivněji než dívky.

Drtivá většina žáků preferuje v hodinách aktivity s herním charakterem, přičemž však dávají přednost hrám před soutěžemi. Zajímavý rozdíl byl v hodnocení běžné učebnice, která se v hodinách používá, a časopisu, který se objednává pro některé ročníky navíc. Žáci preferovali časopis, přestože je v mnoha aspektech podobný učebnici. Nicméně každý měsíc přichází nové číslo, což s sebou přináší určitý element překvapení, a tím pádem i vyšší atraktivitu pro žáky. Časopis se zaměřuje na aktuální situaci dětských témat ve společnosti. To znamená, že využívá současné filmy, hry nebo co je zrovna v dané věkové skupině oblíbené. Tento aspekt překvapení a zacílení na aktuální populární témata může být rozhodujícím prvkem pro preferenci časopisu u dětí. Bohužel je však také časopis dražší a neodpovídá vždy tématem a úkoly časovému rozvrhu učiva, je tedy náročnější s ním v hodinách pracovat a naplno jej využít.

Výhledy do budoucnosti se ve většině případů také ukázaly velmi podobné napříč ročníky. Žáci jako hlavní výhodu znalosti angličtiny vidí v možnosti ji využít při cestování. Část žáků

dává důraz také na důležitost znalosti angličtiny pro budoucí zaměstnání či studia. Zde mne napadlo více zařadit v hodinách nácvik praktických situací. U nás se zkouší v hodinách například nákup v obchodě či objednání v restauraci. Nicméně by bylo určitě dobré zkoušet i další situace, které mohou při cestování nastat, a věnovat jim více času. Samozřejmě v praxi je velmi často těžké tento čas najít při plnění časového plánu učiva.

Celkově pro mě bylo zkoumání problematiky podnětné, jelikož prostředí, ve kterém probíhalo, dobře znám a vidět ho více do hloubky, bylo inspirativní a v něčem i překvapivé. Potěšila mě i projevená důvěra žáků, kteří velmi často dotazníky podepsali svým jménem, přestože nemuseli. Po vyplnění dotazníků také často došlo k menší diskuzi mezi žáky a mnou, co by chtěli změnit, a jestli by některé jejich nápady bylo možné ve výuce použít. I z odpovědí na šestou otázku, kde mnoho žáků překvapivě velmi hezky strukturovalo svou imaginární hodinu, bylo vidět, že žáci výuku pečlivě vnímají a mají zájem o její průběh.

Výsledky šetření mě pak přivedly k úvahám, co by bylo možné ve výuce změnit, aby byla atraktivnější pro více žáků, a tím pádem je i mohla pozitivněji motivovat. Hry a videa jsou nepochybně na první pohled mezi žáky velmi oblíbené. Nicméně je potřeba najít vhodné způsoby, jak tyto aktivity v hodinách využít, aby měly správný efekt. Pokud mají žáci málo znalostí, je pro ně náročnější hrát náročnější hry či hrát hry vůbec. To samé platí u videí, je dobré směřovat videa na procvičení látky, kterou již žáci ovládají. U mladších dětí pak jsou vhodnější písničky, kde jsou jednoduché opakující se texty, které se mohou naučit a sami pak zpívat. Zařazovat hru či video se poměrně dobře daří v nižších ročnících. U pátých ročníků je to pak náročnější, protože tam už je učivo náročnější, což přináší určitou časovou tíseň.

V zásadě je tedy určitě možné v předmětu angličtiny zařadit mnoho zábavných aktivit – videa, písničky, krátké scénky přehrávající reálné situace, hry na procvičení slovní zásoby... V současnosti je spousta materiálů, které lze najít online. Za náročné považuji přizpůsobit vše časovému plánu učiva. Zároveň je také potřeba spolupráce rodiny a domácí příprava. Pokud tato část nefunguje, je náročnější vybudovat potřebnou slovní zásobu a upevnit gramatické pravidla a struktury, se kterými je pak možné postupně přistupovat ke složitějším a efektivnějším hrám i dalším aktivitám. Chtěla bych také zmínit, že je snazší a proveditelnější připravit hodinu angličtiny pro menší skupiny žáků. Pokud například není možné třídy pūlit či rozdělit žáky do menších skupin, je v podstatě neproveditelné, aby se každý žák dostal ke slovu a mohl procvičovat cizí jazyk.

7. Seznam používaných zkratk

CALL – *Computer Assisted Language Learning* – počítačové technologie ve výuce jazyka

CLIL – *Content and Language Integrated Learning* – obsahově a jazykově integrované učení

L2 – *second language* – cizí jazyk

L2MSS – *motivational self-system in second language learning* – systém sebemotivace při výuce cizího jazyka

SPU – Specifické poruchy učení

STD – *Self-Determination Theory* – teorie sebeurčení

ŠVP – Školní vzdělávací program

8. Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 2. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1996. ISBN isbn80-7178-083-9.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80 – 7178-303-X.

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-87063-34-7

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 153 s. ISBN 80 – 7178 - 022 – 7

LOKŠA, Josef, LOKŠOVÁ, Irena. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Prah: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80 – 7178 – 205 - X

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1. Vyd. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy Psychologie*. 1. Vyd. Praha: Academia, 1998. 590 s. ISBN 80-200-0689-3

Internetové zdroje

BALADOVÁ, Gabriela. Výuka metodou CLIL. Metodický portál: Články [online]. 12. 02. 2009, [cit. 2023-11-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html>>. ISSN 1802-4785.

BANDURA, Albert; FREEMAN, William H.; LIGHTSEY, Richard. Self-efficacy. The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy* [online]. 1999. New York, vol 13, no 2 [cit. 2023-06-09] DOI: 10.1891/0889-8391.13.2.158. Dostupné z: <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/13/2/158>

BRDIČKA, Bořivoj. Jak moderní technologie ovlivňují vzdělávání. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 11. 2011, [cit. 2023-11-03]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/...ml>>. ISSN 1802-4785.

Carr, Jo. Pauwels, Anne. Boys and foreign language learning: Real boys don't do languages. *Forum for Modern Language Studies*, [online] 2005. Volume 42. 460–461. [cit. 2023- 9 -11] Dostupné z: DOI: 10.1057/9780230501652.

Coleman, James A. Why the British do not learn languages: myths and motivation in the United Kingdom. *The Language Learning Journal*. [online] 2009. 37:1, 111-127. [cit. 2023-11-11]. DOI: [10.1080/09571730902749003](https://doi.org/10.1080/09571730902749003) Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571730902749003>

Csizér, Kata. Kormos, Judit. The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [online]. 2008 29.1, 30–48 [cit. 2023-11-10] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228632229_The_Relationship_of_Intercultural_Contact_and_Language_Learning_Motivation_among_Hungarian_Students_of_English_and_German

Deci, Edward. L. & Ryan, Richard. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. *Plenum Press* [online] 1985. New York [cit. 2023-10-11] 978-0-306-42022-1 Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Dörnyei, Zoltán, Csizér, Kata. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research* [online]. 1998. Vol 2. 203-229. [cit. 2023-

20-11] DOI:10.1191/136216898668159830. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249870250_Ten_commandments_for_motivating_language_learners_Results_of_an_empirical_study

Dörnyei, Zoltán, Ushioda, Ema. Teaching and researching motivation. Applied linguistics in action *Harlow : Pearson Education*. [online]. 2011. [cit. 2022-08-12] ISBN 9781408205020 Dostupné z: <https://wrap.warwick.ac.uk/37328/>

Hsieh, Peggy. & Kang, Hyun-Sook. Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *A Journal of Research in Language Learning* [online] 2010 [cit. 2023-10-11] 60.3, 606–627. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>

Huang, Shu-Chen. Pushing Learners to Work Through Tests and Marks: Motivating or Demotivating? A Case in a Taiwanese University. *Language Assessment Quarterly*. [online]. 2012 [cit. 2022-10-12] 9:1, 60-77. Dostupné z: DOI: [10.1080/15434303.2010.510898](https://doi.org/10.1080/15434303.2010.510898)

Chambers, Gary N. Motivating language learners. *Multilingual Matters* [online] 1999. [cit. 2022-08-12] ISBN-1-85359-448-2 Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED436096>

Jang, Hyungshim. Reeve, Johnmarshall. Deci, Edward L. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology* [online] 2010 [cit. 2023-10-11] 102(3), 588–600. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Johnson, Michael P. 11. A Longitudinal Perspective on EFL Learning Motivation in Japanese Engineering Student. Language Learning Motivation in Japan. *Multilingual Matters*. [online] 2013 [cit. 2023- 03-11] pp. 189-205. Dostupné z: <https://doi.org/10.21832/9781783090518-013>

Kato, Fumie. Student preferences: Goal-setting and self-assessment activities in a tertiary education environment. *Language Teaching Research*. [online] 2009. [cit. 2023-10-12] 13(2), 177-199. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1362168809103447>

Lamb, Martin. A Self System Perspective on Young Adolescents' Motivation to Learn English in Urban and Rural Settings. *Language Learning*. [online] 2012. [cit. 2023- 15 -11] 62. Dostupné z: DOI:10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x.

Lamb, Martin. The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching* [online] 2017. [cit. 2023-10-12] 50(3), 301-346. DOI:10.1017/S0261444817000088 Dostupné z: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/motivational-dimension-of-language-teaching/9864206780CE9442AEDD6DFBEEFCDB41>

Mills, Nicole. Self-efficacy in second language acquisition. *Multiple Perspectives on the Self in SLA* [online] 2014 [cit. 2023-10-12] pp.6-22. Dostupné z: DOI: 10.21832/9781783091362-003.

Nikolov, Marianne. 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, [online] 1999. 3(1), 33-56. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/136216889900300103>

Pokorný, Jaroslav. Fyziologické mechanismy motivace a odměny. *Česká a slovenská Psychiatrie* [online].2012.108(3), 144 -147 [cit. 2023-22-10] Dostupné z: http://www.cspsychiatr.cz/dwnld/CSP_2012_3_144_147.pdf

Stephen, Ryan. Language Learning Motivation within the Context of Globalisation: An L2 Self within an Imagined Global Community. *Critical Inquiry in Language Studies*. [online] 2016 [cit. 2023- 13 -10] 3:1, 23-45. Dostupné z: DOI: [10.1207/s15427595cils0301_2](https://doi.org/10.1207/s15427595cils0301_2)

Reeve, Johnmarshall. Deci, Edward. Ryan, Richard. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. *Big Theories Revised*. [online] 2004. [cit. 2023- 08-11] 31-60. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/309563565_Self-determination_theory_A_dialectical_framework_for_understanding_sociocultural_influences_on_student_motivation

Stockwell, Glen. Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. In: Ushioda, E. (eds) *International Perspectives on Motivation. International Perspectives on English Language Teaching*. [online] 2013 Palgrave Macmillan, London. [cit. 2023- 08-11] Dostupné z: https://doi.org/10.1057/9781137000873_9

Wehner Amy K. , Gump Andrew W., Downey Steve . The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language, *Computer Assisted*

Language Learning. [online]. 2011. 24:3, 277-289 [cit. 2023-22-10] DOI:
[10.1080/09588221.2010.551757](https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551757)

Williams, Mary. Burden, Robert. Lanvers, Ursula. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal* [online] 2002. [cit. 2023-22-10] 504–528 Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0141192022000005805>

Příloha 1. Dotazník

Dotazník:

1. Proč se chceš naučit dobře anglicky?
2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá?
Označ křížkem svou odpověď.
 - a. ano
 - b. ne
3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?
4. Pokud jsi zaškrtnl/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a ?
5. Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají?
(označuj jako ve škole 1 – nejlepší- 5 - nejhorší)
 - a. rád čtu
 - b. rád překládám texty
 - c. líbí se mi práce s učebnicí angličtiny
 - d. rád dělám doplňující cvičení
 - e. rád se dívám na videa
 - f. baví mě soutěže
 - g. mám rád hry
 - h. zajímá mě práce s časopisem

6. Představ si, že bys připravoval/a hodinu angličtiny.
Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a,
aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

Příloha 2. Ukázky odpovědí na dotazník

6. Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

hrát více her

1. Proč se chceš naučit dobře anglicky?

protože mi to baví a chci se domluvit s někým cizím nadobolené

2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá? Označ křížkem svou odpověď.

a. ano

b. ne

3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá? *Je zajímavá tím že je to jiný jazyk.*

6. Představ si, že bys připravoval/a hodinu angličtiny.
Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a,
aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

Časopis Čtení Čtení Čtení Časopis práce
vedoucích můžeme si přednást i v hodině
můžeme s polu pravidla a budeme se dívat na anglický
film hrát hry poslouchat písom poznátek písmičky

1. Proč se chceš naučit dobře anglicky?

CHCI JEZDIT DO ZAHRANIČÍ

2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá? Označ křížkem svou odpověď.

a. ano

b. ne

3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?

MAJ DOBROU VÍSLOVNOST

4. Pokud jsi zaškrtl/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a?

ZMĚNILABYCH ŽE BIS ME HRÁLI ČASTĚJ HRY

5. Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají? (označuj jako ve škole 1 – nejlepší- 5 - nehorší)

1. Proč se chceš naučit dobře anglicky?

ba ví mě to

2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá? Označ křížkem svou odpověď.

a. ano

b. ne

3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?

4. Pokud jsi zaškrtnul/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a?

Více heř

5. Jaké aktivity tě v hodinách angličtiny zajímají?

6. Představ si, že bys připravoval/a hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

Hrát hry: Simon Says.

Hledat se na youtube videa.

Sednout si s kým. chci.

Dělat griddy (jeden samec)

Spát.

Sednout si na lavice a spát.

6. Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

1. nejdříve bysme pracovali třeba 5 min. v uč.

pak bysme přešli do pracovního sešitu tak

na 10 min. pak bysme hráli hry, aktivity a kreskali

na nějaké anglické filmy. Co bych změnila:

abychom mohli hrát více nějaké hry např:

Samon says, one, two, three. Co bych neměnila:

pani učitelky.

A volnější hodiny

1. Proč se chceš naučit dobře angličky?

CHCI SE NAUČIT NOVÝ JAZYK.

2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá? Označ křížkem svou odpověď.

a. ano

b. ne

3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?

NAROZDÍL OD OSTATNÍCH HODIN MĚ BAVÍ

4. Pokud jsi zaškrtnul/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a?

6. Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

hras. hry

překládání texty

číst a překládat

koukat na videa

hraní her

volno

zít

1. Proč se chceš naučit dobře anglicky?

Já už umím anglicky ale ráda si to zopakuju.

2. Je pro tebe výuka angličtiny ve škole zajímavá? Označ křížkem svou odpověď.

a. ano

b. ne

3. Pokud jsi v předchozí otázce uvedl/a ano, napiš, čím je zajímavá?

Protože je to jiné než třeba ČJ nebo MA.
A baví mě různé cvičení.

4. Pokud jsi zaškrtl/a ne, napiš, co bys na hodinách angličtiny změnil/a?

6. Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

Velikonoční hodina

1. Hra o velikonočního vajíčka 2. Zdobili bychom si hra na tíma dopisován nebo částí letce

3. Všichni by si mohli vykoušet vyplet vlastní prvky. Skusili bychom si některé tradice

5. Upělali by nám si nějaké kničky pečivo. Dělati bychom i jiné tradice o jiných zvířech

trčka o vlnocích bychom si navzájem dávali dárek (Ladky by dostal jeden) 7. Skusili bychom si

i jiné tradice jiných zemí 8. Anketou by děti dostali vajíčka (čokoládová).

!!!!!!!!! Začaz psaní testu !!!!!!

6. Představ si, že bys připravoval hodinu angličtiny. Jaké jiné aktivity bys pro hodinu angličtiny navrhl/a, aby tě hodina bavila od začátku až do konce?

1 VÝUKOVÉ HRY A HÁDANKY

2 ČTENÍ A PŘEKLÁDÁNÍ

3 KRÁTKÝ VIDEO

4 HANGMAN Z LÁTKY

5 PŘECVIČOVÁNÍ SLOVIČEK

6 PRACOVNÍ SEŠI