

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Martina Liedl

Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury
Motivation of vocational school students to study Czech language and literature

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Silvie Převrátilová, Ph.D.

Poděkování

Děkuji Mgr. et Mgr. Silvii Převrátilové, Ph.D., za trpělivost, odborné vedení a cenné rady.

Dále děkuji všem zúčastněným studentům za jejich čas a ochotu sdílet své zkušenosti.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že nebyla předložena jako splnění studijní povinnosti v rámci jiného studia nebo předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 28. prosince 2024

Martina Liedl

Klíčová slova (česky)

motivace, český jazyk a literatura, odborné učiliště, čeština jako mateřský jazyk

Klíčová slova (anglicky)

motivation, Czech language and literature, vocational school, Czech as a native language

Abstrakt (česky)

Bakalářská práce se zaměřuje na motivaci ke studiu českého jazyka a literatury mezi studenty odborného učiliště v Praze. Ve zkoumaném vzorku není předmět český jazyk a literatura součástí závěrečných zkoušek, což představuje výzvu pro podporu studentské motivace v oblasti, která není přímo spojena s certifikovaným výstupem. Cílem práce je zjistit, jakou mají studenti motivaci a s ní spojené postoje k předmětu český jazyk a literatura, a identifikovat faktory, které motivaci studentů k tomuto předmětu ovlivňují. Po metodologické stránce se výzkum opírá o studie slovenských autorů (Ligoš a Holdoš, 2015) věnovaných motivaci ke studiu mateřského jazyka. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření v několika ročnících a následných rozhovorů s vybranými studenty. Výsledky výzkumu ukázaly, že hlavními motivačními faktory jsou úspěšné zvládnutí závěrečných zkoušek a získání dobrého hodnocení, přičemž významnou roli hraje osobnost učitele a jeho přístup k výuce. Práce přináší poznatky o motivaci specifické skupiny studentů uměleckých oborů a nabízí praktická doporučení pro pedagogickou praxi v oblasti jazykového vzdělávání.

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the motivation for studying Czech language and literature among students of a vocational school in Prague. In the studied sample, the subject of Czech language and literature is not part of the final exams, which presents a challenge for supporting students' motivation in an area that is not directly associated with a certified outcome. The aim of the thesis is to determine the students' motivation and their related attitudes toward the subject of Czech language and literature, and to identify the factors that influence students' motivation for this subject. Methodologically, the research is based on studies by Slovak authors (Ligoš and Holdoš, 2015) focused on the motivation for studying the mother tongue. The research was conducted through a questionnaire survey in several grades, followed by interviews with selected students. The research results showed that the main motivational factors are successful completion of final exams and achieving good grades, while the teacher's personality and approach to teaching play a significant role. The thesis provides insights into the motivation of a specific group of art students and offers practical recommendations for pedagogical practice in language education.

Obsah

Úvod	9
Teoretická část	10
1 Motivace.....	10
1.1 Motivační procesy a teoretická východiska	10
1.2 Potřeby a incentivy	11
1.2.1 <i>Motivační konflikt potřeb</i>	15
1.2.2 <i>Frustrace</i>	16
2 Motivace ve škole	18
2.1 Adolescence	18
2.2 Motivace v jazykovém vyučování.....	19
2.3 Vnitřní a vnější motivace	20
2.4 Zdroje motivace učební činnosti	21
2.4.1 <i>Kognitivní potřeby</i>	22
2.4.2 <i>Sociální potřeby</i>	22
2.4.3 <i>Výkonové potřeby</i>	23
Praktická část.....	25
3 Kontext a cíl výzkumu.....	25
4 Pilotní výzkum na odborném učilišti A	26
4.1 Pilotní dotazník	26
4.2 Sběr dat pro pilotní výzkum	27
4.3 Revize pilotního dotazníku.....	27
4.4 Závěr pilotního výzkumu	28
5 Popis výzkumného vzorku na odborném učilišti B	30
6 Metody sběru dat	33
6.1 Dotazníkové šetření.....	33
6.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	33
7 Zpracování dat.....	34
7.1 Zpracování dat dotazníkového šetření.....	34
7.2 Výsledky dotazníkového šetření podle okruhů	34
7.2.1 <i>Osobnostně-perspektivní okruh</i>	34

7.2.2	<i>Výkonově-sociální okruh</i>	35
7.2.3	<i>Negativní okruh</i>	37
7.2.4	<i>Kognitivní okruh</i>	37
7.2.5	<i>Shrnutí dotazníkového šetření</i>	38
7.3	Přepis rozhovorů	39
7.4	Analýza rozhovorů	39
7.4.1	<i>Účastník A</i>	40
7.4.2	<i>Účastník B</i>	41
7.4.3	<i>Účastník C</i>	41
7.4.4	<i>Účastník D</i>	42
7.4.5	<i>Účastník E</i>	43
7.5	Motivační faktory ve výuce českého jazyka a literatury	44
7.5.1	<i>Vztah k předmětu</i>	44
7.5.2	<i>Známky</i>	44
7.5.3	<i>Učitel</i>	45
7.5.4	<i>Sebeprezentace</i>	45
7.5.5	<i>Výukové metody</i>	46
7.5.6	<i>Překážky a výzvy ve studiu ČJL</i>	46
7.6	Shrnutí kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu	47
8	Diskuze	49
	Závěr	51
	Seznam použité literatury a dalších zdrojů	52
	Seznam schémat	55
	Seznam tabulek	55
	Seznam grafů	55
	Přílohy	I
	Příloha 1: Informovaný souhlas pro účastníky dotazníkového šetření	I
	Příloha 2: Informovaný souhlas pro účastníky rozhovorů	III
	Příloha 3: Okruhy rozhovoru (delší verze)	V
	Příloha 4: Okruhy rozhovoru (zkrácená verze pro účastníky)	VII
	Příloha 5: Přepis rozhovoru s účastníkem A	VIII
	Příloha 6: Přepis rozhovoru s účastníkem B	XIV

Příloha 7: Přepis rozhovoru s účastníkem C	XIX
Příloha 8: Přepis rozhovoru s účastníkem D.....	XXV
Příloha 9: Přepis rozhovoru s účastníkem E	XXXI
Příloha 10: Okruhy dotazníku a jednotlivé položky dotazníku	XXXIV

Úvod

Motivace hraje klíčovou roli v procesu učení, neboť patří mezi významné prediktory studijního úspěchu. Ovlivňuje nejen míru zapojení studenta do vzdělávacích aktivit, ale i jeho vytrvalost při překonávání překážek a celkový přístup ke vzdělávání.

Motivace studentů učňovských oborů k výuce českého jazyka a literatury představuje zajímavé a dosud málo probádané téma. Na rozdíl od maturitních oborů, kde je český jazyk součástí maturitních zkoušek, u učňů tento předmět nevede k žádnému certifikovanému výstupu. Chybí tak zřejmý vnější motivační prvek, který by studentům poskytoval konkrétní cíl k aktivnímu zapojení do výuky. Přesto se předmět český jazyk a literatura na odborných učilištích vyučuje a má své nezpochybnitelné místo ve vzdělávacím procesu. Tento rozpor vyvolává otázku, co skutečně motivuje studenty ke studiu tohoto předmětu.

Cílem práce je zjistit, jakou mají studenti učňovských oborů motivaci a s ní spojené postoje k předmětu český jazyk a literatura, a identifikovat faktory, které motivaci studentů k tomuto předmětu ovlivňují.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji vysvětlení základních pojmů a odborných termínů, které jsou nezbytné pro porozumění zkoumané problematice. V praktické části navazuji vlastním výzkumným šetřením. Po metodologické stránce se výzkum opírá především o studie slovenských autorů (Ligoš a Holdoš, 2015), kteří se věnovali problematice motivace ke studiu mateřského jazyka. Výzkumné šetření bylo realizováno kombinací kvantitativních a kvalitativních metod. V první fázi bylo provedeno dotazníkové šetření napříč všemi ročníky vybraného odborného učiliště, které poskytlo základní data o zkoumaném jevu. Na tuto fázi navázaly polostrukturované rozhovory s vybranými studenty, které umožnily hlubší vhled do zkoumané problematiky.

V závěru práce představuji výsledky výzkumu a jejich význam pro výuku českého jazyka a literatury na odborném učilišti. Na základě zjištěných poznatků navrhuji konkrétní doporučení, která by mohla pomoci učitelům při výuce tohoto předmětu na odborných učilištích, dále navrhuji možnosti dalšího výzkumu v této oblasti.

Teoretická část

1 Motivace

Motivace hraje významnou roli nejen v procesu učení. Následující kapitola je zaměřená na teoretická východiska motivace a další pojmy, které s ní úzce souvisí.

1.1 Motivační procesy a teoretická východiska

Dle Hrabal et al. (1989) představuje motivace jeden z klíčových konceptů umožňujících hlubší pochopení lidského chování. Jedná se o pojem zahrnující procesy, které podněcují, usměrňují a udržují aktivitu jednotlivce. Studium motivace a porozumění jejím mechanismům nachází široké uplatnění v mnoha oblastech, přičemž získané poznatky významně přispívají k efektivnímu vedení lidí, zvyšování jejich výkonnosti a celkové spokojenosti. Lokšová a Lokša (1999) uvádějí, že pojem motivace patří mezi pojmy, jež teoretici označují jako hypotetické konstrukty. To znamená, že motivace žáka není něco, nač bychom si mohli sáhnout stejně jako na žákův sešit, v němž je, nebo není pečlivě napsaný úkol. Motivace je pomůcka, jíž se snažíme vysvětlit, proč je onen úkol napsán pečlivě, anebo proč je odbytý. Užitečnost tohoto pojmu spočívá v tom, že jedním označením dokážeme vysvětlit řadu jevů, s nimiž se denně setkáváme u nejrůznějších jedinců (Lokšová a Lokša, 1999). Pojem motivace může sloužit k tomu, abychom pochopili, proč někdo vykonává, anebo nevykonává určité činnosti, a zapřemýšleli, jakým způsobem bychom ho mohli podpořit, aby dané chování v budoucnosti vykonával, nebo se mu naopak vyhnul.

Jelikož se jedná o proces, který významně ovlivňuje lidské chování, byla vypracována řada teoretických přístupů, uplatňujících různé výkladové principy, jejichž cílem je tento klíčový proces lidského chování objasnit. V odborné literatuře existuje mnoho různých klasifikačních teorií motivace. Pro tuto práci byly vybrány čtyři přístupy, se kterými se autorka této práce setkala nejčastěji. Jedná se o přístup hédonický, kognitivní, homeostatický a nehomeostatický (Hrabal et al., 1989).

Hédonický přístup se zaměřuje na analýzu lidského chování ve vztahu k prožitkům libosti a nelibosti. Vychází z předpokladu, že jednotlivci usilují o maximalizaci pozitivních prožitků a vyhýbají se prožitkům negativním (Hrabal et al., 1989). Tuto teorii lze ilustrovat na příkladu studenta, který stojí před rozhodnutím, zda strávit večer učením na důležitý test, nebo jít s kamarády na koncert oblíbené kapely. Zatímco učení může z dlouhodobého hlediska přinést uspokojení z dosaženého úspěchu a pocit seberealizace, student ho aktuálně vnímá jako stresující a nepříjemné. Koncert naopak nabízí okamžitou radost, zábavu a možnost odreagování od školních povinností. Z pohledu hédonického přístupu se student pravděpodobně rozhodne jít na koncert, protože tím maximalizuje prožitek libosti a zároveň se vyhne nepříjemným emocím spojeným se stresem.

Přístup kognitivní se zaměřuje na procesy vnímání a rozhodování, jež vedou k motivovanému chování. Podle tohoto přístupu vzniká motivace na základě individuálních kognitivních vzorců. Vychází z předpokladu, že člověk je především „zpracovatelem“ informací a „institucí činící rozhodování“ (Lokšová a Lokša, 1999). Kognitivní přístup

k motivaci lze ilustrovat na situaci studenta, který se rozhoduje, zda se přihlásit na školní soutěž v matematice. Student zvažuje své šance na úspěch tím, že analyzuje vlastní schopnosti, hodnotí obtížnost soutěže a odhaduje, jak náročná by byla příprava. Pokud věří, že jeho dovednosti jsou dostatečné a že mu úspěch v soutěži přinese odměnu, jako je uznání spolužáků, rodičů, učitelů nebo možnost postoupit do vyššího kola, pravděpodobně se rozhodne soutěže zúčastnit. Naopak, pokud dojde k závěru, že příprava bude příliš náročná, jeho šance na úspěch jsou nízké a odměny za účast nepřiměřené vynaloženému úsilí, může se rozhodnout soutěž vynechat.

Homeostatický přístup vychází z teorie, že lidské chování je primárně orientováno na udržení vnitřní rovnováhy organismu, označované jako homeostáza. Tento princip předpokládá, že motivace vzniká jako reakce na narušení této rovnováhy, přičemž jednotlivé potřeby slouží k obnově stabilního fyziologického stavu (dle Hrabal et al., 1989). Příkladem homeostatického přístupu může být situace, kdy jedinec pocítuje žízeň. Nedostatek tekutin narušuje rovnováhu organismu, což vyvolává potřebu doplnit tekutiny. Motivace k obnovení rovnováhy vede jedince k tomu, aby přerušil probíhající činnost a zajistil si potřebný přísun tekutin. Jakmile je potřeba naplněna, homeostáza se obnoví a motivace k této činnosti odezní.

Nehomeostatický přístup představuje ve srovnání s přístupem homeostatickým na motivaci odlišný pohled. Je založen na předpokladu, že motivace nevyhází z potřeby obnovit narušenou rovnováhu organismu, ale naopak z aktivní snahy jedince překonat stávající stav a dosáhnout nových cílů či podnětů (dle Hrabal et al., 1989). Tento přístup akcentuje aktivní charakter motivace, která není pouhou reakcí na deficit, ale spíše projevem touhy po růstu, seberealizaci nebo objevování nových možností. Z pohledu nehomeostatického přístupu je lidské chování často spojováno s uspokojováním vyšších potřeb, mezi které patří například touha po vzdělání nebo dosažení kariérních cílů. Typickým příkladem může být jedinec, který se rozhodne absolvovat náročný kurz cizího jazyka. Tento krok není motivován nedostatkem, ale naopak touhou rozšířit své schopnosti, zlepšit svou profesní perspektivu a naplnit potřebu osobního rozvoje.

Každý z těchto přístupů nabízí specifický pohled na lidskou motivaci a chování jedince, avšak Lokšová a Lokša (1999) uvádějí, že absolutizování kteréhokoliv z těchto přístupů vede ke zjednodušení a nabízí pouze omezený pohled na složitý systém lidské motivace.

1.2 Potřeby a incentivy

Motivace chování člověka může vycházet jak z vnitřních pohnutek, tedy z potřeb, tak z vnějších popudů, tedy z incentiv. Dle Lokšové a Lokši (1999) jsou potřeby a incentivy zásadními faktory při zkoumání motivace, neboť společně ovlivňují lidské chování. Aktivace potřeby vede ke vzniku motivu, tedy důvodu, který podněcuje člověka k určitému jednání. Motivy vznikají jako výsledek vzájemného působení potřeb a incentiv a úzce souvisí s lidským chováním.

Incentivy představují vnější stimuly, události nebo situace, které mají potenciál vyvolat i naplnit lidské potřeby, mohou být pozitivní i negativní (Helus, 1979). Dle Lokšové a Lokši (1999) incentivy pozitivní jako například potrava podněcují chování zaměřené

k jejich dosažení, zatímco negativní incentivy, například hrozby, vyvolávají snahu o jejich eliminaci. Negativní incentivy sice mají schopnost vzbudit potřebu, nejsou však schopny ji uspokojit (Hrabal et al., 1989). Rosina (1973) například uvádí jako jednu z nejkompexnějších incentiv peníze. V kontextu školního prostředí lze předpokládat, že podobně silnou motivační roli mají známky.

Potřeby mohou být vrozené, nebo naučené. Dle Lokšové a Lokši (1999) je lze charakterizovat jako dispoziční motivační činitele, které ovlivňují lidské chování a projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu organismu (homeostázy). Specifickou kategorií tvoří tzv. funkční potřeby, které se objevují v důsledku dlouhodobé nečinnosti určité funkce organismu. Potřeby člověka neexistují izolovaně. Jsou součástí celé jeho osobnostní sféry potřeb, v níž existují ve složitých vzájemných vztazích. Tato sféra je uspořádána hierarchicky, přičemž hierarchie potřeb konkrétního jedince se utváří v dialektickém vztahu obecných zákonitostí a individuálních zvláštností (Pavelková, 2002). Základ hierarchie lidských potřeb tvoří potřeby **primární**, fyziologické. Tyto fyziologické potřeby, které jsou vlastní nejen člověku, ale i ostatním živočichům, jsou vrozené a jejich uspokojování se řídí principy homeostatického přístupu. **Sekundární**, psychické potřeby, formující se v průběhu ontogeneze, se na rozdíl od primárních potřeb vyznačují tím, že jsou specifické pouze pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory (Lokšová a Lokša, 1999).

K neznámějším modelům hierarchie lidských potřeb patří **Maslowova pyramida**, kterou navrhl americký psycholog Abraham Maslow. Tato teorie předpokládá, že se potřeby vyvíjejí postupně podle závažnosti pro existenci člověka (Hrabal et al., 1989). Maslow rozdělil potřeby do pěti úrovní, které jsou uspořádány od nejzákladnějších k těm nejvyšším, přičemž každá úroveň reprezentuje specifický druh potřeby. Základ pyramidy tvoří potřeby nižší, mezi něž se řadí potřeby fyziologické (zajištění potravy, vody, spánku) a potřeby bezpečí (zajištění bezpečného a stabilního prostředí). Jedná se o potřeby pro přežití člověka nezbytné, a pokud zůstávají neuspokojené, pozornost jedince se soustředí výhradně na jejich naplnění, což značně omezuje schopnost zaměřit se na naplnění potřeb vyšších. Mezi potřeby vyšší v Maslowově pyramidě patří potřeby sociální, potřeby uznání a potřeba sebeaktualizace.

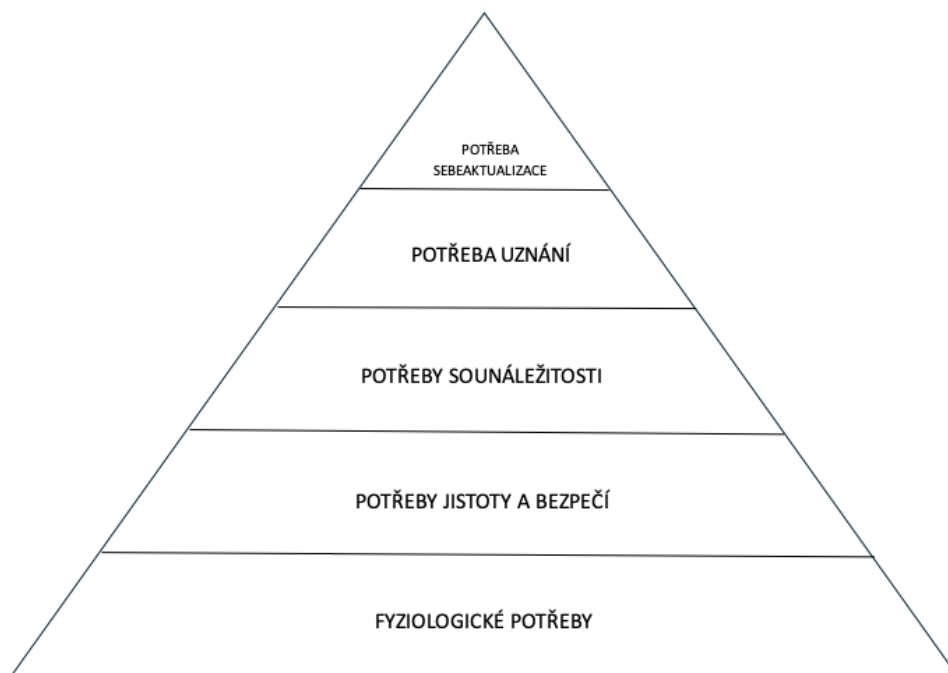


Schéma 1: Maslowova pyramida potřeb (dle Hrabal et al., 1989, s. 18)

Dle Hrabal et al. (1989) jsou **fyzilogické potřeby** základem pro přežití jednotlivce, jelikož jejich naplňování je nezbytné pro zajištění základních biologických funkcí těla. Mezi fyziologické potřeby patří například potřeba dýchání, příjem potravy a tekutin nebo potřeba spánku a odpočinku. Pravidelné uspokojování těchto potřeb je pro přežití člověka nezbytné.

Hrabal et al. (1989) mezi **potřeby jistoty a bezpečí** řadí ochranu před tělesným poškozením, nemocemi nebo ekonomickým strádáním.

Třetí stupeň Maslowovy pyramidy potřeb označovaný jako **potřeba sounáležitosti** zahrnuje touhu po začlenění do sociálních skupin a vytváření mezilidských vazeb. Tento stupeň se zaměřuje na potřebu cítit se přijatý, být součástí komunity nebo konkrétní sociální skupiny. Dle Plamínka (2015) neuspokojení této potřeby může vést k pocitům osamělosti, izolace nebo sociálního vyloučení. Potřeba sounáležitosti je úzce spojena s emocionální stabilitou a duševním zdravím člověka.

Čtvrtý stupeň Maslowovy pyramidy tvoří **potřeba uznání**. Tato potřeba je spojena s touhou jednotlivce po respektu a ocenění. Zahrnuje jak potřebu uznání od ostatních, tak i vnitřní pocit sebehodnoty. Plamínek (2015) uvádí, že pokud je tato potřeba uspokojena, jedinec pociťuje vyšší úroveň sebedůvěry, sebeúcty a motivace. Naopak neuspokojení potřeby uznání může vést k negativním emocím, jako jsou pocity méněcennosti, frustrace či ztráta sebedůvěry.

Na vrcholu pyramidy se nachází **potřeba sebeaktualizace**, která představuje touhu jedince dosáhnout svého plného potenciálu a rozvíjet se v oblastech, které považuje za důležité. Maslow tvrdil, že jedinci dosahující sebeaktualizace jsou motivováni k naplnění svých nejvyšších cílů a jsou schopni žít plnohodnotný a spokojený život (Plamínek, 2015).

Maslowova teorie hierarchie potřeb patří mezi základní modely popisující lidskou motivaci, k tomuto tématu však existují i jiné přístupy. Dalším významným modelem zabývajícím se touto problematikou je **ERG teorie motivace**, kterou vypracoval Clayton Alderfer. Tato teorie nabízí na hierarchii lidské motivace alternativní pohled a lidské potřeby rozděluje do tří hlavních kategorií: **existence** (tj. základní potřeby spojené s přežitím), **relatedness** (tj. sociální potřeby) a **growth** (tj. potřeby rozvoje, osobního růstu), čímž modifikuje a zjednodušuje Maslowovu pyramidu.

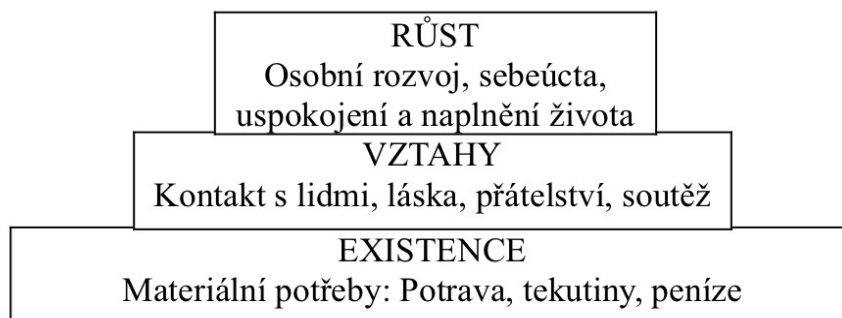


Schéma 2: Hierarchie potřeb podle ERG (dle Lokšová a Lokša, 1999, s. 14)

První kategorie, existence, zahrnuje základní fyziologické a bezpečnostní potřeby, které jsou nezbytné pro přežití. Do této skupiny spadá například potřeba potravy, vody, odpočinku a pocitu bezpečí. Tato kategorie odpovídá nejnižším úrovním Maslowovy hierarchie. Druhou skupinu tvoří relatedness, tedy potřeby spojené s mezilidskými vztahy. Patří sem touha po přátelství, lásce, uznání a respektu. Tato kategorie přibližně odpovídá Maslowovým sociálním potřebám a částečně potřebám uznání. Poslední kategorií je growth, jež zahrnuje osobní rozvoj a seberealizaci. Do této kategorie spadá například touha po tvůrčí činnosti, kariérním růstu nebo rozvoji vlastního potenciálu. Tyto potřeby odpovídají nejvyšší úrovni Maslowovy hierarchie, tedy potřebě sebeaktualizace (Lokšová a Lokša, 1999).

ERG teorie přistupuje k hierarchii potřeb pružněji než Maslowova pyramida. Dle Lokšové a Lokši (1999) platí, že uspokojení nižších potřeb zvyšuje naléhavost potřeb vyšších, zatímco frustrace vyšších potřeb může posílit význam potřeb nižších. Uspokojení jedné potřeby však nemusí automaticky vést k aktivaci potřeby na úrovni vyšší. Pokud jedinec nemá možnost naplnit potřeby na nižší úrovni, mohou se jeho hlavními motivátory stát potřeby úrovně vyšší. Teorie ERG uznává i možnost opačného postupu; pokud nejsou naplněny růstové potřeby, jedinec může svou pozornost přesunout na potřeby vztahové nebo existenční.

Tento model lze ilustrovat na příkladu studenta prvního ročníku učebního oboru umělecký kovář a zámečnick. Na počátku studia se student Tomáš především zaměřuje na uspokojení potřeb kategorie **existence**. Ty zahrnují dostatek finančních prostředků na základní výdaje, jako jsou pracovní ochranné pomůcky (pracovní obuv, rukavice), základní kovářské nářadí, učebnice a jízdné do školy. Pokud by měl Tomáš například finanční problémy s pořízením povinného vybavení nebo by si nemohl dovolit dojíždění na praxi, jeho primární motivací by bylo zajistit si tuto základní stabilitu, přičemž další potřeby by ustoupily do pozadí. Jakmile jsou základní potřeby naplněny, posouvá se jeho pozornost k potřebám **sounáležitosti**. V této fázi se snaží zapadnout do kolektivu své třídy, navázat vztahy

s ostatními uční a vybudovat si dobré vztahy s mistry odborného výcviku a učiteli. Uspokojení těchto potřeb je klíčové pro jeho pocit přijetí a začlenění do prostředí odborného učiliště. Pokud by však vztahy se spolužáky nebo mistry nebyly uspokojivé, mohl by se cítit vyčleněný a hledat způsoby, jak tuto frustraci kompenzovat, například větším zaměřením na práci v dílně. S postupem času, po uspokojení potřeb existence a sounáležitosti, Tomáš směřuje k naplnění potřeb **růstu**. Ty zahrnují touhu zdokonalovat své kovářské řemeslo, učit se tradiční i moderní techniky zpracování kovů a rozvíjet svou uměleckou kreativitu. Účastní se řemeslných soutěží, sleduje práci zkušených kovářů na workshopech a má ambice založit si po vyučení vlastní kovářskou dílnu. Tyto aktivity odrážejí jeho potřebu profesního růstu a seberealizace ve studovaném řemesle.

Tento příklad ukazuje, že teorie ERG přináší na lidskou motivaci flexibilní pohled, neboť zohledňuje možnost souběžného působení více kategorií potřeb a dynamiku, která umožňuje návrat k dříve uspokojeným potřebám v důsledku frustrace v oblasti jiné.

1.2.1 Motivační konflikt potřeb

Studenti odborných učilišť se během svého studia často ocitají v situacích vyžadujících určení priorit mezi různými potřebami. Tyto situace mohou být obzvláště náročné v období adolescence, kdy mladí lidé procházejí významným osobnostním vývojem a formují své hodnoty a životní priority. V kontextu odborných učilišť se tato problematika projevuje velmi specificky, neboť u studentů často dochází ke konfliktu mezi teoretickou výukou a praktickým zaměřením jejich oboru. Následující text se zaměřuje na podstatu konfliktu potřeb a ilustruje jej konkrétním příkladem, který objasňuje, jak rozdílné motivační síly formují chování studentů v situacích vyžadujících volbu mezi protichůdnými prioritami.

Dle Vágnerové (2004) je konflikt potřeb jedním z klíčových témat při zkoumání lidské motivace, neboť odráží složitost rozhodovacích procesů, kterým jedinec čelí při uspokojování svých potřeb. Lokšová a Lokša (1999) uvádějí, že tyto konflikty často vznikají v situacích, kdy naplnění jedné potřeby brání uspokojení potřeby jiné, což vyžaduje stanovení priorit a činí rozhodování mnohdy náročným. Takové situace nejen zdůrazňují vzájemné vztahy mezi jednotlivými kategoriemi potřeb, ale také ukazují, jak různé faktory, například osobní hodnoty, okolní vlivy či aktuální životní podmínky, ovlivňují rozhodovací procesy. Typický příklad konfliktu potřeb může představovat student, který stojí před volbou mezi přípravou na důležitou zkoušku a účastí na rodinné oslavě. Pokud se rozhodne zúčastnit oslavy, nezbude mu dostatek času na přípravu ke zkoušce. Tím se dostává do situace, kdy musí zvažovat, zda upřednostní potřebu sebeaktualizace spojenou s učením, nebo potřebu sociálního začlenění a upevnění rodinných vztahů, kterou naplní účastí na oslavě. Klíčovou roli při tomto rozhodování hraje jeho osobní hodnotový systém a aktuální hierarchie potřeb.

V psychologii jsou známy čtyři základní druhy motivačních konfliktů, ke kterým dochází, je-li člověk postaven do situace, v níž existují nezávisle na sobě dvě nebo více incentivních hodnot (Hrabal et al., 1989). Jedná se o konflikt dvou pozitivních sil, konflikt dvou negativních sil, konflikt jedné pozitivní a jedné negativní síly, konflikt několika pozitivních a několika negativních sil.

Konflikt dvou pozitivních sil nastává v situacích, kdy je jedinec postaven před volbu mezi dvěma atraktivními možnostmi, které představují pozitivní incentive. Obě možnosti vyvolávají potřeby, jež nelze uspokojit současně, což vede k nutnosti rozhodování a případnému upřednostnění jedné možnosti před možností druhou (Hrabal et al., 1989).

Konflikt dvou negativních sil nastává tehdy, když si jedinec musí vybrat mezi dvěma nepříjemnými možnostmi, z nichž obě představují negativní incentive. V takové situaci je nutné podstoupit nepříjemnou volbu, protože vyhýbání se rozhodnutí by vedlo k nežádoucím důsledkům.

Ke **konfliktu jedné pozitivní a jedné negativní síly** dochází v situacích, kdy určitá volba přináší jak uspokojení potřeb, tak nepříjemný důsledek.

Ke **konfliktu několika pozitivních a několika negativních sil** dochází, pokud je jedinec konfrontován s několika alternativami, z nichž každá nabízí jak výhody, tak i nepříjemné důsledky. Tento typ konfliktu je dle Hrabala et al. (1989) charakterizován složitostí, protože rozhodování zahrnuje nejen vyvažování různých pozitivních podnětů, ale také zohlednění více negativních faktorů, které mohou ovlivnit konečné rozhodnutí.

V rámci vzdělávání může nejen u studentů odborných učilišť docházet ke konfliktu potřeb. Dle Lokšové a Lokši (1999) může být porozumění různým typům motivačních konfliktů přínosné pro pedagogy, kteří se snaží studenty v jejich vzdělávání podporovat. Tato znalost jim umožňuje lépe pochopit chování studentů v náročných situacích a poskytnout jim adekvátní podporu při jejich řešení.

1.2.2 *Frustrace*

Studenti se v hodinách českého jazyka a literatury věnují tématům, která mohou vnímat jako vzdálené své budoucí profesi. V této situaci se mohou setkávat s různými překážkami, které brání dosažení jejich studijních cílů. Tyto překážky mohou u studentů vést k frustraci, jejíž pochopení a správné uchopení považuje autorka této práce za přínosné pro pedagogickou praxi.

Proces naplňování potřeb není vždy bezproblémový, protože při snaze dosáhnout určeného cíle mohou nastat různé překážky, které uspokojení potřeb brání. V některých případech může jedinec, ačkoli se snaží, dosáhnout uspokojení potřeby jen s obtížemi, nebo dokonce vůbec ne. Lokšová a Lokša (1999) uvádějí, že pokud se jedinci nedaří uspokojit svou potřebu způsobem, jakým by si přál, mohou se u něj začít projevovat negativní emoce, které vedou k tzv. frustraci. Tuto situaci potvrzují i někteří účastníci výzkumu v praktické části této práce, kteří uvedli, že navzdory své značné snaze, podpoře ze strany rodičů a učitelů pociťovali při studiu výrazné obtíže a nedařilo se jim dosahovat uspokojivých výsledků. Tato situace u nich vyvolávala různé reakce (viz Příloha 6: Přepis rozhovoru s účastníkem B a Příloha 7: Přepis rozhovoru s účastníkem C). Hyhlík a Nakonečný (1973) uvádějí, že se v organismu hromadí energie určená k uspokojení nyní frustrované potřeby a jedinec reaguje jedním ze dvou možných typů reakcí. Prvním typem reakce je chování útočné se zaměřením na likvidaci frustrujících podmínek, druhým typem reakce je únik z frustrující situace.

Homola (1977) uvádí, že tatáž situace může být pro jednoho člověka frustrující, zatímco pro druhého nikoliv, a to v závislosti na individuální toleranci vůči frustraci.

Obecně záleží na délce trvání frustrujících podmínek a na pozici frustrované potřeby v osobní hierarchii potřeb. Čím déle frustrace trvá, tím silnější je vnitřní napětí a čím důležitější je daná potřeba, tím intenzivnější je reakce. Mezi nejběžnější způsoby reakce na frustraci patří agresivní reakce, kompenzační reakce, regresní reakce, bagatelizace, racionalizace, případně další únikové reakce (Homola, 1977).

Agresivní reakce se projevují verbálními nebo fyzickými útoky na objekt bránící v uspokojení potřeby a mohou zahrnovat i destrukci překážek, které tento proces zablokovaly.

Kompenzační reakce spočívají v hledání alternativních cílů nebo metod, jak danou potřebu uspokojit.

Regresivní reakce je typická zvláště pro děti a projevuje se návratem k chování nebo schopnostem, které jsou typické pro nižší vývojové stádium.

Při **bagatelizaci** jedinec zlehčuje význam cíle a přesvědčuje sebe i své okolí, že pro něj není daný cíl důležitý.

Při **racionalizaci** se jedinec snaží nalézt rozumové důvody, proč není možné potřebu uspokojit, nebo proč je vhodnější ji neuspokojit.

Ostatní únikové reakce mohou mít různé podoby, od přímého fyzického úniku přes únik do fantazie až po únik ke zdravotním problémům, které mohou jedinci sloužit jako způsob vyřešení frustrující situace.

Z výše uvedeného vyplývá, že frustrace obvykle vyvolává negativní reakce, nicméně Homola (1977) uvádí, že existují i situace, ve kterých může být frustrace vnímána jako motivační faktor, jenž podněcuje jedince k dosažení cílů. To ovšem záleží na psychické odolnosti jedince vůči neúspěchům, schopnosti sebereflexe a individuální frustrační toleranci. Pro učitele nejen na odborném učilišti je proto přínosné rozpoznat, kdy frustrace působí na studenty demotivačně, kdy naopak může posloužit jako impulz k většímu úsilí a zlepšení. Klíčové je přitom zohlednit specifika odborného vzdělávání a najít způsoby, jak propojit výuku s praktickým zaměřením studentů.

2 Motivace ve škole

V následující části práce jsou uvedeny faktory, které mohou ovlivňovat motivaci žáků ve školním prostředí.

2.1 Adolescence

V souvislosti s výzkumem motivace žáků odborného učiliště ke studiu českého jazyka a literatury je nezbytné věnovat pozornost vývojovému období, ve kterém se tito studenti nacházejí. V kontextu této práce se jedná o období adolescence. Právě období dospívání významně ovlivňuje přístup žáků ke vzdělávání, jejich motivaci i celkový vztah ke školním povinnostem. Adolescence přináší řadu změn v oblasti fyzické, psychické i sociální, jež se promítají do školního prostředí a mohou výrazně ovlivnit studentovu motivaci k učení. Porozumění charakteristikám tohoto vývojového období je proto zásadní pro práci s motivací žáků v hodinách nejen českého jazyka a literatury.

Adolescence je vývojové období, které začíná po období dětství a končí nástupem dospělosti. Je to čas intenzivního hledání vlastní identity, formování hodnot, názorů a postojů, a to jak ve vztazích s vrstevníky, tak s rodinou. Dle Macka (2003) lze adolescenci považovat za svébytný životní úsek, který má svůj vlastní psychologický, sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní a kulturní rozměr.

Časové vymezení adolescence se u různých autorů liší. Někteří ji považují za jednu ze dvou fází dospívání, která následuje po fázi pubescence (Langmeier a Krejčířová, 2006). Jiní ji vnímají jako druhou dekádu života, která představuje přechod mezi dětstvím a dospělostí (Vágnerová, 2012). Vágnerová (2012) charakterizuje adolescenci jako vývojové období mezi 10. a 20. rokem života jedince, Vašutová (2013) adolescenci situuje mezi rok 11. a 22., zatímco Thorová (2015) ji periodizuje obdobím mezi 12. a 19. rokem života. Kromě těchto časových vymezení se v literatuře také objevuje rozdělení adolescence na ranou, střední a pozdní (Macek, 2003).

Raná adolescence, zpravidla začínající kolem 10. roku života, je definována především nástupem pubertálních změn (Arnett, 2008). Biologické a fyzické transformace, jako je zahájení pohlavního dozrávání, jsou univerzálním rysem této vývojové fáze. Adolescenti začínají projevoval zvýšený zájem o vrstevníky a dochází u nich k posunu v sebepojetí. Neméně významné jsou kulturní a sociální vlivy, které formují průběh této fáze. Tyto podmínky určují nejen rychlost, ale i podobu, s jakou adolescenti přebírají nové společenské role, utvářejí své hodnoty a hledají rovnováhu mezi rodinným zázemím a vrstevnickými vztahy. Raná adolescence je tak obdobím, kdy se fyzické dozrávání prolíná s intenzivními psychickými a sociálními změnami, jež společně formují osobnost jedince (Říčan, 2004).

Střední adolescence, jež začíná zhruba kolem 14. roku věku jedince, je obdobím, kdy je dospívání samo o sobě často předmětem reflexe a hodnocení. Adolescenti v této fázi mají tendenci zdůrazňovat svou odlišnost od okolí, vyjadřují ji prostřednictvím specifického stylu oblékání, hudebního vkusu či jiných preferencí. Z hlediska psychologie je střední adolescence obdobím intenzivního hledání osobní identity, kdy mladý člověk usiluje o rozpoznání vlastní

jedinečnosti a autenticity. Na rozdíl od rané adolescence, která se vyznačuje spíše spontánností a nižší mírou sebeovládání, je tato fáze spojena s procesy, jež adolescenti sami iniciují a kontrolují. Přesto však nelze považovat dospívajícího za skutečnou individualitu pouze na základě jeho odlišného vkusu, stylu oblékání či chování. Tyto rysy totiž obvykle slouží jako prostředek posilování skupinové identity a příslušnosti k vrstevnické komunitě (Lloyd, 1985). Střední adolescence tak představuje významnou etapu, která kombinuje hledání vlastní identity s potřebou sociálního začlenění a skupinové sounáležitosti (Čačka, 2002).

Pozdní adolescence začíná obvykle kolem 17. roku života a představuje fázi vývoje nejméně směřující k dospělosti (Petersen, 1988). V tomto období většina mladých lidí dokončuje své vzdělání a hledá pracovní uplatnění. Posiluje se sociální aspekt identity, tj. potřeba někam patřit, podílet se na něčem a něco s druhými sdílet. V daleko větší míře, než v dřívějších fázích vývoje se adolescent zamýšlí nad svou osobní perspektivou, uvažuje o budoucích cílech a plánech (Macek, 2003). Někteří se rozhodnou pokračovat ve studiu na vysoké škole, jiní se zaměřují na finanční nezávislost, stěhování od rodičů, vstup do manželství či rodičovství. Pozdní adolescence je tedy klíčovým obdobím, během něhož mladí lidé intenzivně formují svou osobní i sociální identitu.

Během období adolescence dochází ke změnám po stránce fyzické, psychické i sociální. Navíc se jedinec setkává s různými kulturními a sociálními výzvami, které ho vedou ke zkoumání a hodnocení okolního světa. Toto období je pro adolescenta náročné, neboť se musí vypořádat s vlastní proměnou, získat přijatelnou identitu a uspokojivou společenskou roli.

Dle Vágnerové (2012) školní výkon adolescentů obvykle odpovídá osobnímu standardu, který považují za přijatelný a dostatečný vzhledem k vlastním očekáváním. Tento standard je zpravidla udržován s co nejmenším úsilím, které však stačí k dosažení požadovaných výsledků. Zároveň se studenti snaží předejít konfliktům se spolužáky, učiteli či rodiči, což často vede k preferenci průměrných výkonů. Výjimku tvoří zejména ti studenti, kteří usilují o další vzdělávání na vysoké škole, kde je akademický úspěch klíčovým předpokladem pro přijetí.

2.2 Motivace v jazykovém vyučování

Motivace hraje v procesu jazykového vyučování klíčovou roli a významně ovlivňuje úspěšnost osvojování jazyka. Motivovaní studenti obvykle dosahují lepších výsledků a jsou schopni překonávat překážky, které se během učebního procesu objevují. Proto je důležité porozumět tomu, jak motivace v jazykovém vyučování funguje a jakými fázemi student během učebního procesu prochází. Pro hlubší pochopení role motivace v jazykovém vyučování je užitečné seznámit se s teoretickými východisky, která tento proces popisují. Jedním z nejméně významnějších přístupů k této problematice je teorie vycházející z pojetí motivace jako dynamického procesu. Dörnyei a Ottó (1998) se zaměřují na dynamickou povahu motivace v učebním procesu a představují model, který rozlišuje tři základní fáze motivace během učení. Tento model se stal klíčovým v oblasti výzkumu motivace, především v aplikované lingvistice.

První fáze motivace, označovaná jako **preakční fáze (pre-actional stage)**, se soustřeďuje na vznik motivace a stanovení cílů. V této fázi jednotlivci zvažují, zda se do určité aktivity zapojí, a rozhodují se, jaké výsledky od ní očekávají.

Druhé stádium motivace, jež je označované jako **akční fáze (actional stage)**, se zaměřuje především na realizaci cílů stanovených v předchozím stádiu. Klíčovou roli zde hraje výkonová motivace, která je spojena s touhou dosáhnout konkrétních výsledků. V tomto stádiu je důležité motivaci posilovat, aby nedošlo k jejímu poklesu. Úspěch a pokrok mohou vést k dalšímu posílení motivace, zatímco neúspěch nebo stagnace mohou způsobit její oslabení.

Po dokončení činnosti přichází třetí fáze učebního procesu s názvem **postakční fáze (post-actional stage)**. V této fázi student hodnotí svůj výkon a porovnává svá původní očekávání s dosaženými výsledky. Na základě této reflexe se rozhoduje, zda považuje svůj výkon za úspěšný, nebo naopak za neúspěšný.

2.3 Vnitřní a vnější motivace

Rozlišení mezi **vnitřní** a **vnější** motivací je klíčové pro porozumění procesům, které formují chování a výkonnost žáků ve vzdělávacím procesu. Noels et al. (1999) ve studii poukazují na významnou roli jak vnitřní, tak i vnější motivace.

Motivace je označována jako **vnitřní**, pokud jedinec vykonává určitou činnost výhradně z vlastního zájmu, bez očekávání pochvaly, uznání nebo jakékoli jiné odměny. Žák s vnitřní motivací se věnuje učení s nadšením, protože ho samotný proces vzdělávání těší a přináší mu uspokojení. Studie ukazují, že žáci s dominantní vnitřní motivací k učení dosahují lepších školních výsledků, mají o školu větší zájem a jejich příprava na vyučování je pečlivější než těch, kteří jsou motivováni převážně vnějšími faktory.

Jestliže jedinec činnost nevykonává z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších podnětů, jedná se o motivaci **vnější**. V tomto případě chování jednotlivce funguje jako nástroj k dosažení vnějších cílů, například odměny, pochvaly, uznání nebo snahy vyhnout se trestu. Žáci, kteří jsou motivováni především vnějšími faktory, se ve srovnání s vnitřně motivovanými žáky hůře adaptují na školní prostředí, projevují vyšší úzkostnost a mají nižší sebevědomí.

Vnitřní či vnější motivační orientaci žáků lze určit dle těchto aspektů (Harter, 1981):

Vnitřní motivační orientace:

- Učení motivované zájmem a zvědavostí
- Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení
- Preference nových a flexibilních činností
- Snaha pracovat samostatně a nezávisle
- Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci

Vnější motivační orientace:

- Učení motivované snahou získat dobré známky
- Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
- Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
- Závislost na pomoci učitele
- Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

U jedinců ovlivněných vnějšími činiteli lze (dle Lokšová a Lokša, 1999) identifikovat čtyři typy chování, které se odlišují mírou vnější motivace a kontroly chování. Jedná se o externí regulaci, regulaci pasivně převzatou, regulaci identifikovanou a regulaci integrovanou.

Externí regulace představuje typ chování, které je zcela ovlivněno vnějšími podněty, například očekáváním odměny nebo obavou z trestu. Příkladem může být žák, který se do určité činnosti zapojuje pouze proto, že za ni obdrží známku od učitele. Tento druh regulace má minimální spojitost s vnitřními aspekty osobnosti žáka.

Regulace pasivně převzatá spočívá v přijetí pravidel či norem, aniž by je jedinec vnitřně akceptoval. Tento typ regulace vychází z pravidel chování podmíněných sankcí nebo odměnou. Lze ilustrovat na žákovi, který chodí do školy včas ne proto, že by považoval dochvilnost za důležitou, ale aby se vyhnul pocitu, že zklamal očekávání ostatních nebo byl považován za nezodpovědného.

Identifikovaná regulace vzniká, když žák akceptuje danou hodnotu, ztotožní se s ní a začne ji aktivně aplikovat ve svém chování.

Integrovaná regulace představuje nejvyšší formu vnější motivace, ta se stává součástí osobnosti jedince a je v souladu s jeho vlastními hodnotami a zájmy.

Na základě rozdílů mezi vnitřní a vnější motivací (dle Pitmann et al., 1982) lze konstatovat, že typ primární motivace má zásadní vliv na přístup jedince k úkolům. Osoba motivovaná převážně vnitřně preferuje složitější, proměnlivé a náročné úkoly, zatímco jedinec motivovaný především vnějšími faktory volí úkoly jednodušší, jež vedou k dosažení konkrétních vnějších cílů. Dle Noels et al. (1999) studenti, kteří vnímají učení jako příležitost k osobnímu rozvoji a nacházejí v něm vlastní potěšení, vykazují výrazně vyšší míru zapojení do výuky a dosahují lepších studijních výsledků. Jejich pozitivní přístup k učení se následně odráží v celkové efektivitě vzdělávacího procesu. Studie (Noels et al. 1999) také zdůrazňuje, že učitelé mohou významně přispět k transformaci vnější motivace na vnitřní, a to především způsobem, jakým se studenty interagují.

2.4 Zdroje motivace učební činnosti

Pokud učební činnost chápeme jako specifickou formu poznávací aktivity, realizovanou ve školním prostředí převážně v sociálním kontextu a jako odpověď na požadavky školy (tzv. úkolovou situaci), můžeme podle Hrabala a kolektivu (1989) rozlišit tři hlavní zdroje motivace této činnosti. Tyto zdroje od sebe nelze striktně oddělovat, neboť se vzájemně funkčně i vývojově propojují. Jedná se o potřeby **kognitivní**, spojené s procesem

poznávání a získáváním nových poznatků, **potřeby sociální**, odrážející vliv sociálních vztahů během učební činnosti i důsledky jejich výsledků, a **potřeby výkonové**, související s náročností úkolů, které jsou na žáka kladeny.

2.4.1 *Kognitivní potřeby*

Kognitivní potřeby, známé také jako potřeby poznávací, představují důležitý aspekt lidského vývoje, neboť souvisejí s přirozenou touhou člověka učit se, objevovat a zkoumat okolní svět. U malých dětí jsou tyto potřeby obzvláště patrné, protože už od raného věku projevují silný zájem o své okolí a snaží se mu porozumět. Poznávací potřeby patří mezi potřeby sekundární, což znamená, že jejich plné rozvinutí u žáka není samozřejmé. Pokud jsou však během školní docházky cíleně rozvíjeny, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti. Podle Hrabala a Pavelkové (2010) mezi poznávací potřeby patří potřeba smysluplného receptivního poznávání, která spočívá v úsilí o získávání, organizaci a uchovávání nových informací, dále potřeba orientovaná na vyhledávání a řešení problémů.

Potřebu poznání může u jednotlivce podnítit i učitel, jehož přístup k výuce a pedagogický styl mají na studenty výrazný vliv. Pokud učitel dokáže předmět prezentovat zajímavým a poutavým způsobem, žáci obvykle začnou projevovat větší zájem o danou látku, což přímo ovlivňuje jejich motivaci k učení. Hrabal a Pavelková (2010) uvádějí, že mezi klíčové znaky, které aktivují poznávací potřeby, patří především novost, problémovost a neurčitost.

Vnitřní motivace žáků k učební činnosti je s poznávacími potřebami úzce spjata. Pokud se tyto potřeby během výuky podaří aktivovat, učební činnost se pro žáka stává vnitřně motivovaným procesem poznávání, který ho vede k dosažení úspěchů a naplňuje jeho potřebu získávání nových poznatků.

2.4.2 *Sociální potřeby*

Během života se každý člověk stává součástí různých sociálních skupin. Rodina tvoří primární sociální skupinu, která hraje klíčovou roli ve správném vývoji dítěte a utváření jeho chápání mezilidských vztahů. Nedostatek pozitivních vztahů v rodinném prostředí může dítěti výrazně ztížit vytváření vztahů v budoucím životě. Potřeba pozitivních sociálních vztahů se v průběhu života vyvíjí. Zatímco v raném dětství hraje zásadní roli pevné pouto s rodiči, postupem času se přidává potřeba navázat kvalitní vztahy s učiteli a vrstevníky, přičemž během dospívání nabývají vztahy s vrstevníky stále většího významu.

Podle Lokšové a Lokši (1999) vystupují do popředí jako nejvýznamnější sociální potřeby žáka zejména **potřeba pozitivních vztahů** a **potřeba sociálního vlivu (tj. prestiže)**. Tyto potřeby mají značný vliv na motivaci žákova chování. Sociální motivace hraje v souvislosti s ostatními faktory ovlivňujícími školní výkon žáka významnou roli. Sociální potřeby určují způsob, jakým žák interaguje s ostatními a jsou silnou motivací jeho učební činnosti.

Sociální motivace se formuje a rozvíjí prostřednictvím aktivace sociálních potřeb v rámci sociální interakce. Učitel si musí být vědom toho, že jeho chování a styl vedení výuky mají zásadní vliv na motivační atmosféru ve třídě a zároveň ovlivňují rozvoj sociální

motivace u žáků. Tuto motivaci formuje prostřednictvím svého vlastního motivačního chování, které je odrazem jeho sociálních potřeb, a to jak vědomými, tak nevědomými interakčními technikami a výchovnými přístupy. V období puberty nemusí být potřeba pozitivního vztahu k učiteli samozřejmostí. Žáci v tomto věku začínají zpochybňovat autority a mohou mít konflikty nejen s rodiči, ale i s učiteli. Nejvíce oceňují učitele, který neklade důraz na svou autoritu, jedná s nimi spravedlivě a udržuje přátelský přístup.

Sociální potřeba hraje mezi motivačními faktory žáka klíčovou roli. Škola je totiž nejen důležitým faktorem ve vzdělávání žáků, ale zároveň zde probíhá socializace a s ní související sociální rozvoj žáka (Jandourek, 2003).

2.4.3 Výkonové potřeby

Výkonové potřeby představují důležitou oblast potřeb, kterou je nutné při podpoře motivace žáků v průběhu výuky zohlednit a aktualizovat. „*Teorie výkonové motivace analyzuje zejména motiv úspěšného výkonu a motiv vyhnout se neúspěchu*“ (Lokšová a Lokša, 1999, s. 31). Základy potřeby úspěšného výkonu se vytváří již v raném věku. Pokud rodiče na dítě kladou rozumné a přiměřené nároky, podporují jeho úsilí a vedou ho k samostatnosti, dítě si tím osvojuje adekvátní úroveň očekávání na svou osobnost. Pokud má dítě tuto potřebu dostatečně rozvinutou, úspěch přisuzuje svým pozitivním vlastnostem, zatímco neúspěch vnímá jako důsledek vlastní nedostatečné snahy a vinu nepřičítá svému okolí. Za základní princip zvyšování motivace k učení prostřednictvím aktualizace výkonových potřeb lze považovat to, že „*motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky*“ (Lokšová a Lokša, 1999, s. 32).

Lze tedy konstatovat, že výkonové potřeby jsou motivačním faktorem, který podněcuje činnost a chování vedoucí k osamostatnění, potvrzení a prosazení identity jednotlivce stejně jako k její obraně (Hrabal et al., 1989).

Na výkonových potřebách závisí tzv. aspirace jedince. Jedná se o úroveň náročnosti cílů, které si člověk stanovuje a jejichž dosažení očekává. Pokud se člověku podaří dosáhnout stanoveného cíle, prožívá úspěch, pokud ne, prožívá neúspěch. Aspirace může být vysoká, nebo nízká, přiměřená, či nepřiměřená schopnostem a možnostem jednotlivce.

Hrabal a Pavelková (2010) zdůrazňují, že výkonová úroveň jedince podmiňuje aspirační úroveň a úzce souvisí s rozvojem realistického sebehodnocení, a proto je jí třeba ve škole věnovat zvýšenou pozornost.

Výchovná činnost ve škole i v rodině by měla směřovat k rozvoji potřeby úspěšného výkonu. Je důležité zajistit, aby žák získal zkušenost, že prostředí rozlišuje mezi dobrým, průměrným a špatným výkonem a že tyto výkony jsou také různě hodnoceny a odměňovány. Podle Hrabala (1978) jsou žáci s potřebou úspěšného výkonu ve škole orientováni odlišně od žáků, u nichž převažuje potřeba vyhnout se neúspěchu.

Tendence žáků s převažující potřebou úspěšného výkonu:

- Jsou cílově orientovaní
- Jsou pracovití
- Mají tendence vykonávat práci dobře
- Pracují plánovitě bez úzkosti
- Nevzdávají se při řešení obtížných úkolů.
- Při řešení úkolů mají tendence vytrvat i přes překážky
- Vykazují adekvátní aspirační úroveň (Pokud mají možnost, vybírají si spíše úkoly střední obtížnosti)
- Příliš snadné úkoly jsou pro ně nezajímavé
- Chtějí soutěžit s rovnocennými partnery
- Usilují o úspěch a uznání
- Úspěch i neúspěch vnímají jako informaci a zkušenost do budoucna
- Jsou orientováni na budoucnost
- Úspěch připisují svým schopnostem a úsilí
- Neúspěch připisují nedostatku svého úsilí

Tendence žáků s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu:

- Pracují s úzkostí (mají strach z možného neúspěchu)
- Výkonovým situacím se vyhýbají (mají strach ze selhání)
- Nemají rádi soutěžení
- Vykazují neadekvátní aspirační úroveň (úkoly volí buď velmi lehké, nebo příliš těžké)
- Hlavním motivem jejich činnosti je strach
- Mají tendence z výkonové situace uniknout (opisování, podvádění, nepřítomnost na při písemkách a zkoušení)
- Úspěch připisují vnějším příčinám (např. náhodě)
- Neúspěch připisují vnitřním příčinám

Z hlediska výkonové motivace závisí rozvoj žákovské motivace k učení především na posilování potřeby úspěšného výkonu. Učitel může tuto motivaci podpořit tím, že postupně zvyšuje obtížnost úkolů a zároveň poskytuje adekvátní chválu, která nejen zlepšuje výkon žáka, ale také posiluje sebedůvěru.

Praktická část

3 Kontext a cíl výzkumu

Výuka českého jazyka a literatury na odborných učilištích představuje specifickou oblast vzdělávání, která si zaslouží zvláštní pozornost. Studenti těchto škol často přicházejí s různou úrovní jazykových dovedností a rozdílnou motivací ke studiu. Právě pochopení jejich pohledu na výuku a identifikace faktorů ovlivňujících jejich vztah k předmětu mohou významně přispět ke zkvalitnění výuky. Tento výzkum se realizuje na vybraném odborném učilišti v Praze, kde se vzdělávají budoucí kováři, zámečníci, pasíři, truhláři, řezbáři, klenotníci, keramici, maskéři, vlásenkáři, štukatéři, pozlacovači, sklenáři a rytci. Specifické zaměření školy a jedinečné složení studentského kolektivu vytváří zajímavý kontext pro zkoumání dané problematiky. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak studenti odborného učiliště vnímají výuku českého jazyka a literatury a které faktory nejvýznamněji ovlivňují jejich vztah k tomuto předmětu. Výzkum sleduje několik oblastí, které dohromady poskytují ucelený náhled na problematiku výuky českého jazyka a literatury na odborném učilišti.

První oblastí je vztah studentů k předmětu, kde je analyzován jejich postoj k výuce českého jazyka a literatury jako celku, jejich očekávání od předmětu a jeho vnímané přínosy pro jejich osobní i profesní život.

Druhou významnou oblastí je identifikace motivačních faktorů ve výuce, kde je zkoumáno, co studenty motivuje k učení českého jazyka, jaká role je přisuzována vnitřní a vnější motivaci a které prvky jsou vnímány jako demotivační.

Třetí oblastí je zmapování preferovaných výukových metod. Zde jsou identifikovány metody, které jsou studenty hodnoceny jako nejvíce vyhovující a oblíbené, ale rovněž ty, jež jsou ze strany studentů považovány za méně přínosné.

Poslední zkoumanou oblastí jsou překážky a výzvy, se kterými se studenti v rámci studia českého jazyka a literatury na odborném učilišti setkávají.

4 Pilotní výzkum na odborném učilišti A

Před samotným provedením dotazníkového šetření na větším vzorku respondentů byl v lednu 2024 uskutečněn pilotní výzkum. Jeho cílem bylo ověřit, zda sestavený dotazník a zvolená strategie sběru dat mohou být efektivně použity a zda lze prostřednictvím těchto nástrojů získat požadovaná data.

Pilotní výzkum byl realizován na jiném odborném učilišti než následný výzkum, který proběhl na větším vzorku respondentů. Proto v následujících kapitolách používám rozdělení „odborné učiliště A“ a „odborné učiliště B“.

4.1 Pilotní dotazník

Dotazník byl sestaven v souladu s metodologií druhé části studie slovenských autorů Milana Ligoše a Juraje Holdoše (2015), přičemž byl upraven pro potřeby českého prostředí a specifické cíle tohoto výzkumu. Úprava spočívala v překladu do češtiny a v modifikaci znění některých položek (viz Revize pilotního dotazníku). Cílem dotazníku bylo zjistit, jaká je motivace studentů odborných učilišť ke studiu předmětu český jazyk a literatura, následně identifikovat faktory, které tuto motivaci ovlivňují.

Pilotní dotazník obsahoval 21 položek, přičemž každá byla přiřazena k jednomu ze čtyř faktorů. Jednalo se o faktory: osobnostně-perspektivní, výkonově-sociální, negativní a kognitivní. Jednotlivé položky byly seřazeny tak, aby nepůsobily jako tematické celky daných faktorů.

1. faktor byl zaměřen na oblast **osobnostně-perspektivní** a byly do něj zařazeny tyto položky:
 - Díky tomu, že umím správně česky, se můžu učit i cizí jazyky.
 - To, že umím česky, mi pomáhá v ostatních předmětech.
 - Čeština mě zajímá, a tak o ní chci vědět co nejvíc.
 - Mám rád/ráda svoji učitelku/svého učitele češtiny.
 - Češtinu budu potřebovat při mém dalším studiu a v mém budoucím povolání.
 - Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak se prosadím v životě.
2. faktor byl zaměřen na oblast **výkonově-sociální** a obsahoval tato tvrzení:
 - Chci mít dobré známky.
 - Jsem rád/a, když mě někdo pochválí (rád/a získávám pochvaly a odměny).
 - Chci být lepší než ostatní spolužáci.
 - Nechci mít špatné známky.
 - Nechci, aby mě někdo kritizoval, trestal, napomínal...
 - Chci dělat radost rodičům.
 - Chci zvládnout důležité zkoušky (závěrečné zkoušky atd.).

3. faktor byl primárně zaměřen na **negativní** aspekty motivace, zahrnoval následující položky:
 - Češtinu se učím, protože to mám v rozvrhu.
 - Na češtinu chodím jen kvůli tomu, že je povinná.
 - Nedokážu vysvětlit, proč se učím češtinu.
 - Češtinu se učit nechci (učím se z donucení).
4. faktor zjišťoval motivaci **kognitivní** a obsahoval tato tvrzení:
 - Líbí se mi češtinu používat (mluvit česky atd.).
 - Rád/a čtu knihy a časopisy, které jsou v češtině.
 - Když sleduji film nebo seriál, dívám se radši v češtině než v cizím jazyce.
 - Baví mě psát slohové práce.

Studenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s tvrzeními obsaženými v jednotlivých položkách pomocí pětistupňové škály. Hodnota jedna na této škále reprezentovala naprostý souhlas s tvrzením (1 – Ano, souhlasím), zatímco hodnota pět označovala opak (5 – Ne, nesouhlasím). Dále dotazník zjišťoval pohlaví, věk, známku z českého jazyka a literatury na posledním vysvědčení, současný obor studia a informaci o tom, zda je čeština mateřským jazykem respondenta. V případě, že respondenti neoznačili češtinu za svůj mateřský jazyk, dotazník zjišťoval, jaký mají mateřský jazyk. Dotazník byl anonymní.

4.2 Sběr dat pro pilotní výzkum

Pilotní výzkum byl realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury na odborném učilišti A v Praze. Vyučující byl předem požádán autorkou dotazníku o jednu vyučovací hodinu, během které měli studenti možnost dotazník vyplnit. Před dotazníkovým šetřením byli respondenti seznámeni s tématem bakalářské práce. Sběr dat pro pilotní výzkum byl uskutečněn až po podpisu informovaných souhlasů respondenty (viz Metody sběru dat). Dotazníky byly vyplňovány elektronicky prostřednictvím mobilních telefonů. Respondenty pilotního výzkumu byli studenti prvního ročníku oboru Mechanik elektronických zařízení se zaměřením na zabezpečovací techniku. Průměrný věk respondentů byl 15,7 let. Mezi 27 respondenty nebyla žádná žena, což může být dáno specifikou daného učebního oboru. Většina respondentů (23) označila češtinu za svůj mateřský jazyk, ostatní respondenti uvedli jako svůj mateřský jazyk rumunštinu (1), ruštinu (1), ukrajinštinu (1) a vietnamštinu (1).

4.3 Revize pilotního dotazníku

Na základě pilotního výzkumu byly v dotazníku provedeny úpravy. Likertova škála byla změněna z původní pětistupňové na čtyřstupňovou. Škála se sudým počtem možností na rozdíl od škály s lichým počtem eliminuje variantu neutrální odpovědi, čímž může respondentům poskytnout podnět k zaujetí konkrétního postoje a vyjádření názorů s větší přesností. Dále došlo k inverzi v uspořádání Likertovy škály tak, že číslo jedna nyní zastupuje nesouhlas místo původního souhlasu. Tato úprava byla provedena s cílem usnadnění výpočtů při analýze dat.

Dále byly provedeny úpravy ve formulacích jednotlivých položek dotazníku s cílem zaručit jejich maximální srozumitelnost a jednoznačnost. První upravenou položkou byla

formulace: „Díky tomu, že umím správně česky, se můžu učit i cizí jazyky.“ Toto vyjádření se během pilotního výzkumu ukázalo jako nejednoznačné. Někteří z respondentů tuto položku chápali tak, že pokud nebudou umět správně česky, bude jim ze strany školy a rodičů odepřena možnost učit se cizí jazyky. Z tohoto důvodu bylo původní znění přeformulováno na: „To, že umím správně česky, mi pomáhá, když se učím cizí jazyky.“ Další upravenou položkou byla formulace: „Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak se prosadím v životě.“ Tato položka byla přeformulována na: „Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak pro mě bude lehčí prosadit se v životě, než kdybych česky dobře neuměl.“ Úprava byla provedena na základě toho, že některým respondentům připadala během pilotního výzkumu nesrozumitelná. Dále byla upravena položka: „Češtinu se učím, protože to mám v rozvrhu.“ Znovu bylo nutné upravit formulaci především kvůli nedostatečné srozumitelnosti. Znění bylo změněno na: „Češtinu se učím jen z toho důvodu, že ji mám v rozvrhu (mimo školu mě nezajímá).“

Poslední upravenou položkou byla věta: „Baví mě psát slohové práce.“ Byla přeformulována na základě dotazu, který zazněl během pilotního výzkumu. Respondent se dotazoval na to, zda lze za slohovou práci považovat i česky psaný text, který tvoří v rámci svého volného času a následně ho publikuje na sociálních sítích. Původní znění bylo následně nahrazeno formulací: „Vytváření obsahu (např. básně, příběhy, slohové práce, scénáře, texty písní atd.) v češtině mě baví.“

Dále byla do dotazníku přidána otázka, která zjišťuje aktuální ročník studia respondentů. Autorka se rozhodla tuto otázku přidat s ohledem na možnost sledovat proměny v motivaci studentů v průběhu studia. Dále byla do dotazníku začleněna otázka s cílem zjistit, kolik jazyků respondenti ovládají.

Po revizi obsahoval dotazník 21 položek (viz Příloha 10), přičemž každá byla přiřazena k jednomu ze čtyř faktorů. Jednalo se o faktory: osobnostně-perspektivní, výkonově-sociální, negativní a kognitivní. Jednotlivé položky byly seřazeny tak, aby nepůsobily jako tematické celky daných faktorů. Studenti vyjadřovali svůj souhlas či nesouhlas s tvrzeními obsaženými v jednotlivých položkách pomocí čtyřstupňové škály. Hodnota 1 na této škále reprezentovala naprostý nesouhlas s tvrzením (1 – Ne, nesouhlasím), zatímco hodnota 4 označovala opak (4 – Ano, souhlasím). Dále dotazník zjišťoval pohlaví, věk, známku z českého jazyka a literatury na posledním vysvědčení, současný obor studia, současný ročník studia a informace o tom, zda je čeština mateřským jazykem respondenta a jaké další jazyky respondent ovládá.

4.4 Závěr pilotního výzkumu

Během pilotního výzkumu bylo potvrzeno, že prostřednictvím navrženého dotazníku lze získat potřebná data. Byly provedeny úpravy Likertovy škály s cílem usnadnit následné zpracování dat. U některých položek bylo změněno jejich znění tak, aby bylo jednoznačné. Mimo to byly do dotazníku začleněny dvě otázky nové.

V rámci pilotního výzkumu bylo zjištěno, že největší vliv na motivaci ke studiu českého jazyka a literatury vykazuje faktor označený jako výkonově-sociální (62,8 %). Zároveň se ukázalo, že druhým nejvlivnějším faktorem je faktor negativní (58,6 %). Autorka

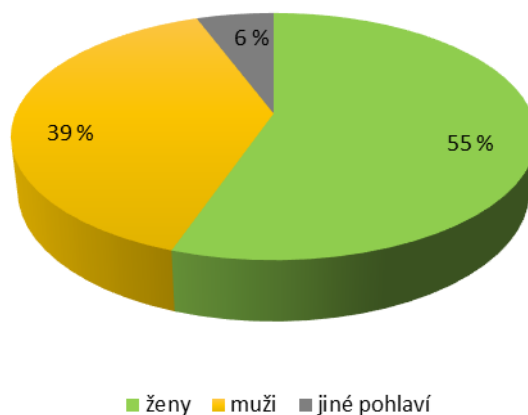
této práce považuje za nepříliš povzbudivé, že 66,7 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že se češtinu učit nechtějí a učí se ji z donucení. Osobnostně-perspektivní faktor dosahoval pouhých 41,4 % a nejnižšího výsledku dosáhl faktor kognitivní (33,6 %).

5 Popis výzkumného vzorku na odborném učilišti B

Výzkumný vzorek tvořilo 130 studentů středního odborného učiliště B v Praze ve věku od 15 do 21 let. Dotazník vyplnilo celkem 130 respondentů, přičemž 7 dotazníků bylo z důvodu nespolehlivosti respondenta vyloučeno.

Z celkového počtu respondentů (N = 123) bylo 68 žen (55,3 %) a 48 mužů (39 %). Dalších 7 respondentů (5,7 %) se identifikovalo s jiným pohlavím (viz graf 1).

Rozdělení respondentů podle pohlaví



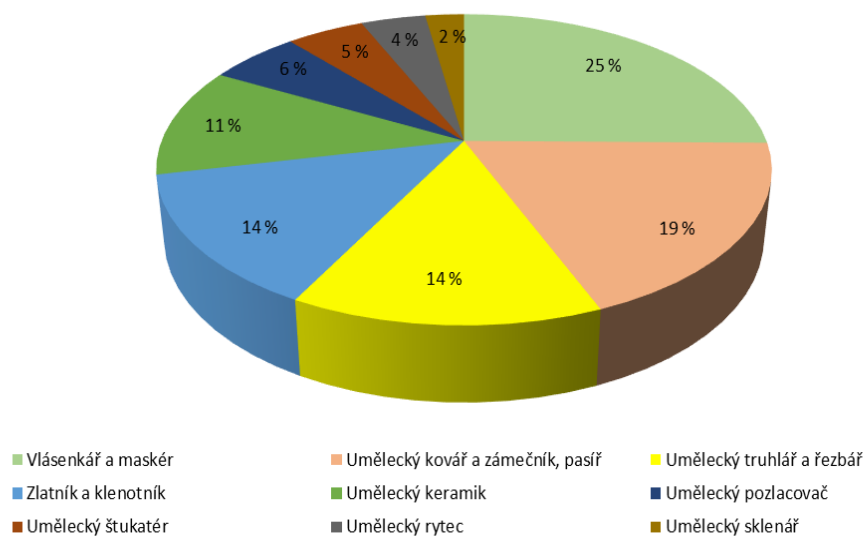
Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví

Do výzkumu byli zahrnuti studenti devíti oborů:

1. Umělecký kovář a zámečnick, pasíř
2. Umělecký truhlář a řezbář
3. Zlatník a klenotník
4. Umělecký keramik
5. Vlásokář a maskér
6. Umělecký štukatér
7. Umělecký pozlacovač
8. Umělecký sklenář
9. Umělecký rytec

Rozložení počtu respondentů mezi jednotlivými skupinami učňovských oborů bylo nerovnoměrné (viz graf 2).

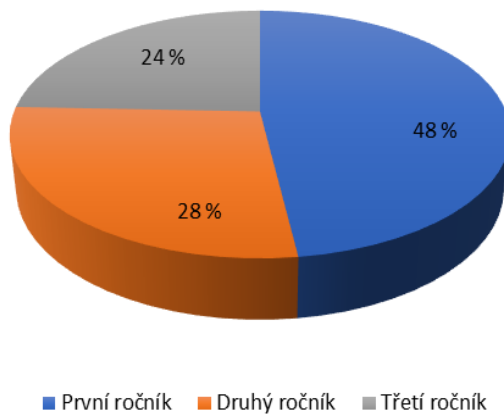
Rozdělení respondentů podle učebních oborů



Graf 2: Rozdělení respondentů dle učebních oborů

Dle grafu 3 tvořili největší podíl respondentů studenti prvního ročníku (59 respondentů, 48 %). Druhý ročník zastupovalo 34 respondentů (27,6 %) a třetí ročník pouze 30 respondentů (24,4 %).

Rozdělení respondentů podle ročníku studia



Graf 3: Rozdělení respondentů podle ročníku studia

Češtinu jako svůj mateřský jazyk uvedlo 97,7 % studentů. Jiný mateřský jazyk, než češtinu uvedli pouze 3 respondenti, a to angličtinu (1), ukrajinštinu (1) a ruštinu (1).

Učební obor	Počet	Ženy	Muži	Jiné	První ročník	Druhý ročník	Třetí ročník	Čeština jako mateřský jazyk	Jiný mateřský jazyk
Umělecký keramik	14	10	3	1	8	2	4	14	0
Umělecký kovář a zámečnick, pasír	23	2	21	0	14	4	5	23	0
Umělecký pozlaccovac	7	6	1	0	5	0	2	7	0
Umělecký rytec	5	3	1	1	1	2	2	5	0
Umělecký sklenář	3	2	0	1	2	0	1	1	2
Umělecký štukatér	6	0	4	2	2	3	1	6	0
Umělecký truhlář a řezbář	17	2	14	1	8	6	3	16	1
Vlásenkár a maskér	31	28	3	0	9	10	12	31	0
Zlatník a klenotník	17	15	1	1	10	7	0	17	0
Celkem	123	68	48	7	59	34	30	120	3

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku

6 Metody sběru dat

Sběr dat probíhal ve dvou fázích. První fáze zahrnovala dotazníkové šetření na odborném učilišti B, druhá fáze spočívala v rozhovorech s vybranými studenty odborného učiliště B.

Všechny fáze výzkumu byly realizovány v souladu s etickými zásadami pro výzkum. Před zahájením každé fáze sběru dat byli respondenti seznámeni s tématem práce a byly jim předloženy informované souhlasy, které přibližovaly povahu výzkumu, jeho cíle i zásady etického sběru dat a jejich anonymního využití. V případě nezletilých respondentů byl vyžadován podpis jak zákonného zástupce, tak samotného respondenta. Informované souhlasy byly zpracovány podle vzoru vypracovaného Komisí pro etiku ve výzkumu. Účast ve výzkumu byla ve všech fázích dobrovolná a respondenti měli možnost kdykoli bez udání důvodu svou účast ukončit.

6.1 Dotazníkové šetření

Výzkum byl realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury na odborném učilišti B v Praze. Vyučující byl požádán autorkou dotazníku o jednu vyučovací hodinu, v jejímž průběhu měli studenti možnost dotazník vyplnit. Sběr dat probíhal v květnu a červnu roku 2024, a to dle časových možností vyučující. Dotazníky byly vyplňovány elektronicky prostřednictvím mobilních telefonů. Během dotazníkového šetření nenastaly žádné problémy. Všichni respondenti byli schopni vyplnit dotazník v rámci vyhrazené vyučovací hodiny.

6.2 Polostrukturovaný rozhovor

Druhá fáze výzkumu byla realizována pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Tematické okruhy byly připraveny předem ve dvou variantách, detailní pro výzkumníka a stručnější verze pro respondenta. Struktura rozhovoru vycházela z dotazníku použitého v první fázi výzkumu.

V rámci této fáze výzkumu bylo realizováno pět rozhovorů, které se uskutečnily v září 2024 v prostorech odborného učiliště B. Rozhovory byly zaznamenány pomocí mobilního telefonu a jejich délka se pohybovala v rozmezí 20–40 minut. Během rozhovorů nenastaly žádné komplikace. Na základě získaných nahrávek byly rozhovory přepsány a informace získané z přepisu následně transformovány do souvislých shrnutí (viz Analýza rozhovorů).

7 Zpracování dat

Tato kapitola popisuje způsob zpracování dat získaných během výzkumného šetření, které kombinovalo kvantitativní a kvalitativní metody sběru dat. V následujících podkapitolách je popsán postup zpracování dat obou výzkumných metod.

7.1 Zpracování dat dotazníkového šetření

Data sebraná z dotazníkového šetření, které bylo realizováno prostřednictvím platformy Google Forms, byla následně zpracována pomocí programu Microsoft Excel. Postup jejich zpracování byl rozdělen do dvou fází. V první fázi byl každý okruh analyzován samostatně, což umožnilo detailní pohled na jednotlivé aspekty výzkumu. Ve druhé fázi byla provedena souhrnná analýza všech okruhů ve vztahu ke studentské motivaci, která umožnila identifikovat vzájemné souvislosti mezi jednotlivými faktory a jejich celkový vliv.

Pro zjištění míry vlivu jednotlivých motivačních faktorů byla použita data získaná z dotazníkového šetření. Při jejich zpracování byl nejprve vypočítán průměr odpovědi u každé položky, a to vynásobením počtu respondentů hodnotou jejich odpovědi a následným vydělením celkovým počtem respondentů. Následně byl pro každý faktor vypočítán celkový průměr sečtením průměrů všech položek patřících k danému faktoru a vydělením jejich počtem. Pro zjištění relativního zastoupení jednotlivých faktorů byly jejich průměrné hodnoty převedeny na procentuální podíly vzhledem k celkovému součtu průměrů všech faktorů.

7.2 Výsledky dotazníkového šetření podle okruhů

Analýza dat je strukturována do čtyř okruhů převzatých ze studie Ligoše a Holdoše (2015): osobnostně-perspektivního, výkonově-sociálního, negativního a kognitivního.

7.2.1 Osobnostně-perspektivní okruh

Prvním okruhem dotazníku byl okruh osobnostně-perspektivní, do něhož bylo zahrnuto těchto 6 položek:

- To, že umím správně česky, mi pomáhá, když se učím cizí jazyky.
- To, že umím česky, mi pomáhá v ostatních předmětech.
- Čeština mě zajímá, a tak o ní chci vědět co nejvíc.
- Mám rád/ráda svoji učitelku/svého učitele češtiny.
- Češtinu budu potřebovat při mém dalším studiu a v mém budoucím povolání.
- Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak pro mě bude lehčí prosadit se v životě, než kdybych česky dobře neuměl.

Z analýzy oddílu dotazníku označeného jako osobnostně-perspektivní okruh vyplývají poznatky o vztahu studentů k českému jazyku a jeho významu v jejich životě (viz Tabulka 3).

Překvapivým zjištěním je, že většina respondentů (56,9 %) nespatřuje přímou souvislost mezi znalostí češtiny a schopností učit se cizí jazyky. Tento postoj vytváří paradox s faktem, že výrazná většina (79,7 %) považuje znalost češtiny za přínosnou pro studium ostatních předmětů. To může naznačovat, že studenti nevnímají přenos jazykových dovedností mezi mateřským a cizím jazykem, přestože uznávají obecný přínos češtiny pro své vzdělávání.

Rozpor se objevuje při pohledu na vztah respondentů k předmětu a vyučujícímu. Přestože 69,9 % respondentů uvedlo, že nemá hlubší zájem o český jazyk jako takový, 71,6 % z nich zároveň vyjádřilo kladný vztah ke svému učiteli českého jazyka.

V oblasti praktického využití češtiny vykazují data vysoké hodnoty. Významná většina respondentů (82,1 %) považuje češtinu za důležitou pro své budoucí studium a profesní uplatnění. Podobně vysoké procento (75,6 %) spojuje dobrou znalost češtiny s lepšími životními příležitostmi.

Na základě těchto dat lze konstatovat, že většina respondentů (79,7 %) považuje znalost češtiny za přínosnou pro studium ostatních předmětů, avšak jen 43,1 % vidí souvislost mezi znalostí češtiny a schopností učit se cizí jazyky. Výrazný kontrast se objevuje ve vztahu k předmětu a vyučujícímu – zatímco 69,9 % respondentů uvedlo, že nemá hlubší zájem o český jazyk jako takový, 71,6 % vyjádřilo kladný vztah ke svému učiteli. V oblasti praktického využití češtiny data ukazují, že 82,1 % respondentů považuje češtinu za důležitou pro své budoucí studium a profesní uplatnění, přičemž 75,6 % ji spojuje s lepšími životními příležitostmi.

Otázky	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím
To, že umím správně česky, mi pomáhá, když se učím cizí jazyky.	22 (17,9 %)	48 (39 %)	37 (30,1 %)	16 (13 %)
To, že umím česky, mi pomáhá v ostatních předmětech.	6 (4,9 %)	19 (15,4 %)	58 (47,2 %)	40 (32,5 %)
Čeština mě zajímá, a tak o ní chci vědět co nejvíc.	32 (26 %)	54 (43,9 %)	32 (26 %)	5 (4,1 %)
Mám rád/ráda svoji učitelku/svého učitele češtiny.	21 (17,1 %)	14 (11,4 %)	20 (16,3 %)	68 (55,3 %)
Češtinu budu potřebovat při mém dalším studiu a v mém budoucím povolání.	5 (4,1 %)	17 (13,8 %)	52 (42,3 %)	49 (39,8 %)
Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak pro mě bude lehčí prosadit se v životě, než kdybych česky dobře neuměl.	7 (5,7 %)	23 (18,7 %)	49 (39,8 %)	44 (35,8 %)

Tabulka 2: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku

7.2.2 Výkonově-sociální okruh

Druhým okruhem dotazníku byl okruh výkonově-sociální, do něhož bylo zahrnuto těchto 7 položek:

- Chci mít dobré známky.
- Jsem rád/a, když mě někdo pochválí (rád/a získávám pochvaly a odměny).
- Chci být lepší než ostatní spolužáci.
- Nechci mít špatné známky.

- Nechci, aby mě někdo kritizoval, trestal, napomínal...
- Chci dělat radost rodičům.
- Chci zvládnout důležité zkoušky (závěrečné zkoušky atd.).

Pro zajištění reliability dat byly do dotazníku záměrně zařazeny kontrolní položky „Chci mít dobré známky“ a „Nechci mít špatné známky“. Pokud se odpovědi respondenta na tyto obsahově podobné otázky lišily, byl jeho dotazník z důvodu nespolehlivosti vyřazen z dalšího zpracování. V následující analýze je proto uvedena pouze jedna z těchto otázek, jelikož po vyřazení nespolehlivých respondentů byly odpovědi na obě tyto položky shodné.

V rámci analýzy oddílu dotazníku označeného jako výkonově-sociální faktor vyplývají poznatky o motivačních aspektech v rámci předmětu český jazyk a literatura. Nejvýraznějším motivačním prvkem je úspěšné zvládnutí důležitých zkoušek, 96,7 % respondentů uvedlo, že se předmětu věnují především kvůli zvládnutí důležitých zkoušek (87,8 % souhlasí, 8,9 % spíše souhlasí). Podobně vysoké hodnoty se objevují u potřeby pozitivního hodnocení, kdy 93,4 % respondentů uvedlo, že rádi získávají pochvaly a odměny (59,3 % souhlasí, 34,1 % spíše souhlasí). Významná část respondentů (78,9 %) také uvedla, že si nepřeje být kritizována či napomínána. Rodinný kontext hraje také důležitou roli – 82,2 % dotázaných se předmětu věnuje, aby udělali radost rodičům (41,5 % souhlasí, 40,7 % spíše souhlasí). Z výsledků týkajících se soutěživosti vyplývá, že většina studentů není motivována snahou předčít své spolužáky. Pouze 43,1 % respondentů uvedlo zájem být lepší než ostatní (13 % souhlasí, 30,1 % spíše souhlasí), zatímco 56,9 % tuto motivaci popřelo (38,2 % spíše nesouhlasí, 18,7 % nesouhlasí).

Z analýzy výkonově-sociálního faktoru vyplývá, že nejvýraznějším motivačním prvkem pro studium českého jazyka a literatury je úspěšné zvládnutí zkoušek (96,7 % respondentů). Významnou roli hraje také potřeba pozitivního hodnocení (93,4 %) a snaha vyhnout se kritice (78,9 %). Zajímavým zjištěním je vysoký vliv rodinného kontextu, kdy 82,2 % respondentů uvedlo jako motivaci pro svou snahu udělat radost rodičům. Naopak nejméně významným faktorem se ukázala být soutěživost mezi spolužáky, kterou jako motivační prvek uvedlo pouze 43,1 % respondentů.

Otázky	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím
Chci mít dobré známky.	1 (0,8 %)	6 (4,9 %)	54 (43,9 %)	62 (50,4 %)
Jsem rád/a, když mě někdo pochválí (rád/a získávám pochvaly a odměny).	1 (0,8 %)	7 (5,7 %)	42 (34,1 %)	73 (59,3 %)
Chci být lepší než ostatní spolužáci.	23 (18,7 %)	47 (38,2 %)	37 (30,1 %)	16 (13 %)
Nechci, aby mě někdo kritizoval, trestal, napomínal...	5 (4,1 %)	21 (17,1 %)	37 (30,1 %)	60 (48,8 %)
Chci dělat radost rodičům.	5 (4,1 %)	17 (13,8 %)	50 (40,7 %)	51 (41,5 %)
Chci zvládnout důležité zkoušky (závěrečné zkoušky atd.).	1 (0,8 %)	3 (2,4 %)	11 (8,9 %)	108 (87,8 %)

Tabulka 3: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku

7.2.3 Negativní okruh

Třetí okruh dotazníku měl primárně negativní charakter a lze ho charakterizovat parametry jako lhostejnost, nezájem, jednání pod vnějším tlakem či z donucení. Do tohoto motivačního okruhu byly zařazeny 4 položky, které zjišťovaly míru negativního postoje studentů k předmětu český jazyk a literatura. Jednalo se o tyto položky:

- Češtinu se učím jen z toho důvodu, že ji mám v rozvrhu (mimo školu mě nezajímá).
- Na češtinu chodím jen kvůli tomu, že je povinná.
- Nedokážu vysvětlit, proč se učím češtinu.
- Češtinu se učit nechci (učím se z donucení).

Analýza negativních postojů k předmětu odhaluje, že významná část studentů (58,6 %) se učí český jazyk pouze proto, že je součástí rozvrhu, přičemž o předmět mimo školu nejeví zájem. Podobně více než polovina respondentů (53,7 %) navštěvuje hodiny pouze z důvodu povinné školní docházky. Zajímavým zjištěním je, že většina studentů (59,4 %) dokáže vysvětlit důvody, proč se předmět učí. Ještě příznivější výsledky se objevují u otázky týkající se vnuceného učení – celých 72,3 % respondentů odmítá tvrzení, že by se český jazyk učili z donucení.

Tato data naznačují, že přestože studenti často vnímají předmět jako pouhou školní povinnost, většina z nich považuje jeho studium za smysluplné a neučí se jej proti své vůli (viz Tabulka 4).

Otázky	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím
Češtinu se učím jen z toho důvodu, že ji mám v rozvrhu (mimo školu mě nezajímá).	22 (17,9 %)	29 (23,6 %)	35 (28,5 %)	37 (30,1 %)
Na češtinu chodím jen kvůli tomu, že je povinná.	27 (22 %)	30 (24,4 %)	27 (22 %)	39 (31,7 %)
Nedokážu vysvětlit, proč se učím češtinu.	37 (30,1 %)	36 (29,3 %)	28 (22,8 %)	22 (17,9 %)
Češtinu se učit nechci (učím se z donucení).	41 (33,3 %)	48 (39 %)	23 (18,7 %)	11 (8,9 %)

Tabulka 4: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku

7.2.4 Kognitivní okruh

Posledním okruhem dotazníku byl okruh, který byl nazván kognitivní a obsahoval tyto 4 položky:

- Líbí se mi češtinu používat (mluvit česky atd.).
- Rád/a čtu knihy a časopisy, které jsou v češtině.
- Když sleduji film nebo seriál, dívám se radši v češtině než v cizím jazyce.
- Vytváření obsahu (např. básně, příběhy, slohové práce, scénáře, texty písní atd.) v češtině mě baví.

Analýza faktoru, který byl v dotazníku nazván jako kognitivní, ukazuje převážně pozitivní vztah studentů k používání českého jazyka. Výrazná většina respondentů (76,5 %) uvedla, že se jim líbí češtinu aktivně používat v běžné komunikaci. V oblasti vlastní tvorby projevovalo 60,2 % studentů pozitivní postoj k vytváření různých typů českých textů.

Co se týče čtení textů v českém jazyce, názory respondentů jsou poměrně vyrovnané – 52 % uvedlo, že rádo čte české knihy a časopisy. U sledování filmů a seriálů preferuje českou verzi pouze 48 % respondentů, přičemž 52 % upřednostňuje sledování v jiném znění.

Tato data naznačují, že zatímco aktivní používání češtiny a vlastní tvorba v českém jazyce jsou studenty přijímány spíše pozitivně, v oblasti konzumace médií a literatury jsou preference různorodější (viz Tabulka 5).

Otázky	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Souhlasím
Líbí se mi češtinu používat (mluvit česky atd.).	9 (7,3 %)	20 (16,3 %)	43 (35 %)	51 (41,5 %)
Rád/a čtu knihy a časopisy, které jsou v češtině.	26 (21,1 %)	33 (26,8 %)	30 (24,4 %)	24 (27,6 %)
Když sleduji film nebo seriál, dívám se radši v češtině než v cizím jazyce.	34 (27,6 %)	30 (24,4 %)	18 (14,6 %)	41 (33,3 %)
Baví mě vytváření obsahu.	23 (18,7 %)	26 (21,1 %)	43 (35 %)	31 (25,2 %)

Tabulka 5: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku

7.2.5 Shrnutí dotazníkového šetření

Z analýzy získaných dat vyplývá dominantní postavení výkonově-sociálního faktoru, který tvoří 29,2 % celkové motivace studentů (viz Graf 4). Tento výsledek poukazuje na významný vliv vnějších motivačních činitelů, mezi něž patří především známky, pochvaly a úspěšné zvládnutí zkoušek. Významnou roli zde hraje zejména touha po dobrých studijních výsledcích a pozitivním hodnocení, což značí převahu vnější motivace nad motivací vnitřní.

Osobnostně-perspektivní faktor představuje 25 % celkové motivace a reflektuje osobní vztah studentů k předmětu společně s jejich vnímáním jeho praktického využití. Data ukazují, že studenti si uvědomují význam češtiny nejen pro současné studium, ale i pro svou budoucí profesní dráhu. V tomto ohledu studenti přikládají zvláštní význam především přínosu češtiny pro studium ostatních předmětů a oceňují její potenciál pro budoucí profesní uplatnění. Tento faktor tak odráží nejen momentální postoj studentů k předmětu, ale i jejich schopnost vnímat dlouhodobý přínos osvojení českého jazyka.

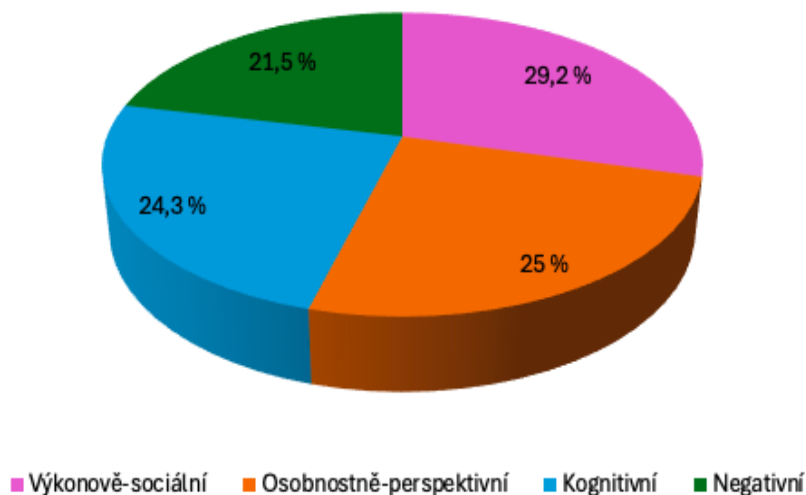
Kognitivní faktor dosahuje hodnoty 24,3 % a souvisí s aktivním používáním jazyka ve všech jeho podobách. Tento faktor zahrnuje především oblibu v používání češtiny v běžné komunikaci, zájem o četbu v českém jazyce. Výsledky naznačují, že studenti mají zájem o aktivní využívání jazyka i mimo školní prostředí a vyhledávají příležitosti k jeho praktickému použití v různých komunikačních situacích.

Nejmenší vliv má na studentskou motivaci negativní faktor, který dosahuje hodnoty 21,5 %. Toto zjištění naznačuje, že většina studentů nevnímá výuku češtiny pouze jako povinnou součást studia bez hlubšího významu.

Z analýzy dat vyplynulo, že dominantní postavení zaujímá výkonově-sociální faktor (29,2 %), který odráží význam vnějších motivačních činitelů jako jsou známky a pochvaly. Následuje osobnostně-perspektivní faktor (25 %) související s vnímáním praktického využití jazyka a budoucího profesního uplatnění. Kognitivní faktor (24,3 %) se pojí s aktivním používáním jazyka v běžné komunikaci. Negativní faktor, charakterizovaný parametry jako lhostejnost, nezájem, jednání pod vnějším tlakem či z donucení dosahuje nejnižší hodnoty

(21,5 %). Procentuální zastoupení jednotlivých motivačních faktorů je graficky znázorněno v Grafu 4.

Procentuální zastoupení jednotlivých motivačních faktorů



Graf 4: Procentuální zastoupení jednotlivých motivačních faktorů

7.3 Přepis rozhovorů

Nahrávky byly přepsány podle obvyklých zásad přepisu mluveného jazyka, přičemž se přepis zaměřil na věcný obsah mluveného projevu. Z nahrávek byly odstraněny hezitační zvuky, delší pauzy jsou označeny třemi tečkami (...), přepis zachovává hovorové a nespisovné výrazy. V případě potřeby jsou konkrétní místa vyznačena hranatými závorkami, ve kterých je obecně popsán obsah výrazu (např. [jméno a příjmení]). Stejným způsobem jsou upraveny i případné vulgarismy, které jsou nahrazeny označením [vulgarismus]. Tento způsob zápisu slouží k anonymizaci účastníka a jiných konkrétních osob, které by mohly být zveřejněním informací poškozeny.

7.4 Analýza rozhovorů

Tato kapitola obsahuje informace, které o sobě, svých názorech a zkušenostech poskytlí sami účastníci. Veškerý obsah vychází ze subjektivních zkušeností a individuálního vnímání účastníků. Pravdivost těchto výpovědí nebyla ověřována.

Rozhovorů se zúčastnilo pět žáků odborného učiliště ve věku od 17 do 20 let. Jednalo se o čtyři ženy (účastníci A, C, D) a dva muže (účastníci B, E). Všichni účastníci jsou rodilými mluvčími českého jazyka a disponují různou úrovní znalosti anglického jazyka od základní úrovně A2 až po pokročilou úroveň B2/C1. Dva z účastníků studují druhý, dva třetí ročník a pouze jeden účastník je studentem prvního ročníku. Významným společným rysem všech účastníků je zájem o další vzdělávání, konkrétně o nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou.

7.4.1 Účastník A

Účastníkovi A je 18 let a je žena. V současné době (v době vzniku práce, tj. akademický rok 2024/2025) studuje v Praze třetí ročník odborného učiliště. Mateřským jazykem účastníka je čeština, dále ovládá přibližně na úrovni B1 angličtinu.

Respondentka má k českému jazyku a literatuře převážně pozitivní vztah, který si vybudovala již na základní škole. Domnívá se, že byl tento vztah ovlivněn učiteli, se kterými se během svého studia setkala. Přestože ji více baví literatura než mluvnice, uvědomuje si praktický význam gramatické složky předmětu pro běžný život. Oceňuje zejména možnost využití správného písemného projevu v každodenní komunikaci, správné vyjadřování vnímá jako důležitou součást sebe prezentace. K předmětu český jazyk a literatura přistupuje zodpovědně, především s ohledem na budoucí přijímací zkoušky na nástavbové studium, na které se systematicky připravuje prostřednictvím školního doučování.

Za největší překážku ve studiu považuje respondentka nutnost memorování pravidel a letopočtů. Obtíže jí způsobují také témata, která si dostatečně neosvojila v předchozích letech studia (například slovní druhy). Negativně vnímá také práci s pracovními listy, které jsou podle ní často příliš dlouhé a nepřehledné, což vede k tomu, že se v nich nedokáže dobře orientovat. S nadšením přijímá interaktivní formy výuky, zejména oceňuje hru Kahoot, jejíž kompetitivní charakter ji motivuje k aktivní účasti ve výuce.

Samotné probírání nové látky je pro ni často zatíženo obavami z následného testování, a to především u obtížnějších témat, kde si není jistá dobrým výsledkem. V případě učiva, které ji zajímá a jež zvládá bez problémů, přistupuje k testům s optimismem a těší se na získání dobré známky.

Respondentka se domnívá, že znalosti z českého jazyka využije i u závěrečných zkoušek. Uplatní je nejen při písemné části, ale i při komunikaci se zkušební komisí během ústní části, kde bude zásadní její schopnost jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky.

V rámci předmětu český jazyk a literatura respondentku více oslovuje literatura. Číst začala aktivně až v průběhu druhého stupně základní školy, kdy si k četbě sama našla cestu. Ve volném čase se respondentka věnuje divadlu, což se pozitivně promítá i do její práce s texty v hodinách literatury. Pozitivně hodnotí, že literární znalosti může využít při komunikaci i mimo školu, zejména se staršími lidmi. Oceňuje, že jí škola zprostředkovává informace o autorech a dílech, ke kterým by se jinak pravděpodobně nedostala. Přestože ráda čte, k povinné četbě má rozporuplný vztah. Ne všechna zadaná díla ji zaujmou, preferuje svobodnou volbu knih podle vlastního vkusu. Přiznává však, že její přístup k povinné četbě se postupně mění – zatímco dříve se jí vyhýbala, nyní se snaží k jejímu plnění přistupovat zodpovědněji.

Vztah respondentky k předmětu český jazyk a literatura lze hodnotit jako pozitivní. Její motivace k učení vychází jak z vnitřních pohnutek (především zájem o literaturu a aktivní působení v divadle), tak z vnějších faktorů (příprava na přijímací zkoušky, známky). Významným motivačním faktorem je pro respondentku také to, jak ji vnímá její okolí. Klade důraz na to, aby působila jako schopná a vzdělaná osoba, proto se snaží vyvarovat špatných známek či neúspěchů. Nechce být spojována s nedostatečnými znalostmi nebo neschopností

zvládnout zadané úkoly. Domnívá se, že způsob vyjadřování a celková jazyková kultura významně ovlivňují to, jak člověka vnímají ostatní, což považuje za důležité jak v současném studiu, tak v budoucím profesním životě.

7.4.2 Účastník B

Účastníkovi B je 20 let a je muž. Jeho mateřským jazykem je čeština, dále na přibližné úrovni B1 ovládá angličtinu. V současné době (akademický rok 2024/2025) studuje třetí ročník odborného učiliště. Po základní škole studoval na gymnáziu, které nedokončil, nyní plánuje nástavbové studium s maturitou a následně vysokou školu.

Jeho vztah k českému jazyku prošel výraznou proměnou. Do 18 let vnímal češtinu velmi negativně, což bylo způsobeno především špatnými zkušenostmi ze základní školy. V tomto období se cítil kvůli svým potížím s českým jazykem vyčleněný z třídního kolektivu a často se porovnával s úspěšnějšími spolužáky. Zlom nastal v 18 letech, kdy začal aktivně číst a rozvíjet svou slovní zásobu z vlastního zájmu.

Současnou výuku češtiny hodnotí velmi pozitivně, oceňuje přístup učitele a příjemnou atmosféru v hodinách ČJL. Jeho motivace k učení vychází především z vnitřních pohnutek a osobního zájmu, známky pro něj nejsou významným motivačním faktorem. Vnímá je pouze jako orientační ukazatel toho, zda je jeho současné úsilí dostačující, či zda potřebuje studiu věnovat více pozornosti.

V hodinách ho nejvíce baví literatura, zejména její propojení s dějinami umění, což mu pomáhá vidět souvislosti mezi různými oblastmi. Literatura pro něj zároveň představuje formu relaxace a zdroj rozšiřování obzorů. Účastník se četbě věnuje i ve svém volném čase (přečte přibližně dvě knihy měsíčně). Aktuálně dokonce pracuje na vlastním projektu – nahrává audioknižní verzi knihy *Sto roků samoty* pro svou matku. I gramatiku hodnotí pozitivně především proto, že může opakovat a upevňovat již známou látku. V současné době projevuje nadšení a zájem prakticky o všechny oblasti předmětu.

O vztahu účastníka k předmětu ČJL lze říci, že prošel významným vývojem. K jeho současné vysoké motivaci přispívá pozitivní atmosféra v hodinách a vstřícný přístup učitele. Účastník nachází v předmětu osobní naplnění, což se projevuje i v jeho mimoškolních aktivitách, jako je četba ve volném čase a práce na vlastních projektech souvisejících s literaturou. Účastník oceňuje přínos znalostí z českého jazyka a literatury, přestože tento předmět není součástí jeho závěrečných zkoušek.

7.4.3 Účastník C

Účastníkovi C je 17 let a je žena. V současné době studuje druhý ročník odborného učiliště. Mateřským jazykem účastníka je čeština, dále přibližně na úrovni A2 ovládá angličtinu.

Respondentka uvedla, že má k českému jazyku a literatuře neutrální až pozitivní vztah. Zatímco literaturu vnímá jako zajímavou součást výuky, která jí poskytuje všeobecný přehled a možnost propojení znalostí z ČJL i s jinými předměty (zejména s dějinami umění), gramatická část předmětu je pro ni náročnější.

Respondentka si opakovaně stanovuje na začátku roku čtenářský cíl, a to přečíst 12 knih za rok. Tento cíl se jí ale zatím nedaří plnit. K zadané školní četbě nemá jednoznačný postoj – nevdá jí, ale raději by si vybírala knihy sama z většího množství nabízených titulů. Největší obtíže jí působí četba starších textů, kterým hůře rozumí. Proto někdy využívá jako alternativu audioknihy.

Pro respondentku má osvojení správného písemného projevu praktický význam především kvůli budoucímu profesnímu uplatnění. V komunikaci rozlišuje mezi formálním a neformálním prostředím – v pracovní oblasti dbá na správnost projevu, zatímco při psaní přátelům nepovažuje gramatickou správnost za důležitou. S přáteli se necítí být pod tlakem, protože ji dobře znají a nehodnotí ji podle pravopisných chyb. Podle jejího názoru může úroveň písemného projevu výrazně ovlivnit to, jak člověka ostatní vnímají.

Motivace respondentky k učení je ovlivněna několika faktory. Zásadní roli hraje osobnost vyučujícího – pokud má k učiteli pozitivní vztah, její snaha v předmětu výrazně stoupá. Naopak negativní vztah k vyučujícímu může vést až k odmítání předmětu a ztrátě motivace se učit. V případě českého jazyka a literatury hodnotí současnou vyučující pozitivně, což se odráží i v její ochotě se předmětu věnovat. Dále respondentku motivují především známky. Ráda by pokračovala v nástavbovém studiu. Při přijímacím řízení bude její současný prospěch hrát důležitou roli, proto se snaží dosahovat dobrých výsledků. Její motivaci věnovat se předmětu ČJL posiluje také to, že český jazyk bude jedním z předmětů přijímacích zkoušek na nástavbu. Respondentka uvedla, že má tendence porovnávat své výsledky se spolužáky, kteří dosahují lepších výsledků. Jejich úspěchy v ní vyvolávají touhu zlepšit se, ale ke skutečné změně většinou nedojde. Horší výkony ostatních spolužáků pro ni nejsou důležité, a tak je nevnímá.

Během výuky ji nejvíce baví, když může vyjádřit svůj názor a diskutovat s ostatními o různých literárních tématech. O literatuře ráda debatuje i ve volném čase zejména se svými přáteli z gymnázií. Těší ji, když se může do jejich debat o literatuře aktivně zapojovat a rozumí probíraným tématům.

Celkově lze vztah respondentky k předmětu český jazyk a literatura charakterizovat jako neutrální až pozitivní, přičemž její postoj se liší v závislosti na konkrétní složce předmětu. Zatímco literatura ji zajímá a baví zejména díky možnosti propojení s dalšími předměty a využití v diskusích s přáteli, ke gramatické složce přistupuje spíše pragmaticky. Její motivace k učení vychází jak z vnějších faktorů (známky potřebné pro nástavbové studium, osobnost učitele), tak z vnitřních pohnutek (zájem o literaturu a diskuse).

7.4.4 Účastník D

Účastníkovi D je 17 let a je žena. V současné době (akademický rok 2024/2025) studuje druhý ročník odborného učiliště. Jejím mateřským jazykem je čeština, dále ovládá angličtinu na úrovni B2/C1 a základy ruštiny.

K českému jazyku a literatuře má pozitivní vztah, považuje ho za jednodušší předmět, pouze občas má problémy s pravopisem. Její vztah k českému jazyku se v průběhu studia vyvíjel. V minulosti jí nevyhovoval způsob výuky. V současné době hodnotí výuku českého

jazyka velmi pozitivně a řadí ho mezi své oblíbené předměty, což připisuje i přístupu současného učitele. Zdůrazňuje totiž, že právě osobnost učitele a jeho způsob výuky významně ovlivňují její vnímání předmětu.

Její motivace ke studiu češtiny je spojena především s jejími profesními ambicemi, chce se stát mistrovou odborného výcviku. Domnívá se, že v této pozici bude potřebovat dobrou znalost českého jazyka nejen pro běžnou komunikaci se studenty, ale především pro tvorbu kvalitních pracovních listů a výukových materiálů, které by pomáhaly studentům s přípravou na závěrečné zkoušky. Považuje za důležité, aby jako budoucí pedagog používala správnou formu českého jazyka. Uvedla, že forma projevu ovlivňuje její pohled na ostatní. Lidé, kteří se vyjadřují nespisovně a používají vulgarismy, na ni nepůsobí dobře.

Ve výuce jí vyhovují různorodé metody práce – především oceňuje kombinaci pracovních listů a práci s články. Baví ji také, když jsou do výuky zařazeny různé hry, které výuku oživí a zpestří.

K testování má pozitivní přístup, považuje ho za dobrý způsob ověření znalostí, preferuje však, když jsou testy předem ohlášeny, aby se na ně mohla řádně připravit. Na hodiny se pravidelně připravuje, protože jí záleží na dobrých výsledcích. Znamky jsou důležité nejen pro ni samotnou, ale i pro její rodiče, kteří její studijní výsledky sledují.

Ke čtení má pozitivní vztah, přečte průměrně 10 knih ročně. Preferuje fantasy a hororový žánr. Z povinné četby ji zaujaly především knihy *Kytice* a *Válka s mloky*. Četbu vnímá jako důležitou součást všeobecného přehledu. Pokud by v seznamu povinné četby bylo víc knih, které ji zajímají, měla by větší chuť číst.

O respondentce D lze říct, že má v současnosti k českému jazyku a literatuře velmi pozitivní vztah, jenž se však vyvíjel postupně. Vnitřní motivací je především její vlastní zájem o správné a kultivované vyjadřování a snaha působit vzdělaně. Vnější motivaci představují zejména její profesní ambice. Mezi významné vnější motivační faktory patří také její zájem o nástavbové studium, na které by se ráda dostala, dále dobré známky a rodiče, kteří její studijní výsledky sledují a záleží jim na nich.

7.4.5 Účastník E

Účastníkovi E je 17 let a je muž. V současné době (akademický rok 2024/2025) studuje první ročník odborného učiliště. Jeho mateřským jazykem je čeština, dále přibližně na úrovni A2 ovládá angličtinu.

K českému jazyku a literatuře má neutrální vztah a nepřikládá předmětu zvláštní důležitost. Jeho zkušenosti ze základní školy byly spíše negativní kvůli nekázní ve třídě, která bránila efektivní výuce. Před přijímacími zkouškami využíval doučování, které ho bavilo.

Současnou výuku hodnotí kladně, baví ho především doplňovací cvičení (např. i/y) a interaktivní aktivity jako Kahoot nebo AZ-kvíz. Naopak obtíže mu činí určování větných členů a práce s interpunkcí. Znamky pro něj nejsou významným motivačním faktorem a rodiče na jeho studijní výsledky nevyvíjejí tlak.

Ve volném čase nečte knihy, preferuje sledování filmů a seriálů. Pozitivní vztah má k audioknihám, které poslouchá především na rodinných výletech. Účastník uvedl, že by ho ke čtení motivovalo, kdyby měl partnerku, která by ráda četla – začal by číst také, aby měli společné téma k rozhovoru.

Motivaci účastníka ovlivňuje možnost nástavbového studia. Češtinu vnímá především jako součást přijímacích zkoušek, které se mu při posledním pokusu nepovedly dle jeho očekávání. Praktické využití znalostí z ČJL vidí především ve formální komunikaci (s nadřízenými, při pracovních pohovorech), dále respondent uvedl, že znalosti z ČJL využije při oslovení potenciální partnerky, aby se vyjadřoval správně, ne hrubě. Přestože český jazyk přímo nesouvisí s jeho oborem, uvedl respondent, že získané znalosti bude potřebovat pro zpracování závěrečné práce.

7.5 Motivační faktory ve výuce českého jazyka a literatury

Na základě provedených rozhovorů lze identifikovat několik oblastí, které vypovídají o vztahu studentů k předmětu český jazyk a literatura a jejich motivaci k učení se tomuto předmětu.

7.5.1 Vztah k předmětu

Analýza rozhovorů odhalila různorodé postoje studentů k předmětu český jazyk a literatura, přičemž lze pozorovat několik opakujících se vzorců. Charakteristickým rysem je preference literární složky předmětu před mluvnicí, která se projevila u většiny účastníků výzkumu.

Účastník A vyjadřuje k předmětu neutrální postoj, přičemž výrazně rozlišuje mezi literární a jazykovou složkou. Zatímco literaturu vnímá pozitivně a považuje ji za zajímavou, mluvnice pro něj představuje výzvu především kvůli nutnosti memorování gramatických pravidel. Účastník B prošel nejvýraznější změnou ve vztahu k předmětu. Po dosažení 18 let u něj došlo k výraznému zlepšení postoje k českému jazyku, což sám připisuje osobnostnímu dozrání a lepšímu pochopení praktického významu předmětu. V současnosti patří mezi studenty s velmi pozitivním vztahem jak k literatuře, tak k mluvnici. Účastník C zaujímá k předmětu převážně pozitivní postoj, ačkoliv se potýká s obtížemi při porozumění některým textům. Oceňuje především praktické aspekty výuky českého jazyka a jeho využitelnost v běžném životě. Účastník D projevuje o předmět aktivní zájem, který je motivován především profesními ambicemi. Vnímá český jazyk jako důležitý nástroj pro budoucí kariérní růst a další vzdělávání. Účastník E má k předmětu neutrální vztah ovlivněný předchozími negativními zkušenostmi. Podobně jako ostatní účastníci preferuje literární složku předmětu před mluvnici.

Výzkum rovněž poukázal na proměnlivost vztahu k předmětu v čase.

7.5.2 Znamky

Dominantním společným motivačním prvkem je zájem o nástavbové studium zakončené maturitní zkouškou, který uvedli všichni účastníci jako hlavní důvod pro zlepšování svých jazykových kompetencí.

Známky se ukázaly jako silný motivační faktor pro většinu účastníků. Zajímavé je, že většina účastníků rozlišují mezi dobrými a špatnými známkami, přičemž za dobré považují pouze jedničku a dvojku. Především účastníci A, C a D vnímají známky jako důležité, dobrý prospěch uvedli jako klíčové kritérium pro přijetí k nastavbovému studiu. Zvláště pro účastnici A představují známky významný stresový faktor – uvedla, že již během probírání látky, která jí dělá potíže, se obává budoucího hodnocení. Strach ze špatné známky ji ovlivňuje už v průběhu hodin a vzbuzuje u ní značnou úzkost před testy. Špatné známky vnímá jako něco, s čím nechce být spojována, což její obavy ještě prohlubuje. U účastnice D se projevuje silný vliv rodinného prostředí na vztah ke školnímu hodnocení – její motivace k dosahování dobrých známek je významně spojena s potřebou naplnit očekávání rodičů a získat jejich pozitivní zpětnou vazbu. Výjimečný postoj ke známkám má účastník B, který díky své předchozí zkušenosti se školou bez známkování přistupuje k hodnocení odlišně – známky pro něj fungují především jako indikátor toho, zda potřebuje věnovat předmětu více času, nikoliv jako hlavní motivační prvek. Účastník B uvedl, že pro něj známky byly dříve velice důležité a jeho současný přístup pravděpodobně pramení z jeho předchozí zkušenosti se školou, kde se známkování nepoužívalo.

7.5.3 *Učitel*

Vliv učitele se projevil jako významný motivační prvek u všech účastníků. Účastníci zdůrazňují především význam pozitivního přístupu, srozumitelného výkladu a schopnosti řídit třídu. V rozhovorech se opakovaně objevoval motiv učitelova vlastního nadšení a skutečného zájmu o předmět – účastníci uvedli, že pokud je na učiteli vidět, že ho předmět baví a má k němu pozitivní vztah, výrazně to zvyšuje jejich vlastní motivaci se předmětu věnovat. Zvláště výrazně se tento faktor projevil u účastnice C, která přímo uvedla, že pokud jí učitel není sympatický a nesouhlasí s jeho způsobem výuky, vytváří to v ní silný odpor k přípravě na předmět. Zároveň však dodala, že v případě oblíbeného učitele je pro ni významnou motivací snaha potěšit ho svými výkony. Účastnice D pak zdůraznila význam vyváženého přístupu k výuce – uvedla, že její vztah k předmětu negativně ovlivňuje jak přílišná náročnost a důraz na časté testování, tak i přehnaná benevolence ze strany učitele. Význam správného řízení třídy zdůraznil účastník E, který reflektoval svou negativní zkušenost ze základní školy, kde nedostatečná schopnost učitele udržet kázeň ve třídě výrazně narušovala výuku. V kontrastu s tím ocenil současné studijní prostředí.

7.5.4 *Sebeprezentace*

Všichni účastníci výzkumu reflektovali významnou roli správného vyjadřování v sociální percepci a vlastní prezentaci, což se ukázalo jako významný motivační faktor pro rozvoj jejich jazykových dovedností. Znalost a aktivní používání spisovného jazyka považují za důležitý indikátor vzdělanosti, který ovlivňuje jejich hodnocení druhých i snahu o vlastní kultivovaný projev.

Účastnice A explicitně uvedla, že gramatické chyby v písemném projevu mohou negativně ovlivnit její vnímání dané osoby, což ji motivuje k vlastní snaze o bezchybný písemný projev. Účastník B přinesl specifický pohled na hodnocení písemného projevu – vzhledem k rozšířenému využívání automatických korektorů nepovažuje písemnou formu za

spolehlivý ukazatel jazykových schopností. Zdůraznil však význam komunikačních dovedností v mluveném projevu. Účastnice C diferencovala své jazykové chování podle sociálního kontextu – zatímco v přátelském prostředí, kde se necítí být hodnocena, neklade důraz na formální správnost svého projevu, v pracovním či formálnějším prostředí ji motivace k pozitivnímu společenskému přijetí vede k větší pozornosti vůči kultivovanosti svého vyjadřování. Účastnice D specificky zmínila negativní vliv vulgarismů na její percepci mluvího. Účastník E potvrdil význam správného vyjadřování jako nástroje pozitivní sebe prezentace. Pozoruhodným zjištěním je, že většina účastníků si uvědomuje určitý paradox – sami posuzují druhé na základě jejich jazykového projevu, a proto jsou motivováni kultivovat vlastní vyjadřování, aby předešli podobnému hodnocení ze strany ostatních.

Zatímco u většiny účastníků převažovala motivace vnější spojená se společenskou prestiží, u účastníka B a účastnice A se výrazně projevil i osobní zájem o předmět samotný. Účastník B prošel významnou změnou ve vnímání českého jazyka – po dosažení plnoletosti jej začal vnímat jako důležitý nástroj osobního rozvoje a prostředek sebevyjádření. U účastnice A se vnitřní motivace projevuje především v souvislosti s její aktivní účastí v divadelním souboru, kde může prakticky rozvíjet své jazykové dovednosti. Tato umělecká činnost u ní významně posiluje zájem o předmět český jazyk a literaturu.

7.5.5 *Výukové metody*

Z výpovědí účastníků týkajících se preferovaných výukových metod vyplynula výrazná podpora interaktivních forem výuky, přičemž zvláštní ocenění si vysloužilo využívání digitálních vzdělávacích nástrojů, zejména aplikace Kahoot, která podle účastníků vnáší do výuky prvek zábavné soutěživosti a podporuje aktivní zapojení studentů.

Názory na využití pracovních listů se výrazně různily. Zvláště kritický pohled přinesla účastnice A, která je vnímá jako značně stresující faktor ve výuce – množství textu na pracovních listech v ní již předem vyvolává pocit, že se v materiálu ztratí, což negativně ovlivňuje její schopnost s nimi pracovat. Naproti tomu účastnice D vyjádřila pozitivní vztah k práci s pracovními listy, zdůraznila však potřebu jejich vhodného rozvržení s ohledem na obtížnost jednotlivých cvičení – příliš snadné, či naopak příliš náročné úlohy podle ní snižují efektivitu této výukové metody. Významným tématem se ukázala také role diskuze ve výuce – účastnice C zdůraznila, že během hodin českého jazyka nejvíce oceňuje možnost diskutovat.

Účastník B tento pohled doplnil o specifický důraz na význam komunikace mezi samotnými studenty. Jako zcela zásadní faktor efektivní výuky se ukázala osobnost pedagoga a jeho přístup. Účastníci shodně zdůrazňovali, že způsob, jakým učitel prezentuje učivo a interaguje se studenty, má rozhodující vliv na jejich motivaci i celkový vztah k předmětu (viz Učitel).

7.5.6 *Překážky a výzvy ve studiu ČJL*

Z rozhovorů vyplývá, že v rámci výuky českého jazyka a literatury vnímají studenti různé překážky a výzvy. Někteří zmiňují problémy s pravopisem, jiní s interpunkcí či udržením pozornosti při četbě. Zajímavým zjištěním je, že většina studentů označuje za problematickou oblast větnou skladbu a určování větných členů, a to i přestože se tomuto

tématu výuka na odborném učilišti aktivně nevěnuje. Tyto obtíže pravděpodobně pramení z nedostatečného zvládnutí učiva na základní škole. Je patrné, že předchozí zkušenosti ze základní školy významně ovlivňují jejich současný přístup k předmětu i schopnost vypořádat se s jednotlivými výzvami.

7.6 Shrnutí kvantitativní a kvalitativní fáze výzkumu

V rámci realizovaného výzkumu bylo zjištěno, jak studenti přistupují k předmětu český jazyk a literatura a jaké faktory formují jejich motivaci k učení.

Už samotné dotazníkové šetření ukázalo, že hlavním důvodem pro studium češtiny je pro většinu studentů (97 %) snaha úspěšně zvládnout závěrečné zkoušky. Na rozdíl od maturitních oborů, kde je tento předmět součástí maturitní zkoušky, u učňů nevede k žádnému certifikovanému výstupu. Přesto z rozhovorů vyplynulo, že studenti považují znalosti získané v rámci předmětu český jazyk a literatura za důležité pro úspěšné dokončení studia. Za přínosné dovednosti potřebné při závěrečných zkouškách označili orientaci v textu a pravopis pro písemnou část, ale také spisovné vyjadřování při ústním zkoušení. Významnou roli hraje také potřeba pozitivního hodnocení, což potvrdilo 93,4 % respondentů. V rozhovorech studenti uvedli, že za dobré známky považují jedničky a dvojky. Data z dotazníků také ukázala silný vliv rodinného kontextu – 82,2 % studentů uvedlo jako motivaci snahu udělat radost rodičům. Zajímavý je však rozpor s následnými rozhovory, kde důležitost školních výsledků pro rodiče zmínila pouze jedna účastnice. Pro budoucí uplatnění považuje český jazyk za důležitý více než 82 % studentů. V rozhovorech všichni účastníci uvedli, že vnímají způsob vyjadřování ostatních jako důležitý faktor při utváření názoru na daného člověka, proto i oni sami kladou důraz na vlastní jazykový projev a snaží se vyvarovat chyb či neobratných formulací.

Kvalitativní část výzkumu dále odhalila, že studenti oceňují mezipředmětové vazby. Především zdůrazňují propojení s dějinami umění, kde často využívají znalosti získané v hodinách českého jazyka a literatury. Z dotazníkového šetření však vyplynulo, že studenti nevnímají příliš silně souvislosti mezi znalostmi českého jazyka a jazyků cizích. Toto zjištění potvrdily i následné rozhovory. Jedna z účastnic uvedla, že v hodinách angličtiny nemůže využívat své znalosti z českého jazyka, protože nemá dostatečně osvojenou odbornou terminologii v obou jazycích. Například nezná anglický ekvivalent pojmu sloveso, což jí brání v přenosu znalostí mezi předměty.

V teoretické části této práce (viz Vnitřní a vnější motivace) bylo uvedeno, že učitel může významně ovlivnit motivaci studentů. Toto tvrzení bylo potvrzeno i v rámci výzkumu. Všichni účastníci rozhovorů uvedli, že jejich vztah k předmětu významně ovlivňuje osobnost vyučujícího. Za důležité považují učitelovo nadšení pro předmět a schopnost efektivně vést hodinu. Většina respondentů (71,6 %) v dotazníkovém šetření uvedla, že má ke svému učiteli češtiny pozitivní vztah.

Preference studentů směřují k interaktivním výukovým metodám a využívání moderních výukových prostředků. Mezi oblíbené aktivity zařadili účastníci rozhovorů vzdělávací hry jako je Kahoot nebo AZ-kvíz. Toto zjištění bylo pro autorku práce překvapivé,

jelikož na základě dotazníkového šetření byla zjištěna nízká míra soutěživosti mezi studenty, kterou jako motivační prvek uvedlo pouze 43,1 % respondentů.

Ačkoliv téměř 70 % studentů uvedlo, že nemá hlubší zájem o český jazyk, a 58,6 % se češtinu učí pouze proto, že je předmět součástí rozvrhu, paradoxně celých 72,3 % respondentů odmítá tvrzení, že by se český jazyk učili z donucení.

8 Diskuze

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakou mají studenti odborných učilišť motivaci a s ní spojené postoje k předmětu český jazyk a literatura, a identifikovat faktory, které motivaci studentů k tomuto předmětu ovlivňují.

Podobné výzkumy byly realizovány i v jiných pracích, např. Ligoš a Holdoš (2015) nebo Stránská a Blažková (2001). Slovenský výzkum (Ligoš a Holdoš, 2015) sledoval proměny studentské motivace v čase, především rozdíly mezi prvním a druhým stupněm vzdělávání a rozdíly v motivaci mezi pohlavími. V českém prostředí se podobnému tématu věnovaly například Stránská a Blažková (2001), které se zabývaly obecnou motivací k učení a jejím vlivem na školní úspěšnost, přičemž zkoumaly, jak žáci základních škol a gymnázií vnímají své pohnutky k učení.

Na rozdíl od uvedených studií se tato práce zaměřuje na dosud málo prozkoumanou oblast – specificky na studenty odborných učilišť a jejich motivaci k předmětu český jazyk a literatura. Hlavní přínos této práce spočívá v konkrétních poznatcích o motivačních faktorech ovlivňujících výuku českého jazyka a literatury, které mohou být přímo využity v pedagogické praxi na odborných učilištích. Na základě výzkumných zjištění lze formulovat několik klíčových doporučení pro pedagogickou praxi.

V oblasti výukových metod je vhodné využívat interaktivní formy a zpestřovat výuku prvky gamifikace. Důležité je také zaměření na praktické využití jazyka, výuka by měla být propojena s reálnými profesními situacemi a měla by zdůrazňovat komunikační dovednosti potřebné pro budoucí pracovní uplatnění. V oblasti hodnocení je třeba uplatňovat citlivý přístup ke známkování, neboť známky představují pro většinu studentů silný motivační faktor. Zásadní je také role učitele, který by měl projevovat vlastní nadšení pro předmět, udržovat ve třídě vhodnou atmosféru pro učení a volit vyvážený přístup mezi přísností a benevolencí. Tato práce může také sloužit jako východisko pro další výzkumy, například pro sledování vývoje motivace studentů v průběhu celého studia na odborném učilišti.

Výsledky práce se do jisté míry shodují s odbornou literaturou, která byla využita v rámci teoretické části práce (Homola, 1977; Hrabal et al., 1989; Dörnyei a Ottó, 1998; Lokšová a Lokša, 1999; Noels et al., 1999). Provedené rozhovory potvrzují dynamickou povahu motivace popsanou v teoretickém modelu (viz Dörnyei a Ottó, 1998). Z výpovědí účastníků je patrné, že jejich motivace učit se český jazyk prochází v průběhu času výraznými změnami a je formována různými vlivy. Získaná data tak podporují teoretické předpoklady o proměnlivém charakteru motivace a ukazují, jak faktory jako osobní zkušenosti, učební prostředí či vztahy s učiteli významně ovlivňují přístup ke studiu v jednotlivých fázích motivačního procesu. Mezi nejvýraznější faktory ovlivňující motivaci studentů patří osobnost učitele. Všichni účastníci rozhovorů uvedli, že jejich vztah k předmětu významně ovlivňuje vyučující. Dále byl potvrzen předpoklad, že za jednu z nejvýznamnějších incentive ve školním prostředí lze považovat známky. V rámci rozhovoru někteří studenti uvedli, že se při dlouhodobém neúspěchu v předmětu cítili frustrovaní, což je vedlo ke zvýšení úsilí v rámci

domácí přípravy a následně u nich došlo ke zlepšení. Tyto výpovědi odkazují k informacím z teoretické části práce, která se zabývá vymezením pojmu frustrace.

Z výzkumu vyplývá pozitivní vztah studentů k výuce literatury, zejména oceňují její propojení s dalšími předměty, především s dějinami umění. Toto mezipředmětové propojení jim pomáhá lépe chápat souvislosti v učivu. Na druhé straně výzkum odhalil, že studenti mají obtíže v oblasti pravopisu, interpunkce a větné skladby. Tyto obtíže většinou pramení z nedostatečně zvládnutého učiva na základní škole. Z rozhovorů dále vyplynulo, že si studenti uvědomují důležitost správného vyjadřování pro vlastní prezentaci, což zvyšuje jejich motivaci ke zlepšování jazykových dovedností.

Práce je ale limitována malým počtem účastníků zapojených do výzkumu v rámci praktické části práce. Mezi další limity této práce patří zaměření pouze na jedno odborné učiliště a skutečnost, že veškeré informace vycházejí ze subjektivních zkušeností a individuálního vnímání účastníků. Výsledky výzkumu lze sice považovat za přínosné, nelze je však považovat za obecně platné.

Závěr

Teoretická část práce se zabývala problematikou motivace v jazykovém vyučování s přesahem do oblasti psychologie, přičemž byly představeny základní koncepty nezbytné pro pochopení zkoumané problematiky. Vzhledem k zaměření výzkumu na studenty učňovských oborů byla věnována pozornost specifikům období adolescence a její roli v motivaci ke studiu. Dále byly popsány různé zdroje motivace učební činnosti, které tvoří teoretický základ pro následný výzkum.

Praktická část práce byla realizována na vybraném odborném učilišti v Praze prostřednictvím výzkumu kombinujícího kvantitativní a kvalitativní metody. První fáze zahrnovala dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 123 studentů ve věku 15–21 let z devíti různých uměleckých oborů. Druhá fáze výzkumu byla provedena formou polostrukturovaných rozhovorů s pěti studenty různých oborů. Výsledky ukázaly, že hlavní motivací studentů je úspěšné zvládnutí závěrečných zkoušek a získání pozitivního hodnocení ve formě dobrých známek a pochval. Výzkum zároveň potvrdil, že klíčovou roli v motivaci studentů hraje osobnost učitele a jeho přístup k výuce.

Výzkum je přínosný zejména svým zaměřením na specifickou skupinu studentů, konkrétně na studenty uměleckých oborů odborného učiliště, přináší tak vhled do málo probádané části jazykového vzdělávání. Poskytuje také praktické poznatky o motivačních faktorech ve výuce, které mohou být využity v rámci pedagogické praxe. Výzkum je ale limitován zaměřením pouze na jedno odborné učiliště, malým počtem účastníků a skutečností, že veškeré informace vycházejí ze subjektivních zkušeností a individuálního vnímání oslovených studentů. Veškerý obsah je založen na tom, co o sobě, svých názorech a zkušenostech uvedli sami studenti, přičemž pravdivost těchto výpovědí nebylo možné ověřit.

Seznam použité literatury a dalších zdrojů

ARNETT, Jeffrey Jensen, 2008. *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Upper Saddle River: Pearson Education

BĚLOHLÁVEK, František, 2008. *Jak vést a motivovat lidi*. Vyd. 5. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2235-8.

ČAČKA, Otto, 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 3., opravené. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-107-0.

DÉCI, Edward L. a RYAN, Richard M., 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

DÖRNYEI, Zoltán a OTTÓ, István, 1998. *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics: Thames Valley University Working Papers, 4, s. 43-69

DÖRNYEI, Zoltán, 2007. *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

FERJENČÍK, Ján, 2015. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Portál. ISBN 978-80-262-0229-5.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter, 2012. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-02353-0.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAYES, Nicky, 2003. *Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-807-4.

HELUS, Zdeněk, 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-722-79.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy: sociální souvislosti života, socializace osobnosti, sociální psychologie rodiny, výuka jako řízená socializace, komunikace ve výuce, škola a společnost*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOMOLA, Miloslav, 1977. *Motivace lidského chování*. 2.vyd. Knižnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

HRABAL, Vladimír a PAVELKOVÁ, Isabella, 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

- HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan, 1973. Malá encyklopedie současné psychologie. Knížnice psychologické literatury. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- JANDOUREK, Jan, 2003. Úvod do sociologie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-749-3.
- KOLÁŘ, Zdeněk and ŠIKULOVÁ, Renata, 2009. Hodnocení žáků. 2. dopl. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Psyché. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LIGOŠ, Milan, 1999: Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka. Ružomberok: KPF Žilinskej univerzity.
- LIGOŠ, Milan, 2019. Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti: kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti. Vydanie prvé. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-224-1770-9.
- LIGOŠ, Milan a HOLDOŠ, Juraj, 2015. Z genézy tvorby výskumných nástrojov na zisťovanie motivačnej štruktúry žiakov vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka – 2. časť. Didaktické studie, 7(2), s.11-48.
- LINHART, Jiří, 1986. Základy psychologie učení. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 14.368- 86.
- LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef, 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Pedagogická praxe. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MACEK, Petr, 2003. Adolescence: Druhé, upravené vydání. Portál. ISBN 978-80-262-0321-6.
- MIKŠÍK, Oldřich, 2003. Psychologické teorie osobnosti. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-926-X.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. Moderní psychologie: učební text pro střední školy. Praha: S & M. ISBN 80-901387-6-4.
- NOELS, Kimberly, Ann, CLÉMENT, Richard a PELLETIER, Luc, 1999. Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. In: The Modern Language Journal, 83, 23–34.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella a DVOŘÁKOVÁ, Irena, 2015. Motivace v úkolové situaci. Pedagogika, 65(1), s. 34-56.

- PITTMAN, Thane S., EMERY, John a BOGGIANO, Ann K., 1982. Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), s. 789-797.
- PLAMÍNEK, Jiří, 2015. Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali. 3., rozšířené vydání. *Poradce pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5515-1.
- ROSINA, Jozef, 1973. *Psychológia*. Bratislava: Slov. pedagogické nakl.
- ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- STRÁNSKÁ, Zdenka a BLAŽKOVÁ, Helena, 2001. Motivace žáků k učení. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 49, s. 7-25.
- ŠMAHEL, Ivan, 1983. *Psychologie osobnosti pro učitelské obory*. Praha: SPN. ISBN 17-203-82.
- ŠMAHEL, Ivan, 2000. *Motivace a zákony lidského chování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2404-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.
- VAŠUTOVÁ, Maria a PANÁČEK, Michal, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-125-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

Seznam schémat

Schéma 1: Maslowova pyramida potřeb (dle Hrabal et al., 1989, s. 18).....	13
Schéma 2: Hierarchie potřeb podle ERG (dle Lokšová a Lokša, 1999, s. 14)	14

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika výzkumného vzorku	32
Tabulka 2: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku	35
Tabulka 3: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku	36
Tabulka 4: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku	37
Tabulka 5: Přehled odpovědí respondentů na jednotlivé položky dotazníku	38

Seznam grafů

Graf 1: Rozdělení respondentů podle pohlaví	30
Graf 2: Rozdělení respondentů dle učebních oborů.....	31
Graf 3: Rozdělení respondentů podle ročníku studia.....	31
Graf 4: Procentuální zastoupení jednotlivých motivačních faktorů	39

Přílohy

Příloha 1: Informovaný souhlas pro účastníky dotazníkového šetření

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum je prováděn jako součást praktické části bakalářské práce Martiny Liedl s názvem *Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury* zadané na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Bakalářská práce se zabývá motivací studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury. Cílem práce je zmapovat na vzorku studentů vybraného odborného učiliště přístup k předmětu český jazyk a literatura.

Výzkum probíhá formou anonymního dotazníkového šetření.

Účast ve výzkumu je dobrovolná.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha 2: Informovaný souhlas pro účastníky rozhovorů

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Výzkum je prováděn jako součást praktické části bakalářské práce Martiny Liedl s názvem *Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury* zadané na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Bakalářská práce se zabývá motivací studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury. Cílem práce je zmapovat na vzorku studentů vybraného odborného učiliště přístup k předmětu český jazyk a literatura.

Výzkum probíhá formou polostrukturovaného rozhovoru.

Účast ve výzkumu je dobrovolná.

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;
- c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytují dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha 3: Okruhy rozhovoru (delší verze)

Okruhy: Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

- Osobní informace
- Studijní zaměření
- Jazykové znalosti a kompetence
- Rodinné jazykové zázemí

VZTAH K PŘEDMĚTU ČJL

- Současný vztah k předmětu
- Faktory ovlivňující vztah k předmětu
- Předchozí studijní zkušenosti
- Vývoj vztahu k předmětu v čase
- Osobní preference v rámci předmětu

VÝUKA A STUDIJNÍ PROCES

- Motivační faktory
- Preferované formy výuky
- Přístup k testování a hodnocení
- Studijní příprava a strategie učení
- Hodnocení současné výuky
- Role učitele a jeho přístup
- Význam známkování a hodnocení
- Krátkodobé a dlouhodobé studijní cíle
- Srovnávání výsledků
- Využívání technologií ve výuce
- Domácí příprava
- Zpětná vazba a její význam

LITERATURA A ČETBA

- Vztah ke čtení
- Literární preference a oblíbené žánry
- Čtenářské návyky
- Přístup k povinné četbě
- Využívání alternativních formátů
- Motivace ke čtení

PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

- Aplikace znalostí v běžném životě
- Význam pro budoucí povolání
- Role spisovného jazyka
- Komunikační dovednosti
- Sociální aspekty jazyka
- Mezipředmětové vztahy
- Využití v digitální komunikaci
- Profesní uplatnění

ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY

- Ověřování znalostí
- Praktické využití při zkouškách
- Příprava na zkoušky
- Specifické požadavky
- Strategie zvládnání zkoušek
- Propojení s ostatními předměty

PŘEKÁŽKY A VÝZVY

- Studijní obtíže
- Podpůrné mechanismy
- Návrhy na zlepšení
- Možnosti zvýšení zájmu
- Požadované změny ve výuce
- Možnosti podpory

Příloha 4: Okruhy rozhovoru (zkrácená verze pro účastníky)

Okruhy: Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

- Osobní informace
- Studijní zaměření
- Jazykové znalosti

VZTAH K PŘEDMĚTU ČJL

- Současný vztah k předmětu
- Zkušenosti s výukou
- Osobní preference

VÝUKA A STUDIJNÍ PROCES

- Motivace ke studiu
- Oblíbené formy výuky
- Příprava na výuku
- Hodnocení a známkování

LITERATURA A ČETBA

- Vztah ke čtení
- Oblíbené žánry a autoři
- Povinná četba

PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

- Využití v běžném životě
- Význam pro budoucí povolání
- Komunikační dovednosti

ZÁVĚREČNÉ ZKOUŠKY

- Příprava na zkoušky
- Využití znalostí u zkoušek

PŘEKÁŽKY A NÁMĚTY NA ZLEPŠENÍ

- Studijní obtíže
- Možnosti podpory
- Návrhy na změny ve výuce

Příloha 5: Přepis rozhovoru s účastníkem A

Můžeme začít demografickými údaji?

Ano.

Bezva.

Potřebovala bych vědět, kolik Vám je let, jaký studujete obor a v jakém jste ročníku studia.

Je mi 18, studuju [název oboru] a jsem teď ve třetím ročníku.

A čeština je Váš mateřský jazyk?

Ano.

A mimo češtinu ovládáte i jiné jazyky?

Ano, angličtinu.

A na jaké úrovni asi tak?

Asi A2 tak? Rozumím, ani se moc nebojím mluvit, ale maturitu bych ještě neudělala asi.

A kromě angličtiny ovládáte ještě i jiný jazyk?

To už ne.

Prima. Já bych se Vás chtěla na začátek zeptat, jaký máte vztah k předmětu český jazyk a literatura?

No asi jako pozitivní, vždycky mě to bavilo a víc literatura než jakoby mluvnice, takže bych řekla, že mám vztah jako dobrý.

Takže Vás ten předmět baví?

Baví. Vždycky to tak bylo už třeba na základce. Vždycky mě to jako bavilo, právě třeba když jsme se učili vyjmenovaný slova, tak mě spíš bavilo se o tom učit, než si je muset zapamatovávat a muset z nich pak psát testy. Ale jinak mě to jako vždycky bavilo docela.

A když se řekne český jazyk a literatura, vybaví se Vám něco?

Asi taková ta školácká učebnice češtiny, jak je tam vždycky nějaký kluk, nebo holka a ta čísilka pro jakou je to třídu. Tak to se mi vybaví.

Takže byste obecně řekla, že máte s předmětem český jazyk a literatura spíš dobré zkušenosti?

Jo, s českým jazykem mám spíš dobré zkušenosti. Vždycky jsem měla i dobrý učitele, takže určitě jo.

A co byste řekla, že Vás motivuje? Vy jste teď ve třetíáku, tak co Vás motivuje na ty hodiny češtiny chodit a připravovat se?

No tak hlavně to, abych pak dobře napsala ty přijímačky na nástavbu. Taky na češtinu chodím, protože když třeba píšu nějakou zprávu, nebo si něco vyhledávám, tak mě hrozně mrzí, když nevím, jaký íčko napsat. Nebo ne ani tak mrzí, ale hrozně mě to jako štve, když třeba pochybuju o tom, jaký dám íčko, nebo prostě jestli je tam mn, nebo me, takže asi hlavně proto, abych nedělala sama sobě ostudu, abych prostě byla vzdělaný člověk.

A jak hodnotíte, když to někdo píše špatně?

Je to takový, že se to může stát, jakože i mně se to jako stává, že občas někdy něco napíšu špatně. Ale asi to trošku ovlivní to, jak se na toho člověka dívám, když se to stane třeba víckrát. To si pak říkám, že ten člověk asi úplně nedává pozor na to, co píše.

Takže si myslíte, že ty znalosti získané v rámci předmětu český jazyk a literatura využíváte i v běžném životě?

Jo, jo, určitě. Hlavně tu mluvnici, kvůli psaní.

A myslíte, že využíváte i něco jiného, než jen tu mluvnici? Využíváte v běžném životě i znalosti třeba z literatury?

Určitě, když se třeba dostanu do nějaké konverzace s nějakým starším člověkem. Starší lidi často zmiňují autory, hlavně ty český. Tam pak ty znalosti z literatury určitě využívám. Kdybych vlastně neměla češtinu ve škole, tak vlastně nevím, co napsal Čapek, nebo kdo je autorem Máje. Ani bych nevěděla, o čem to je. Takže jo, v běžném životě literaturu využiju, ale asi jenom trošku, při určitých příležitostech.

A je něco, co Vás od studia češtiny odrazuje?

Asi to, když si člověk musí něco opravdu zapamatovat na nějaký test. To je ale spíš moje lajdáctví, já bych si o tom chtěla třeba jen přečíst a jít dal. Takže mě odrazuje možná to, že vím, že se to opravdu musím naučit a zároveň vím, že to bude těžký, protože mi to třeba nejde nebo to moc nechápu už když to probíráme. Automaticky se pak bojím, protože vím, že z toho ten test psát budeme a já to třeba nezvládnou. To je hlavně v tý mluvnici, tam je to takový trošku komplikovaný. Jsou tam výjimky a další věci, který se dají hrozně špatně zapamatovat. Takže to mě možná jako demotivuje, ty těžký pravidla, co jsou určený.

A chápu to dobře, že už v průběhu toho učení myslíte na to, že se bude nějakým způsobem testovat to, jestli jste to zvládla, nebo nezvládla?

No, asi jo.

A to Vás do nějaké míry ovlivňuje?

Asi jo, když probíráme nějakou látku, kterou chápu a jde mi, tak jsem víc namotivovaná, i se na ten test třeba těším, protože vím, že třeba dostanu dobrou známku, nebo je alespoň větší pravděpodobnost, že ji dostanu. Ale když jsou tam věci, který mi neskáčou do hlavy nebo je tam hodně nějakých výjimek a pravidel, tak mě to spíš odrazuje, protože vím, že to bude těžký.

A jak obecně hodnotíte hodiny českého jazyka a literatury, na které chodíte, ve srovnání třeba s ostatními předměty, které máte v rámci studia? Patří k náročným, nebo spíš naopak?

Asi jsou to hodiny, na které se spíš těším. V těch hodinách češtiny je to podle mě dost vyvážený. Myslím to tak, že se tam věci naučím, ale zároveň tam děláme i zábavné věci, třeba nějaké hry a jiné vtipné aktivity. Řekla bych, že je to předmět, na který se těším a je to takový hezký předmět.

Vy jste říkala, že Vás baví různé hry. Dokázala byste uvést konkrétní příklad her a aktivit, které vás v rámci těch hodin češtiny baví?

Myslím, si, že Kahoot je veliký milovník. Jakože ne milovník, ale že ho miluje celá třída. Celá třída je ráda, když to hrajeme, protože můžeme být třeba i ve dvojicích a zároveň zjistíme, jak jsme na tom. Hlavně tam hraje velkou roli ten práh soutěživosti. Takže vlastně i když mě něco moc nebaví, tak si to nakonec ráda procvičím, protože chci vyhrát.

A co Vás naopak nebaví?

Moc mě nebaví pracovní listy. Pracovní listy mě nikdy moc nebavily, protože si s nimi většinu času nevím rady a jsem v nich taková ztracená. Přijdou mi dlouhý a docela nudný.

A myslíte si, že Vaše vnímání předmětu ovlivňuje třeba i učitel?

Určitě, v češtině to učitel ovlivňuje hodně a teda pozitivně spíš.

A dokázala byste vysvětlit jak?

To asi ne, nevím, můžeme pokračovat dál?

Určitě, pojďme pokračovat. Vy jste mluvila o tom, že Vás mnohem víc baví literatura než mluvnice, přitom mluvnici využíváte v běžném životě častěji. Co Vás konkrétně zajímá na studiu literatury?

Mě vždycky bavilo číst. Ke čtení jsem se víc dostala až na druhém stupni, někdy v 8. třídě. Nějak jsem k tomu nebyla jako malá vedená a pak jsem k tomu nějak našla cestu sama. To, jak mě k tomu nikdo nenutil, si myslím, že vlastně prospělo, protože tím pádem mě to začalo bavit. Fakt moc ráda čtu, ve volném čase je to úplně super. Prostě ta knížka mě přenesla úplně do jiného světa. A s tím souvisí i divadlo vlastně. Tím, že se divadlu věnuju, tak mě to baví, je to celý takový provázaný.

Vy hrajete divadlo? To je super. Myslíte si, že to má vliv i na to, jak vnímáte hodiny češtiny?

Někdy trochu ano, když si třeba čteme nějakou literární ukázkou. Ráda to čtu nahlas, protože mě to baví. Když je tam nějaká přímá řeč, tak to můžu přečíst tak, že to procítím, no, a to mě hodně baví. Takže jo, u toho čtení textů to určitě hraje roli.

A je něco, co Vás v hodinách literatury naopak nebaví nebo Vás to od nich odrazuje?

Možná zase nějaký striktní učení se letopočtů a tak. To mě trochu odrazuje, spíš by mě bavilo učit se o tom dílu, rozebírat ho, říct si jaký mělo význam a takhle. Když se musím učit nějaký zase přesný letopočty a pravidla, tak to mě fakt nebaví. Mně ty letopočty prostě dělají problém, tak asi proto mě to nebaví pak.

A máte v rámci literatury zadanou povinnou četbu?

Máme.

A jak povinnou četbu vnímáte?

Pro mě byla povinná četba vždycky problém. Už na 1. stupni jsme měli myslím nějakou povinnou četbu a já to vždycky vypracovala buď na poslední chvíli, nebo vůbec. No a na 2. stupni jsem to pak většinou opsala z internetu. Pak mě to čtení ale začalo bavit, takže teď se tu povinnou četbu už snažím poctivě plnit. Je to ale trochu něco jiného než číst knížky, které si vyberu sama. Já čtu ráda, ale chci si to vybrat sama.

Teď se přesuneme do další části. Zajímalo by mě, zda si myslíte, že je čeština důležitá pro Vaše budoucí povolání.

Tak já studuju [název oboru], takže v dennodenním životě, při tomhle povolání, asi moc ne, kromě takové té základní gramatiky. Možná, kdybych si s někým dopisovala. Až budu zaměstnaná, tak budu asi OSVČ, tak třeba až budu vypisovat nějaké faktury nebo daňové přiznání, tak tam se mi to bude všechno hodit. Nechci pak vypadat, že jsem nevzdělaná.

Takže ten Váš psaný projev vnímáte jako důležitý?

To jo, určitě.

Vás čekají letos závěrečné zkoušky, je to tak?

Ano.

Myslíte si, že hraje u závěrečných zkoušek čeština nějakou roli?

Myslím si, že jo. V té češtině se naučíme, jak se vyjadřovat a slušně mluvit s lidmi. No a u závěrečných zkoušek budeme muset komunikovat s těmi zkoušejícími, tak tam to určitě využijeme. Měli bychom tam mluvit slušně a taky si dávat pozor, abysme se tam zbytečně nezakotávali a tak. To by mohlo hrát roli i v našem hodnocení pak.

A kromě projevu by se znalosti z českého jazyka a literatury daly využít i v nějaké další části?

No tak asi v těch písemných. Tam se to dá využít vlastně asi nejvíc. Tam musíme psát dost, třeba i jména autorů a děl. Takže třeba velká a malá písmena se tam budou hodit. Takže u těch písemných vlastně češtinu asi využiju víc než u ústních.

A píšete v rámci závěrečných zkoušek i závěrečnou práci?

Jo, to píšeme. Říkáme tomu SOPKA. Ve zkratce tam vlastně popíšeme ten celý postup výroby.

A kdo tuhle práci hodnotí?

Na tuhle práci se asi kouká, myslím, pan ředitel a pak přisedící komise u ústních zkoušek.

A ta jazyková stránka je součástí hodnocení, nebo ne?

Myslím si, že ne, protože za tu SOPKU vůbec jakoby známku nedostáváme. Je to taková věc, kterou musíme dodat, ale známku za ni nedostaneme.

Dobře. Řekla byste, že se při studiu českého jazyka a literatury setkáváte s nějakými obtížemi?

Jo, to asi určitě, stejně jako v každém předmětu. V češtině jsou to věci, které mi nešly třeba už na základce, tak s tím mám furt problémy, to jsou třeba slovní druhy. To je pro mě prostě pořád takový oříšek. Většinou mi nejdou věci, které jsem prostě nestihla nějak pobrat už na základce nebo v minulých letech a teď je nemůžu dohnat.

Vy jste teď mluvila o slovních druzích, mě by zajímalo, jestli třeba ty slovní druhy vnímáte jako něco, co lze využít i v jiných předmětech, nebo je to něco, co se týká jenom hodin češtiny.

Popravdě si asi teď nedokážu vzpomenout, jestli jsem to někdy využila i mimo češtinu. Myslím si, že spíš ne. Asi to řeším jen v hodinách češtiny. Ale možnost to využít i jinde asi je, třeba v dějinách umění? Když třeba potřebuju něco formulovat a nejde to, tak bych se asi vrátila k těm slovním druhům, že bych to pak mohla líp sestavit tu větu třeba, když bych popisovala nějaké dílo.

Myslíte v rámci eseje nebo něčeho takového?

Jojo, třeba.

A třeba v angličtině byste to využít nemohla?

V angličtině ne, tam se ta pravidla liší. My se v angličtině učíme spíš, jak se to řekne anglicky, ty věci, takže se mi to tam vlastně moc nespojuje, že je to to samé. Myslím si, že s tím má problém celá třída. Nevíme, že tohle slovíčko znamená třeba sloveso, takže tam se to pro mě fakt hodně liší.

Tak jo. Mě by ještě zajímalo, v návaznosti na ty obtíže v rámci českého jazyka a literatury, o kterých jste mluvila. Co Vám ty obtíže pomáhá překonávat?

Asi ta motivace, že bych to někdy mohla potřebovat. Taky bych nechtěla mít špatnou pověst, že to neumím, nebo třeba špatnou známku. Takže asi to mě hlavně motivuje. Nebo mi třeba pomáhá, když to procvičujeme nějakou hravou metodou, to se pak dá líp zvládnout. To mě taky motivuje k tomu zlepšit se.

A existuje nějaká podpora, kterou byste při svém studiu uvítala?

No tak škola mi nabízí doučování, právě k přijímacím zkouškám na nástavbové studium. Toho využívám. Myslím si, že to je asi pro nás tady největší podpora, kterou nám škola může nabídnout. My jinak máme tu hodinovou dotaci češtiny velkou, jakože máme dost hodin. No, to doučování je super, protože se tam můžeme zaměřit na ty věci, kde mám problémy, nebo kde mají problémy i ostatní. Takže si myslím, že to doučování je podpora asi taková jediná, ale opravdu dobrá.

Na doučování se tedy připravujete na přijímací zkoušky. Ty zkoušky jsou jenom z českého jazyka? Víte, jak vypadají?

Jo, to víme. My jsme si to ukazovali hned v prvních dvou hodinách, právě na tom doučování. Na to doučování se přihlásili žáci, kteří měli zájem jít dál. A tohle byla jedna z prvních věcí, kterou jsme si ukázali, abysme z toho nebyli zmatení a dokázali se u přijímaček nějak orientovat.

To je asi všechno, co jsme měla poznamenané. Je něco, co byste chtěla ještě poznamenat?

Asi ne.

Dobře, tak já moc děkuju za Váš čas a přeju hodně štěstí u přijímaček.

Děkuju.

Příloha 6: Přepis rozhovoru s účastníkem B

Jmenuju se [jméno], je mi 20 let a studuju obor [název oboru] na [název školy].

V jakém jste ročníku?

Ve třetím.

A Váš mateřský jazyk je co?

Čeština.

Ovládáte i jiné jazyky?

Angličtinu, tak na B1.

Jak byste popsal svůj vztah k českému jazyku a literatuře?

Rozvíjející se, protože do 18 let to byl můj úhlavní nepřítel. Všechno, co se vztahovalo k češtině, mě absolutně nebavilo a odrazovalo, ale potom se stal nějaký zázrak a uhodil mě asi blesk a všechno se otočilo. Od té doby si jí moc vážím.

Mohl byste ten blesk nějak blíže specifikovat?

Chtěl jsem se rozjet v češtině kvůli tomu, že jsem měl hrozně zchátralou slovní zásobu. Tak jsem začal hodně číst a pak už se to začalo jenom nabalovat. Taky to bylo díky holce... S literaturou přišel i zájem o zlepšení v gramatice.

Říkal jste, že dřív byla čeština váš úhlavní nepřítel. Jak se to stalo?

Mně to nikdy nešlo. Asi mi to hodně zkazila základní škola, protože tam na mě byl tak hrozně velký nátlak ohledně češtiny... Všichni dostávali jedničky s hvězdičkou a já jsem dostával čtyřky. Ze začátku mi to bylo jedno, ale postupem času se to na vás podepíše. Pak jsem šel na alternativní základní školu na 3 roky, kde čeština skoro vůbec nebyla. Potom jsem se hrdinně vrátil zpátky na tu základní školu na vesnici, a to bylo pro mě neskutečně těžký. Musel jsem neustále trénovat doma. Ve škole mi to furt nešlo, tak pak už jsem měl spíš nechuť k tomu. No a na gymplu to pak bylo to stejný.

Když jste se vrátil na tu základku, tak to tam bylo hodně těžké, proč? Dokázal byste to specifikovat?

No tam se moc nehledělo na individuální přístup. Učitelé přistupovali k žákům s jedničkami lépe než k těm, co měli pětky, protože vypadali, že se na to vykašlali. A já i přesto, když jsem měl papíry o tom, že mám dysgrafii nebo dyslexii a že na to potřebuju víc času, mi to stejně nešlo. Oni věděli, že mám nárok na více času, že si to můžu zkontrolovat, a ani tak mi to nešlo. Takže jsem byl vlastně taková černá ovce ve třídě. Ani to tak nemusí být, ale máte pocit, že vyčníváte. Je to o to větší tlak a o to míň se vám do toho chce. Je to proces no.

Muselo to být těžký.

No byly těžší věci.

Jako jiné předměty?

No, to taky ... Já jsem tu školu nikdy moc nebral vážně. Nebo jako, mě bavila vždycky škola, ale nikdy pro mě nebyla prioritou. Když mě něco zajímalo, tak to bylo mimo školu vždycky.

Co se vám vybaví, když se řekne český jazyk a literatura?

Ty jo. Řeknu úplně to první, co mě teďka napadlo – byla to jedna knížka, kterou jsem přečetl v těch 18 letech, a to byl Charles Bukowski. A ten mě teda okouznil hodně. Ten mě do toho vtáhl.

Co vás tady na té škole motivuje k tomu se češtinu učit?

Asi nic, asi já sám. Já mám chuť obecně se všechno učit. A jelikož teďka mám fakt pro tu češtinu zápal, že čtu dvě knížky měsíčně a do toho si ještě čtu třeba odborné práce, kouknu na nějakou filozofii nebo neurovědu, tak si myslím, že jsem já sám ten hnací motor toho všeho. Ale samozřejmě, když jsem ve škole, tak se naučím něco, na co bych se sám v životě nepodíval. Takže jsem za to vděčný.

A vidíte nějaké praktické využití toho, co se v rámci předmětu učíte, i pro běžný život?

Určitě, proto je to součástí každého základního vzdělání, ne ... Možná ani ne ve finále, jakože v dnešní době s tou autokorekcí v technologiích – i když to lidi budou znát, tak skrz to, že telefon to bude opravovat za ně, tak to možná i zapomenou. Ale asi záleží na oboru. Myslím si, že mnohem víc uplatníme nějakou formu komunikace a čtení.

Je něco, co vás teď momentálně od studia toho předmětu přímo odrazuje?

No jediné co, tak já strašně nemám rád testy od CERMATu. Já jsem na to úplně příšernej a to je jediná, z čeho mám blok. Já už jsem ty testy dělal tak jako šestkrát a nikdy mi nevyšly. A když jsem se dostal na gympl, tak to bylo soukromý gymnázium, měli vlastní testy. Nebylo tam 50 otázek, bylo tam 20 otázek a měli jsme stejně času.

A vás teď stresují ty testy od CERMATu z jakého důvodu?

Protože já už jsem je dělal tolikrát a nikdy mi pořádně nevyšly. Dělam je v rámci hodin, na doučování. Už jsem jich vyplnil tolik, že z toho mám zažitéj stres. Hlásil jsem se na tolik škol a tolik jsem se toho učil doma. Dělal jsem testy všechny snad, což je hodně, a některé jsem dělal dvakrát třikrát.

A pro vás jsou teď ty testy aktuální téma, z jakého důvodu?

Z důvodu, že se budu hlásit na nastavbu, abych pak mohl mít maturitu. A po maturitě by se mi zamlouvalo ještě studovat nějakou vysokou školu. Mám to jen tak tak věkově. Asi o to víc se mi to líbí, že jsem starší a už nad tím lépe přemýšlím. Měl jsem dost času zjistit, co mě baví, takže doufám, že ten čas, co jsem strávil na gymplu a nějaký ten čas bez studia, mi pomůže do budoucna k té nastavbě a k výběru vysoké školy.

Takže to bylo tak, že vy jste po základní škole šel na gymnázium, pak jste z gymnázia odešel na [název školy] a teď si plánujete udělat maturitu a potom pokračovat dál?

Jo, přesně tak.

A jak hodnotíte vaši současnou výuku češtiny?

Ta je skvělá. Každá ta hodina je, že se na to můžete spolehnout. Je to tak pozitivní, tak vás to nabije, že i když se ráno nevyspíte nebo nestihnete se nasnídat, tak tam je vždycky taková příjemná energie. Ta čeština je opravdu na téhle škole fajn. Možná to mě taky víc motivuje, že se vlastně těším na tu hodinu, protože je taková uvolněná a příjemná.

Co myslíte, že tu hodinu ovlivňuje, aby měla takovýhle náboj?

No učitel hlavně... Záleží hlavně na tom člověku, co z něj vyzařuje, jak přistupuje k těm žákům. Samozřejmě i forma té výuky je hodně zásadní, ale je to vlastně ten přístup, celkově ten člověk, jak se chová.

Co vás v těch hodinách nejvíc baví?

Ta literatura, vždycky mě baví ta doba, jak se to spojí s dějinami umění, tak si to člověk hezky může představit, jak to na sebe všechno navazuje. I ta gramatika mě baví, protože pro mě to je vždycky už něco, co jsem slyšel minimálně desetkrát. A když si to osvěžím, tak z toho mám vždycky příjemný pocit.

A co vás naopak vůbec nebaví?

Mám takovej problém, že poslední dobou mě baví úplně všechno. Je to až otravný pro ostatní. Když někoho všechno baví, tak ho pak baví i ta největší [vulgarismus], co ostatní fakt nebaví.

Takže jste teď zapálený do všeho?

Jo, teďka jsem se rozhodl, že nahrávám audioknihu pro mámu. To je fakt nejhorší rozhodnutí, co jsem mohl udělat, ale už jsem na 40 straně. Je to teda fakt bolest se poslouchat potom, ale jde to.

Jakou knihu jste se rozhodl, že nahrajete?

Sto roků samoty. Já jsem ji četl minulý rok, ale ona, máma, nemá moc času na čtení, jelikož má celý dům pro sebe a má 2 práce k tomu. Tak jsem se rozhodl, že jí dám k Vánocům zážitek – koupím ji slepeckou hůl, klapky přes oči a že se o ni 2 dny budu starat. K tomu jí nahraju audioknihu, kde budu vystupovat já a jako pár jejich známých a brácha, babička, kamarádky.

Páni, to musí být pracný. Snad bude mít radost.

Snad jo.

Ovlivňují vás třeba i známky?

Známky mi jsou... Tím, že jsem už byl na gymplu, na základní škole i na škole, kde jsme měli jen slovní hodnocení, tak ty známky mi dávaj jenom jistotu, že když jsou v pohodě, tak to nemusím řešit. A když tam mám něco, co se začíná přihořívát, tak se na to třeba jen trochu kouknu. Že by mě nějak motivovaly známky? To vůbec ne.

A máte tendence srovnávat se s ostatními spolužáky?

To samozřejmě... Myslím, že to dělá každý člověk. Ale já jsem to dřív nedělal jenom se spolužákama, spíš se všema, ale teď spíš už ani ne. Já jsem se toho hodně naučil tenhle rok, takže spíš tak jako přejí ostatním a snažím se jim být na blízku. Taková ta nezdravá závist nebo pýcha, to jsou věci, které se snažím odnaučit. Spíš naopak – všechno, co oni vytvoří nebo se jim povede, tak se snažím z toho vzít si lekci.

A změní se vaše snaha, když víte, že budete za něco hodnocen?

To určitě ovlivní ten proces. Už jenom z toho, že člověk sám o sobě chce být pochválen, jsme na to od malička vychovaní. Takže asi tam proběhne nějaký proces té motivace, ale já mám asi radši ten průběh, když ten člověk dělá věci sám pro sebe a sám se pochvává.

Co vás teď zajímá za literaturu?

Teďka mám hodně beletrie, nějakou teorii umění, dějiny umění. Teď jsem začal dělat sochařství minulý rok, tak mám ještě nějakou literaturu o sochařství. A pak tady mám ještě knížky úplně mimo.

Máte v rámci výuky zadanou nějakou povinnou četbu?

To ani nevím, možná tenhle rok jsme měli jednu, to jsem odevzdal. Ale myslím si, že povinná četba, že bychom měli čtenářský deník, to si nemyslím. I kdyby to bylo zavedené, tak to nikdo nedělá. Ale já si myslím, že tenhle rok i minulý rok bych byl hodně v pohodě, co se týče povinné četby. Já jsem dřív vůbec nečetl... Vlastně jsem i rád, že jsem nečetl. Jsem rád, že jsem si k tomu jako přišel sám. A teď teda kdybysme nějakou tu četbu měli, tak si to přečtu rád. Já čtu hodně ze seznamu povinné četby pro maturanty. I čtu knihy, co mi dává mamka, protože mamka byla vášnivá čtenářka. Táta taky byl čtenář... Ten měl období, když četl 2 knížky týdně a jedl jen pohanku s olivovým olejem. Ten mi dává vždycky dobré tipy.

Tak to máte spoustu zdrojů.

No, to jo. Pak se dozvídám různě od lidí, se kterými se o tom právě můžu bavit o věcech, co by mě nenapadly... To je taky skvělá věc, že když čtete, tak spoustu lidí taky čte a spoustu lidí rádo rozebírá ty knížky, jaká je myšlenka toho a tak... Je to i skvělá pomůcka při navazování nových kontaktů a seznam se jenom rozšiřuje, ale rozšiřuje se i seznam lidí, se kterými se o tom můžu bavit.

Mě by zajímalo, jestli češtinu kromě toho, co jste teď říkal, využíváte v běžném životě třeba ještě i jinak?

Využívám to prakticky v tom, že si skrz to hledám ty kamarády, to funguje fakt skvěle v mých sociálních bublinách. Vlastně občas si třeba rád něco napíšu. Teďka jak jsem začal hodně číst, tak jsem začal hodně pozorovat tu větnou strukturu, jak ten spisovatel dokáže tu situaci popsát... A baví mě si s tím hrát, když píšu někomu, tak se zamyslim, jak to bude nejllepší.

To je skvělý. A myslíte si, že je čeština třeba důležitá i pro vaše budoucí povolání?

Já ještě nevím, jaký bude moje budoucí povolání. Myslím si, že pro můj budoucí život je důležitá, protože pro mě to je forma relaxu. Takže budu více odpočatý, což znamená, že se mi bude i lépe pracovat.

Jsou nějaké konkrétní jazykové dovednosti, které nepovažujete za důležité?

V dnešní době moc lidí nepřichází do kontaktu s tím, jak lidi píšou. Ale ono moc nejde o to, co se řekne, ale jak se to řekne. Když někdo ví, jak to říct s tím dobrým tónem, tak to se jakoby fakt hodně vyplácí. Ale to už je ta forma té komunikace.

Já tady mám ještě jednu otázku zaměřenou na závěrečné zkoušky, protože vás na konci studia čekají závěrečné zkoušky. Je to tak?

Je to tak.

V rámci závěrečných zkoušek se neověřuje čeština?

Ne.

Dobře, a mě by zajímalo, jestli i přesto, že tam přímo není zkouška tak jako u maturity, tak jestli vnímáte, že vám ta znalost toho, co jste se tady naučil, u těch závěrečných zkoušek k něčemu bude?

No doufám, že jo, ale moje paměť je tak ošemetná, že se bojím. Asi jo, určitě bude, protože kdybysme nic neprobrali, tak si myslím, že na tom budeme všichni huř. Jakože minimálně orientovat se v textu je tam důležitý, to znamená přečíst otázku a třeba rovnou ji pochopit a pak nemít problém to napsat.

Mám tady pár posledních otázek. Mě by ještě zajímalo, jestli máte při studiu češtiny nějaké obtíže, něco, s čím se setkáváte teď, tady v rámci toho učňovského studia?

S tím, že tu češtinu máme fakt jednou za čas, jakože myslím, že máme 4 vyučovací hodiny za 2 týdny. To je jako škoda. Jako jsme na učňáku, tak to je jasný, ale 4 hodiny za 2 týdny je tak strašně málo hodin, že ani nevím, kdy by tam nějaký komplikace mohly nastat...

Já se vás ještě zeptám na závěr, jestli byste v té výuce uvítal nějaké změny?

Asi ne, jako tím, že jsme docela početná třída, mi přijde, tak je to dost dobře nastavený. Mně by se už obecně líbilo jako víc komunikovat v té třídě, nemyslím jako s učiteli, ale spíš kdybysme se to jako učili komunikaci navzájem. Já chápu, že jsem starej... já bych se v 16 to nechtěl učit, ale je to strašně krásná dovednost se naučit komunikovat a naslouchat, ale tam musí být ta ochota k tomu. Učíme se, jak komunikovat, ale neučíme se, jak naslouchat, a to si myslím, že by v té češtině zrovna šlo jako ruka v rukávu. A to by se mi líbilo, kdyby se to jako aspoň nějak naznačilo. Což třeba se naznačilo, já si to jenom nepamatuji, ale je to věc, co si myslím, že se hodí jak do češtiny, tak do normálního života venku.

Super, ode mě je to všechno. Já jsem zjistila všechno, co jsem potřebovala zjistit. Chtěl byste ještě něco dodat?

Ne, to je asi v pohodě.

Příloha 7: Přepis rozhovoru s účastníkem C

Můžeme začít demografickými údaji?

Ano.

Bezva, tak já bych se Vás chtěla zeptat na Váš věk, na ročník studia a obor.

Jo, já jsem [jméno], je mi 17 let. Studuji obor [název oboru] a jsem ve druhém ročníku.

Děkuju. [jméno], já bych se Vás chtěla zeptat, jaký máte vztah k předmětu český jazyk a literatura?

No asi jako pozitivní, vždycky mě to bavilo, ale víc literatura než mluvnice, takže bych řekla, že jako dobrý.

A řekla byste, že Vás předmět baví?

Mám k tomuhle předmětu takovej docela neutrální postoj, že vím, že je jako potřeba se ho učit, ale že by mě jako vyloženě bavil, tak to se říct nedá.

A proč si myslíte, že je potřeba se ho učit?

Kvůli tomu, když v budoucnu bych psala třeba do nějaké práce, nebo bych byla v nějaké kanceláři, tak abych měla správně gramatiku a psala správně i takovýhle věci.

Takže si myslíte, že je spíš důležitá ta gramatika?

Tak jako v literatuře získám ten všeobecný přehled, ale myslím, že právě důležitější je ta gramatika.

Vy jste říkala, že máte k češtině neutrální vztah, tak by mě zajímalo, co se vám vybaví, když se řekne český jazyk a literatura?

Většinou takový ty jako nadpisy jako je názvosloví... To je spíš v chemii ale ... Asi přídavná jména a takový ty jako témata právě v gramatice.

No a řekla byste, že ta výuka je tady na [název odborného učiliště] zaměřená víc na gramatiku, anebo na literaturu?

Teďka na škole spíš na tu literaturu, ale na základce jsme jí měli hodně zaměřenou na tu gramatiku. Literaturu jsme prakticky neprobírali.

A Vás teda víc baví, která z těch částí?

Literatura, určitě. Literatura mě baví víc.

Vy už jste před chvílkou zmínila nějaké Vaše zkušenosti s ČJL, tak se k tomu pojďme vrátit. Jaké máte zkušenosti s předmětem ČJL?

No... Já tím, že jsem jakoby bezpapírový dyslektik a dysgrafik, tak to mám hodně náročný v tom, že jako já dělám hromadu chyb, zapomínám písmenka, blbě píšu, a tak. Takže i proto

píšu ve škole do tabletu, protože to sama po sobě občas mám problém přečíst. Takže ta gramatická část je pro mě náročnější. No a na prvním stupni jsem se ji musela fakt drtit. Babička u mě vždycky seděla a tři hodiny jsme musely psát diktáty a takovýchle věci, abych vůbec byla jako schopná nějak ve škole fungovat. A pak vlastně na druhém stupni jsme začali brát takový ty větný skladby a tyhle věci... To už pro mě nebylo tak náročný, ale nedá se říct, že by mě to bavilo. Spíš to byla jako hodina, kterou jsem odseděla, naučila se na test a šla dál. Nepřijde mi, že tohle je věc, co potřebuju úplně hodně do života.

Teď myslíte ty grafy, nebo něco jiného? Nejsem si jistá, že to chápu správně.

Jo, ty grafy pro život důležitý asi moc nejsou.

Vy jste zmínila, že Vás víc baví literatura. Proč?

Mě baví mít ten všeobecný přehled z té literatury. Při té češtině se v literatuře dostaneme i k různým dílům z různých století. To mi pak třeba pomáhá i v jiných předmětech, třeba v dějinách umění.

A dějiny umění hodnotíte jako důležitý předmět?

To jo, dějiny jsou důležitý.

A proč jsou podle Vás dějiny umění důležitý předmět?

Protože z nich budu dělat závěrečné zkoušky... Taky protože mě baví.

A z ČJL závěrečky dělat nebudete?

Ne.

A myslíte si, že je u závěreček nějaká možnost ty znalosti z ČJL využít, nebo spíš ne?

No... Mně hodně pomáhá, když si uvědomím ty různé období. Třeba to, co se dělo v hudbě, nebo právě v té literatuře. Pak si to propojím i s tím uměním. Dá se to pak líp zařadit. Dojde mi i třeba co se nosilo za účesy, a tak.

Aha, dobře. A jaké máte momentálně zkušenosti s češtinou, myslím tady na [název odborného učiliště]?

No tak tím, že máme spíš tu literaturu, což je ta část, která mě baví, tak si ty hodiny většinou hodně jako užívám. Existují ale předměty, který mám radši.

Jasně. Vy jste říkala, že jste se musela na prvním stupni hodně učit. Musíte se učit i teď? Připravujete se na hodiny ČJL?

Jak kdy. Někdy musím, ale někdy ne... Mně se dobře pamatujou ty věci, který vytvářej nějaký příběh. Takže ta literatura, stejně jako dějiny, mi prostě leze dobře do hlavy. Stačí mi to poslouchat a něco si zapsat. Pak už se nemusím ani učit.

A existuje něco, co Vás k učení motivuje?

Ani ne, když mě ten předmět vyloženě zajímá, když mě to baví, tak se učím. Jinak moc ne.

Aha. Říkala jste, že máte k ČJL takový neutrální postoj. Znamená to, že se do ČJL učíte, nebo ne?

Jo, někdy se učím.

A když už se učíte, tak kvůli čemu to je?

Kvůli dobré známce.

Dobré známky jsou pro Vás důležité?

No... Jsou důležité. Jsou důležité i pro budoucí studium.

Aha, jak to myslíte?

Protože když bych teďka chtěla jít na nástavbu... Nebo jinak... Já chci jít na nástavbu, tam se bere můj průměr z předchozích let. Podle známek dostávám body k testům, a tak.

Aha.

No já se vlastně musím učit hlavně kvůli těm přijímačkám teď. Tam je čeština důležitá.

A přijímačky na nástavbu jsou teda přímo z češtiny?

Z češtiny a z matematiky.

Když se teď vrátím k tomu učení... Vy jste říkala, že se snažíte učit, abyste měla dobré známky?

No já se většinou neučím, když už, tak je to, že potřebuju dostat dobrou známku.

A co je podle vás dobrá známka?

Výš jak dvojka.

Takže dobrá je jednička a dvojka?

Jo.

A kontrolují vaše známky rodiče?

Na základce na to hodně dbali, ale vlastně na střední... Tak já jsem měla na základce takový [vulgarismus] období, kdy jsem byla [vulgarismus], že jsem nosila fakt jako špatný známky... Ale na střední teď ... Už ke konci základky to neřešili. Teď na střední, tak už to moc neřešej kvůli tomu, že jsem se právě jako srovnala a už si na to dbám tak nějak jako sama.

Aha. A řekla byste, že Vaši snahu změní, když víte, že budete hodnocena? Třeba tou známkou?

To záleží... Když mám toho učitele ráda, tak se snažím nějak automaticky. Třeba v matematice je pan učitel [vulgarismus] a vůbec nic nás neučí. A v tu chvíli já se na ten předmět ani nedokážu učit. Nepoleze mi to učení do hlavy, protože budu celou dobu myslet na to, jak je to [vulgarismus] člověk, kterému nechci udělat radost. Já kvůli němu prostě nechci vyvíjet žádnou snahu v tom předmětu.

Takže Vaši motivaci ovlivňuje učitel?

Hodně.

A to platí všude? Platí to ve všech předmětech?

Jo.

A jak je to v rámci předmětu ČJL?

Tam se chci snažit, paní učitelka je hodná. Zároveň tam chci mít i ty dobrý známky. Mě ovlivňuje asi obojí... Když je ten učitel hodnej a mám ho ráda, tak se kvůli němu i posnažím, aby ze mě měl jako radost, že mě něco naučil. Zároveň pak chci mít i ty dobrý známky.

No a je něco, co vás od učení té češtiny odrazuje?

No je...

A co?

No, že mi to nejde.

Podle čeho hodnotíte to, že vám to nejde?

Když mám různé cvičení, tak podle správnosti.

Co vás naopak v hodinách ČJL baví?

Tak mě baví ta literatura. Ráda si povídám o těch různých dílech. Baví mě třeba i psaní slohovek, ačkoli v tom dělám chyby... To je pro mě stejně zábavná činnost, i tak... Fakt mě nebaví ty rozborů, to je nejhorší.

A vy se těm rozborům v rámci ČJL na [název odborného učiliště] věnujete hodně?

Ne, skoro nikdy.

Aha. A co Vás v rámci hodin ČJL baví?

Taková ta interakce s tím učitelem, já hrozně ráda jako diskutuju, takže jako ty různý názory, když si sdílíme, tak to mě baví.

Prima. Vy moc hezky mluvíte o hodinách literatury, čtete ráda?

Tak nějak jo.

A co ráda čtete?

Já čtu ráda romantiku.

Aha. A máte v rámci hodin literatury zadanou i povinnou četbu?

Na základce nám tím vždycky vyhrožovali, ale nikdy se to nakonec nestalo. Takže já nemám třeba přečtený ani Povídky Malostranský, ani Bylo nás pět. To nám zadali, ale pak jsme to nemuseli dělat, tak jsem to nečetla. Jsem se tomu vyhla.

A jak je to s povinnou četbou teď?

Teď ji máme, ale říkáme tomu literární projekt.

Aha. A jak Vás to baví?

No, když je to nějaká jako volnější četba, že mám třeba zadanejš 50 různých knih, ze kterých si můžu vybrat, tak s tím problém nemám. Tam si většinou něco najdu. Ale když mám zadanou jednu konkrétní knihu, tak se mi do toho moc nechce.

Jak to?

Tak mně se špatně čte takovej ten starší jazyk. Když je to stařecky napsaný, tak s tím mám strašnej problém... Já jsem pak schopná jednu knihu číst třeba 4 měsíce.

A využíváte i audioknihy?

Jo, ty poslouchám ráda.

A to posloucháte ty žánry, které Vás baví, nebo třeba i tu povinnou četbu?

Dark romance poslouchám.

Dobře. A co si myslíte, že by vás motivovalo víc číst? Nebo jinak... Řekněte mi prosím, jak často čtete.

Já se vždycky sama se sebou, tak na začátku roku sázím, že zvládnu 12 knížek za rok, že jako 1 knížku měsíčně zvládnu, ale to se mi nepovedlo nikdy. Mám vždycky tak polovinu. Nějak na to nebyl čas, takže mám teďka zase 6 knížek za rok.

A myslíte si, že existuje něco, co by vás motivovalo číst víc?

Myslím si, že vyloženě ne, že je to o tom, jak mám zrovna jako náladu. Jsou dny, kdy číst nedokážu a nedokážu vysvětlit proč... Asi se na to nedokážu dostatečně soustředit. Přečtu kapitolu a můžu začít znova, protože vůbec nevím, co se tam stalo.

Tak jo, pojďme se posunout k další otázce. Využíváte znalosti z ČJL i v běžném životě?

Jak jako v běžném životě?

No... Jestli využíváte znalosti z předmětu ČJL i mimo školu?

Samozřejmě, že jo. Využívám tu gramatiku a občas využiju i nějaký věci z literatury. To využívám hlavně při diskutování s přáteli... Já mám hodně kamarádů na gymplu a oni často přijdou, že se chtějí bavit o něčem, co brali v literatuře. Tak to mě zajímá a chci se o tom bavit. Takže to je moc fajn, když to taky vim a můžeme se bavit.

A gramatiku využíváte kdy?

Vim, že bych ji měla využívat kdykoliv něco píšu, ale to se moc často neděje. Když píšu někam třeba pracovně, tak si hlídám íčka a tak. Když komunikuju s někým, s kým pak budu pracovat, tak tam si to hodně kontroluju. To chci, aby to bylo fakt dobře. Když si ale píšu třeba s kamarádama, tak to nekontroluju. I když bych asi měla. Jeden můj kamarád má dokonce založený screenshotový album, který je plný hrubek, co jsem napsala. Je to vtipný. Moc nad tím prostě nepřemýšlím.

Takže pro Vás není správnost projevu důležitá, když se jedná o kamarády. Když píšete někomu cizímu, tak ano?

Ono je to tak, že když se to snažím urychlit, tak nad tím moc nepřemýšlím. Když mám čas, tak si to po sobě i projdu, ale když píšu rychle, když někam běžím třeba, tak si to většinou ani nepřečtu po sobě. No a z toho to potom vzniká.

A myslíte si, že je pro vaše budoucí povolání čeština důležitá?

No, tak já studuju [název oboru] ... Mně se to propojuje s těma dějinama hlavně. Spojuju si, že v baroku měli prostě velký bílý vlásenky a takový věci. A pak samozřejmě při komunikaci s někým, když s ním budu pracovat, aby si nemyslel, že jsem [vulgarismus]. Mně přijde důležitý, aby to v tom pracovním prostředí bylo dobře. Fakt to v práci působí špatně, když ten člověk neumí základní pravopis. Sama podle toho lidi posuzuju. No a myslim si, že to posuzují i ostatní lidi. S kamarády mi to důležitý už nepříjde, protože kamarádi mě nebudou soudit, oni ví, že nejsem [vulgarismus].

Zmínila jste, že občas podle různých věcí lidi posuzujete. Máte tendenci i srovnávat?

No já většinou srovnávám svoje výsledky s výsledky spolužáků, když jsou lepší než já. Protože když vidím, že jsou lepší než já, tak mě napadne, že bych na tom mohla taky zapracovat. Ale když je někdo horší než já, tak to vůbec nevnímám. Všimám si jen toho, když je někdo prostě lepší.

A vidíte to tak, že vás to motivuje být lepší a být jako taky na takové úrovni, nebo spíš z jiného hlediska?

Já si to vždycky uvědomím, že bych mohla taky máknout, ale pak s tím stejně nic neudělám.

A existuje nějaká podpora, kterou byste při studiu uvítala?

Asi ani ne... My máme ve škole doučko z češtiny, to je super. Jinak mě asi nic nenapadá.

Z mojí strany je to vše. Chtěla byste něco dodat?

Ne, děkuju.

Příloha 8: Přepis rozhovoru s účastníkem D

Je mi 18 let, studuji obor [název oboru] a jsem ve 2. ročníku.

Co je váš mateřský jazyk a ovládáte i nějaké cizí jazyky?

Můj mateřský jazyk je čeština. Ovládám dobře angličtinu a základy ruského jazyka.

Na jaké úrovni ovládáte angličtinu?

B2 až C1.

Jaký je váš vztah k předmětu český jazyk a literatura?

Patří mezi předměty, ve kterých nemám nějaké problémy, jenom občas třeba s pravopisem je to trochu těžší. Co se týče literatury a celkově českého jazyka, tak je to pro mě jednodušší předmět.

Je něco, co vás ovlivnilo nebo stále ovlivňuje v předmětu český jazyk a literatura?

Určitě můj pravopis, že občas mám tendence psát špatně slova, a vlastně mě to takhle ovlivňuje, že mi to pomáhá si zlepšovat ten jazyk celkově, jak v mluvě, tak i ve psaní.

Jaké máte zkušenosti s předmětem český jazyk a literatura z předchozího studia?

Z předchozího studia... My jsme měli učitele, kteří na to moc nedbali, nebo naopak na to dbali až moc, že nás dost tlačili a znechutili nám to. Ale jinak celkově český jazyk, jak říkám, není tak složitý, když si ho člověk oblíbí.

Co znamená, že na něj někteří učitelé dbali až moc?

Že nás třeba hodně tlačili do různých testů. I kdyby to byly obyčejné testy, tak každou hodinu jsme minimálně dělali nějaký test i bez procvičování nebo bez varování. Prostě nám ho dali, aby viděli, jak jsme na tom, a mně to bylo upřímně nepříjemné.

A ten opak, o kterém jste mluvila, že na to učitel nedbal vůbec – jak si to mám představit?

Většinu hodiny byly jenom aktivity. Vůbec jsme se skoro nevěnovali pravopisu ani povinné četbě. Moc známek jsme ani nedostávali a celkově to bylo takové, že jsme si jenom povídali.

Co si mám představit pod pojmem aktivity?

Skupinové práce, třeba vypracovávání listů, kde byly třeba jenom čtyři různá cvičení, které byly buď hodně jednoduché, nebo až moc složité. Na konci hodiny jsme si řekli všechno správně a jediné, co jsme si odnesli z té hodiny bylo, že půlka spolužáků, kteří nedávají pozor, to prospali. Bylo to takové o ničem.

A co vás motivuje k tomu učit se český jazyk?

Hlavně mě motivuje to, že chci vyznít, že umím český jazyk výborně, abych nevypadala nějak podřadně, abych působila více inteligentně a hlavně, aby to udělalo dojem na ostatní.

Když někdo používá češtinu nespisovně, ovlivňuje to, jak na něj koukáte?

Ne tolik, ale podle toho poznám, že ten člověk má takové menší myšlení a že je takový jednodušší. Ne u všech, ale u většiny, kteří to používají hodně, tam se to dá poznat.

Vy jste řekla, že to někteří používají hodně... To myslíte tu nespisovnou češtinu?

Ano, nebo sprostá slova nebo v dnešní době třeba i anglicismy.

A vy to neděláte?

Občas ano, ale když jsem ve společnosti, tak spíše ne.

Pojďme se vrátit ke studiu. Jaké formy výuky vám vyhovují?

Určitě nějaké pracovní listy, prezentace a třeba i nějaké články, ze kterých mám něco hledat.

A co vám naopak nevyhovuje?

Přepadové testy. Já jsem člověk, co se hodně učí průběžně i s radostí. A když ten test přijde nečekaně, kdy já se třeba učím na jiný předmět, tak je to pro mě stokrát horší a jsem více ve stresu.

A když ty testy přijdou s ohlášením, tak vám to nevádí?

Vůbec ne, i kdyby to bylo jenom den předem, tak mám stále nějaký čas se na to připravit.

Jaký máte vztah k testování jako takovému?

Za mě to je asi nejlepší praktika, jak zjistit, jak se žáci tomu věnují. Takže za mě testy, i známkové drsně, jsou super.

A jsou pro vás známky důležité?

Vzhledem k tomu, že já se snažím dostat co nejvýš, tak ano. Ale kolikrát známky lžou nebo ne úplně ukazují, jaký ten člověk je. Někdo může být inteligentní se svojí přirozenou inteligencí a nemusí mít školu. Ale jak říkám, pro mě je to důležitý.

Co jsou pro vás dobré známky?

Jednička, dvojka, maximálně trojka.

A jak se konkrétně na hodiny českého jazyka připravujete?

Třeba večer si pročítám různé látky, které jsme měli hodinu předtím, nebo si řeknu, co by mohlo následovat, a tím pádem, když to pak v té hodině máme, tak je to pro mě snazší.

Kdybyste měla zhodnotit, jak to teď na vaší současné škole probíhá v rámci českého jazyka, jak byste to hodnotila?

Za mě je to jeden z mých oblíbených předmětů, jsem tam i ráda a známky mám dobré, takže bych zhodnotila, že je to dobrý předmět.

Řekla byste, že vnímání předmětu ovlivňuje i váš učitel?

Určitě. Učitel, i kdyby učil krásný předmět, třeba můj oblíbený jako je chemie, ale učil by to způsobem buď uspávacím nebo až moc tlačivým, tak si myslím, že žáci mají mnohem horší soustředěnost, než kdyby to učil s milým úsměvem a ochotou.

Takže je pro vás u učitele důležitá ochota?

Taková ochotnost, ne ani tolik porozumění, ale hlavně vidět tu radost v tom, že ho ten předmět baví a chce, aby nás to bavilo taky.

Co se týče výsledků, srovnáváte své výsledky s ostatními spolužáky?

Ne, já moc nesrovnávám, protože já už jsem byla dřív vyšetřená, jestli nemám podmírnou inteligenci. Mně dokonce vyšlo, že jsem napřed oproti spolužákům, takže nemám tendenci se s nimi srovnávat, protože vím, že by je to mohlo vystresovat nebo mrzet.

Jsou vaše známky důležité i doma?

Hodně jsou důležité.

Pro rodiče?

Ano, pro rodiče a já jim chci dobrými známkami dělat radost.

Kdyby se nějaký test nepovedl, měla byste z toho doma potíže?

To ani ne, mi rodiče mi nedávají zaracha a tak, ale spíš by mě mrzelo to zklamání v nich. Cítila bych se provinile.

Existují nějaké cíle, které chcete v rámci předmětu český jazyk a literatura dosáhnout?

Chtěla bych zkusit jít na mistrovou, což je vlastně něco jako učitel, ale v praxi. Proto bych chtěla umět češtinu líp, vzhledem k tomu, že bych byla učitel, abych se nechovala neslušně. A kdybych učila odborný předmět, tak tam je čeština taky potřeba.

Myslíte, že znalosti z českého jazyka v běžném životě využíváte?

Záleží které. Ty historické a literární ano, ale některé propracované pravopisné věci úplně moc ne.

Kde využíváte znalosti z literatury?

Hodně často je využívám, když se mě mladší lidé ptají, tak jim to hned popíšu, namotivuji je. Cítím se lépe, že vím, o co jde a nemusím jim říkat, že to nevím. Je to pro mě takový bonus.

Co z češtiny byste využila v budoucím povolání kromě projevu?

Jako mistrová bych chtěla dělat pracovní listy pro studenty, aby se připravovali na to, co je čeká, na závěrečky ve třetíku. Chtěla bych je připravit tak, aby to bylo česky správně.

Existují nějaké konkrétní znalosti z předmětu český jazyk a literatura, které považujete za důležité?

Určitě znát známé autory různých knih, jak světové, tak české. Přece jenom je to naše vlast, tak bychom měli vědět, kdo napsal neznámější díla. I kvůli cestování do cizích států je dobré vědět, kdo tam byl významný.

A jaký máte vztah ke čtení?

Když mi někdo dá jakoukoliv knížku, přečtu si ji s radostí, ale některé knížky v povinné četbě mě opravdu nelákají a nemám je moc ráda.

Jak přistupujete k povinné četbě?

Vybírám si hlavně díla, která už znám z dřívějších let nebo díla, která mi přijdou sympatická.

Které literární žánry vás zajímají a přijdou vám sympatické?

Mám ráda hodně fantasy a takové ty děsivé až horory.

Našla jste něco takového v povinné četbě?

*Ano, přečetla jsem od Kinga knihu *It*, kterou jsme měli na základce v povinné četbě. Viděla jsem i filmovou adaptaci, jak tu starou, tak tu novou, a naskakovala mi husí kůže.*

A ze současného seznamu povinné četby... Je tam něco pro vás lákavé?

Kytice a Válka s mloky.

Proč zrovna tyto knihy?

Kytice je hodně mystická a je z území České republiky. Zajímá mě, čeho se děti dříve bály. A Válka s mloky se mi líbí kvůli pohledu na druhou světovou válku.

Kdy jste začala číst?

Už na základce v první a druhé třídě, mně četli rodiče už dřív, tak jsem to taky chtěla umět i sama.

A kolik toho přečtete za rok?

Průměrně asi 10 knížek.

Existuje něco, co by vás motivovalo číst víc?

Určitě zaměřit se jen na témata, která jsou mi sympatická, třeba jako ty horory a děsivé příběhy.

A posloucháte audioknihy?

Ne, raději si to přečtu sama. Není mi příjemné, když mi to někdo říká.

Pojďme se posunout k jinému typu otázek... Jsou znalosti z předmětu v rámci závěrečných zkoušek nějak ověřovány?

V některých případech ano. Když napíšu něco špatně, nemusí se mi to počítat ani jako bod. Ale hlavně se dbá na technické předměty vzhledem k mému oboru. Přímá zkouška z češtiny není u závěreček není.

A kde myslíte, že znalosti z češtiny lze u závěrečných zkoušek využít?

Určitě v pravopisu, abych nevypadala hloupě. Je to přece jen náš mateřský jazyk. Hlavně v písemné části, kde je potřeba se správně vyjádřit a vysvětlit věci tak, aby dávaly smysl.

V ústní části zkoušek myslíte, že není žádné využití češtiny?

Určitě ano, nesnažila bych se mluvit sprostě a snažila bych se vše vysvětlit srozumitelně. Pro mě pravopis a způsob vyjadřování znamená hodně. Když bych mluvila klidným hlasem a správně, udělalo by to lepší dojem, než kdybych tam přišla, sedla si rozkročmo a mluvila nespisovně.

Zmínila jste, že vám dělá největší potíže pravopis. Jaké konkrétně části?

Mám celou dobu problém s předponama, vždycky to zaměním, i když znám definici.

Dělá vám potíže i něco jiného kromě pravopisu?

Občas si spletu ty období, ale jinak si myslím, že ne.

Myslíte, že by vám něco pomohlo zvýšit zájem o předmět?

Já mám o předmět docela velký zájem, ale z pohledu lidí, kteří se o něj tolik nezajímají, by mohly pomoci zajímavé prezentace s méně body a více vysvětlování.

A existují nějaké aktivity, které byste v hodinách češtiny uvítala?

Třeba nějaké hry. Hrajeme jich v hodinách docela hodně, ale uvítala bych i další. Hry jsou podle mě zábavný typ učení.

Dobře. Dák bych se Vás chtěla zeptat, zda plánujete po závěrečných zkouškách pokračovat ve studiu?

Ano, nejlépe na nástavbové studium. Pokud se mi to nepovede zde, tak určitě někde jinde. Potom bych chtěla podat přihlášku na mistrovou a jít na vejšku.

Budete češtinu potřebovat pro přijetí na nástavbu?

Určitě, přijímačky na nástavbu jsou právě z češtiny a matematiky.

Dobře, děkuji Vám za Váš čas. Je něco, co byste chtěla ještě dodat nebo doplnit?

Za mě je všechno v pořádku, děkuju.

Příloha 9: Přepis rozhovoru s účastníkem E

Řekněte mi prosím svůj věk, obor a ročník studia.

Je mi 17 let, studuji obor [název oboru] a jsem v 1. ročníku.

A čeština je Váš mateřský jazyk?

Jo.

A umíte i jiné jazyky?

Angličtinu.

A na jaké úrovni?

Tak A2.

Jak byste popsal svůj vztah k předmětu český jazyk a literatura?

Docela v pohodě, v pořádku. Nehrotím to nějak extra.

Co se vám vybaví, když se řekne český jazyk a literatura?

No, asi moje bývalá paní učitelka na základní škole.

Kvůli čemu zrovna paní učitelka na základní škole?

To vůbec netuším. Prostě to tak mám zaryté.

Jaké jsou vaše zkušenosti s češtinou z předchozího studia, třeba ze základky?

Docela nic moc, protože celá třída zlobila, takže jsme se toho moc nenaučili. Ale pak jsem měl chvíli doučování na přijímací zkoušky, to bylo fajn.

Co si mám představit pod tím, že třída zlobila?

No prostě paní učitelka to moc nezvládala, když celá třída dělala bordel. Když jsme se chtěli učit, my, co jsme nedělali bordel, tak to bohužel moc nešlo.

Jak hodnotíte současnou výuku českého jazyka na vaší škole? A co vás motivuje se do předmětu připravovat?

No, já se moc nepřipravuju upřímně. Spíš to poslouchám v hodině, to mi asi takhle stačí.

Aha. Co vás v hodinách baví?

Třeba doplňovat i/y, takovýchle věci mě docela baví. Už mi to jde, chápu to. Takže pracovní listy a doplňovačky mě docela baví.

A co vás naopak vůbec nebaví?

No, určovat věty nebo čárky. A ještě určování větných členů – podmět, přísudek, přívlastek a tak. To mi docela nejde.

Myslíte si, že váš postoj k předmětu ovlivňuje učitel?

Docela jo.

A jakým způsobem?

Kdyby byl špatný učitel, tak bych tam nechtěl nic dělat a neposlouchal bych. Když je učitel v pořádku, tak aspoň dávám pozor a snažím se pracovat a zapojovat se.

Co si mám představit pod učitelem, co je v pořádku?

Učitel, který prostě rozumí tomu, jak na studenty.

Aha. A jsou pro vás důležité známky?

No ani moc ne.

Rozdělujete známky na dobré a špatné?

Jo, to jo. Čtyřky jsou špatné, trojky jsou ještě tak nějak v pohodě, ale nejsou dobré a pětky jsou špatné.

A zajímají se doma o vaše známky?

Ani moc ne, ale když už tam jsou nějaké fakt špatné jako čtyřky, pětky, tak mi řeknou, ať se snažím. Ale není to tak, že by z toho byl nějaký průšvih.

A máte tendenci srovnávat svoje výsledky se spolužáky?

Spíš hravě, že se vytahujeme třeba... Když má spolužák horší známku než já, že můžu říct, že je hloupej, ale ze srandy, nemyslíme to vážně.

A je něco, co vás motivuje učit se tento předmět?

Možná dostat se na nástavbu. To bych pak mohl mít lepší práci... No, hlavně kvůli příjímačkám se učím, protože ze základky se mi moc nepovedly, měl jsem jen 25 bodů.

Vidíte nějaké praktické využití znalostí z českého jazyka a literatury pro běžný život?

Jo určitě, ale ne nějak extrémně. Nějak se to určitě využije.

Dokázal byste říct, kdy se to využije?

Když bych třeba mluvil s nadřízeným nebo se ucházel o práci, abych byl zdvořilý a spisovný. Kdybych chtěl nějakou slečnu třeba oslovit, tak taky nechci být hrubý a nespisovný.

A jak vnímáte, když Vás někdo osloví nespisovně nebo hrubě?

Asi to tak hned nevnímám, ale po delší době bych to začal vnímat jinak. Třeba, že není moc vychovaný. Ale zase to není všechno ta mluva.

A jaký máte vztah ke čtení?

Vůbec nečtu, bohužel... Když jsem se začel do nějaké knížky, tak mě to sice chytlo, ale nedokážu udržet pozornost, tak jsem se k tomu nevrátil. Radši si pustím seriál nebo film.

A co třeba audioknihy?

Ty mě baví. Když jezdíme na výlety, tak táta pouští audioknihy, a to mě baví.

A co by vás motivovalo více číst?

Asi kdyby můj protějšek hodně četl, tak by mě to motivovalo taky otevřít knihu. Abychom měli společné zájmy a měli se o čem bavit.

Aha, to je zajímavé. Myslíte si, že je čeština důležitá pro vaše budoucí povolání?

To si zrovna nemyslím.

A myslíte si, že se čeština nějakým způsobem může promítnout i do závěrečných zkoušek?

No, do té závěrečné práce. Jak se píše ten postup a jak se to dokumentuje. Tak tam jo. Jinak asi ne...

Existují nějaké obtíže, se kterými se při studiu češtiny často setkáváte?

Ne.

Existuje nějaká podpora, kterou byste při studiu českého jazyka a literatury uvítal?

Spiš ne.

Existují ve výuce nějaké věci, které vás baví víc než jiné?

Určitě tam něco bude, třeba Kahoot nebo AZ-kvíz, prostě ty interaktivní věci.

Je něco, co byste chtěl ještě dodat?

Ne.

Příloha 10: Okruhy dotazníku a jednotlivé položky dotazníku

Motivace studentů odborných učilišť ke studiu českého jazyka a literatury

Osobnostně-perspektivní okruh

To, že umím správně česky, mi pomáhá, když se učím cizí jazyky.

To, že umím česky, mi pomáhá v ostatních předmětech.

Čeština mě zajímá, a tak o ní chci vědět co nejvíc.

Mám rád/ráda svoji učitelku/svého učitele češtiny.

Češtinu budu potřebovat při mém dalším studiu a v mém budoucím povolání.

Myslím si, že když budu umět dobře česky, tak pro mě bude lehčí prosadit se v životě, než kdybych česky dobře neuměl.

Výkonově-sociální okruh

Chci mít dobré známky.

Jsem rád/a, když mě někdo pochválí (rád/a získávám pochvaly a odměny).

Chci být lepší než ostatní spolužáci.

Nechci mít špatné známky.

Nechci, aby mě někdo kritizoval, trestal, napomínal...

Chci dělat radost rodičům.

Chci zvládnout důležité zkoušky (závěrečné zkoušky atd.).

Negativní okruh

Češtinu se učím jen z toho důvodu, že ji mám v rozvrhu (mimo školu mě nezajímá)

Na češtinu chodím jen kvůli tomu, že je povinná.

Nedokážu vysvětlit, proč se učím češtinu.

Češtinu se učit nechci (učím se z donucení).

Kognitivní okruh

Líbí se mi češtinu používat (mluvit česky atd.).

Rád/a čtu knihy a časopisy, které jsou v češtině.

Když sleduji film nebo seriál, dívám se radši v češtině než v cizím jazyce.

Vytváření obsahu (např. básně, příběhy, slohové práce, scénáře, texty písní atd.) v češtině mě baví.