

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Motivace žáků ve věku 11 – 15 let
ve výuce jazyků

Vypracovala: Kateřina Málková

Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma *Motivace žáků ve věku 11 – 15 let ve výuce jazyků* vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27.června 2014

Kateřina Málková

Zde bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. ochotné a trpělivé vedení práce.

Ráda bych také poděkovala své rodině, která mě ve studiu podporovala a zasloužila se o to, že jsem mohla tuto práci dokončit a s tím i celé studium.

Anotace

Tato diplomová práce pojednává o motivaci žáků základních škol ve výuce cizích jazyků, zejména pak v hodinách jazyka anglického. Nejdříve si vysvětlíme pojem motivace, všechny její podoby a složky, které jí utvářejí. V úvahu vezmeme i její místo ve vyučovacím procesu. Cílem je zhodnotit, který typ motivace žáky podněcuje ke studiu cizího jazyka nejvíce, jestli u nich převládá vnitřní či vnější motivace a její vztah k celkovému postoji žáka k cizímu jazyku.

Klíčová slova: vnitřní motivace, vnější motivace, osvojení cizích jazyků

Abstract

This diploma thesis deals with a second language learners' motivation at primary schools, particularly its effects on English lessons. At the very beginning it describes the term motivation, all kinds of motivation we can meet with and features which it is composed from. The aim of thesis is to evaluate which types of motivation students find the most stimulating for studying second language, whether intrinsic or extrinsic motivation and its relation with the attitude which learners take towards the second language.

Key words: intrinsic motivation, extrinsic motivation, second language acquisition

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1. Motivace lidského chování.....	10
1.1. Vymezení pojmu.....	10
1.2. Složky motivace.....	11
1.2.1. Motiv.....	11
1.2.2. Potřeba.....	13
1.2.3. Incentivy.....	17
1.3. Teorie motivace.....	18
2. Druhy motivace.....	20
2.1. Primární motivace.....	20
2.1.1. Vnitřní motivace.....	20
2.1.2. Vnější motivace.....	22
2.2. Sekundární motivace.....	25
2.2.1. Poznávací potřeby.....	25
2.2.2. Výkonová motivace.....	26
2.2.3. Sociální motivace.....	28
3. Motivace a osobnost.....	30
3.1. Osobnost žáka.....	30
3.1.1. Učební návyky.....	31
3.1.2. Vrozené dispozice.....	34
3.1.3. Získané dispozice.....	34
3.1.4. Vývojové období ve věku od 11 – 15 let.....	35
3.2. Osobnost učitele.....	38
3.2.1. Vyučovací metody.....	38

3.2.2.	Hodnocení.....	41
3.2.3.	Diagnostika	43
3.2.4.	Očekávání žáků.....	44
3.2.5.	Očekávání učitele	45
3.2.6.	Entuziasmus	46
4.	Motivace ve výuce jazyků	47
4.1.	Kultura cizího jazyka.....	48
4.2.	Z pohledu žáka cizího jazyka	51
4.3.	Socio-kulturní prostředí.....	53
4.4.	Motivace v čase.....	55
	EMPIRICKÁ ČÁST	59
5.	Cíl výzkumu	60
6.	Metody výzkumu	61
7.	Stanovení hypotéz.....	63
8.	Vyhodnocení výsledků.....	64
8.1.	Vyhodnocení výsledků v rámci jednotlivých škol.....	65
8.1.1.	ZÁKLADNÍ ŠKOLA KOPERNÍKOVA, TEPLICE.....	65
8.1.2.	ZÁKLADNÍ ŠKOLA U NOVÝCH LÁZNÍ, TEPLICE	67
8.1.3.	ZÁKLADNÍ ŠKOLA METELKOVO NÁMĚSTÍ, TEPLICE	69
8.1.4.	GYMNÁZIUM JATEČNÍ, ÚSTÍ NAD LABEM.....	72
8.2.	Vyhodnocení výsledků vzhledem k věku žáků.....	74
8.3.	Učební metody preferované žáky	76
8.4.	Celkové vyhodnocení	81
	ZÁVĚR.....	85
	LITERATURA.....	89
	INTERNETOVÉ ZDROJE	93
	PŘÍLOHY	96

„Motivation, like the concept of gravity' is easier to describe (in terms of its outward, observable effects) than it is to define. Of course, this has not stopped people from trying it.“

(Martin Covington, 1999)

ÚVOD

Cílem této diplomové práce je zhodnotit stav motivace žáků ve věku 11 – 15 let v hodinách cizího jazyka. Má teoreticko-empirické zaměření. Stanovené hypotézy budou ověřovány pomocí metod pozorování, dotazníku a rozhovoru.

Teoretická část má za úkol nastínit pojem motivace a všechny její složky. Popíše druhy motivace primární a sekundární. Zaměří se konkrétně na motivaci vnější, vnitřní, kognitivní, výkonovou a sociální a jejich spojitost s výukou cizího jazyka na druhém stupni základní školy.

Motivace je velice komplexní složkou lidského chování. Na každého jedince působí stejné motivy odlišným způsobem. Jejich působení na jedince se odlišuje i v závislosti na časovém období, ve kterém se jedinec právě nachází. Z tohoto důvodu jsou do teoretické části začleněny kapitoly přímo věnované osobnosti žáka a osobnosti učitele, kteří jsou hlavními aktéry motivačního procesu ve výuce nejen cizího jazyka. Osobnost žáka popíše z pohledu jeho učebních návyků, vrozených a získaných dispozicí a v neposlední řadě se zaměří na vývojové období žáků druhého stupně základních škol. Z pohledu učitele se tato práce zaměří na obecně používané prostředky jakými učitelé své žáky motivují.

Na konec teoretické části je zařazen přehled současných výzkumů, které mapují situaci ve světě. Poznatky získané předními psychology na poli motivace ve výuce cizích jazyků porovnáme s výsledky získanými z empirické části.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Motivace lidského chování

V úvodní kapitole motivace lidského chování si nastíníme význam motivace v životě člověka jako takové a definujeme jednotlivé složky, které obsahuje tento pojem.

1.1. Vymezení pojmu

Slovo „motivace“ je odvozeno z latinského termínu *movere* (hýbati se, pohybovati se) a je obecným označením všech podmínek, které determinují lidskou aktivitu.¹

Motivace, z psychologického pohledu, je souhrn dynamických, aktivačních činitelů, které určují ráz a intenzitu chování a jednání jedince.² Projevuje se ve vztahu k podnětům, na něž jedinec reaguje podle svého vnitřního, motivačního zaměření.³ Jestliže vysvětlujeme příčiny lidské chování, bereme v úvahu některé nebo více možných přístupů:

1. vycházíme z dědičnosti a jejich mechanismů
2. bereme za podklad hormony a jiné chemické činitele působící v tělesných strukturách
3. za rozhodující považujeme vnější a vnitřní stimulaci, zejména na nervové soustavě
4. bereme v úvahu sociální prostředí, interpersonální vztahy mezi lidmi
5. používáme jako východiska vědomé zkušenosti individua.

¹ HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, s. 7.

² *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích č. 5*. Praha: Encyklopedie Diderot, 1999, s. 251.

³ Tamtéž, s. 251.

Všechny tyto faktory jsou obsaženy v pojmu motivace jako determinanty, z nichž vychází a jimiž je řízeno lidské chování.⁴ Motivační síly ve svých vzájemných vztazích mohou člověka v jednání aktivovat nebo brzdit až blokovat (např. při úzkosti, strachu). Ve výchově je vhodné posilovat pozitivní motivaci.⁵

Pro určení nejvhodnějších motivačních prostředků je tedy nezbytné brát v úvahu nejen vnitřní prožívání jedince, ale také širší souvislosti konkrétní situace.

1.2. Složky motivace

Chování je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebu a jejím uspokojením. Psychologové i pedagogové se shodují na tom, že motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje.⁶ V motivaci působí jednak vnější pobídky (incentivy), jednak vnitřní motivy.⁷

1.2.1. Motiv

Motivem může být všechno, co člověka aktivizuje, co je bezprostřední příčinou činnosti nebo jednání.⁸ Blíže je definován jako uvědomění si cíle a programu, umožňujícího člověku provedení určité činnosti. Zejména jednoduché lidské motivy jsou obvykle doprovázeny vědomým pocitem snažení a přítomnosti objektu k jejich uspokojení (hladový člověk ví, že má hlad, že potrava jeho hlad uspokojí a že jí hledá). Motivы považujeme za vnitřní stav, který energizuje a řídí chování k cíli. Motivы mohou být vrozené nebo získané, vědomé nebo

⁴ HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, s. 7.

⁵ *Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích č. 5*. Praha: Encyklopedie Diderot, 1999, s. 251.

⁶ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 30.

⁷ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

⁸ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 13.

nevědomé, spojují se téměř vždy do širších komplexů a jejich působení na člověka je závislé na osobnosti člověka a situaci.⁹

Téměř všechno chování u lidí je polymotivické, současně na nás působí řada motivů v různých vzájemných ovlivněních. Tytéž motivy mohou mít různé účinky a totéž jednání může být různě motivováno. Základním znakem motivu je jeho vědomé zformování. Podstatou působení motivu je jeho regulační úloha, která spočívá v určení cíle jednání, postupu a zaměření na dosažení předem naplánovaného výsledku.¹⁰

Ve smyslu pojmu motiv se užívá řada jiných termínů, které se někdy dávají do vztahu s pojmem motiv jako synonymní, jindy se považují za různé druhy motivů.¹¹ Potřeby i motivy jsou vnitřní psychické stavy, které jsou navzájem komplementární.

Ve zjednodušeném pohledu bývají oba tyto termíny ve svém významu ztotožňovány, resp. potřeby bývají chápány jako druh motivů, např. vedle zájmů. V hlubším pohledu na proces motivace je však nutné jejich rozlišení.¹²

Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzeána potřeba. Je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem. Motivы se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentív.¹³

Lidská motivace je velmi složitá a individuálně odlišná. Několik lidí vykonává stejnou činnost, ale každý z jiných motivů. Týž člověk může být pobízen k jedné činnosti několika různými motivy zároveň. V různých obdobích jeho života mohou převažovat odlišné motivy k téže činnosti (např. k práci). Jeden motiv může člověka pobízet k určité činnosti a přitom jiný motiv ho od ní odrazuje, motivы se dostávají do konfliktu. Člověk si uvědomuje často jen část svých motivů, některé

⁹ HOMOLA, Miloslav. *Otázky motivace v psychologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, s. 8.

¹⁰ Tamtéž, s. 8.

¹¹ Tamtéž, s. 7.

¹² ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 30.

¹³ HELUS, Zdeněk. HRABAL, Vladimír ml. KULIČ, Václav. MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979, s. 264.

si uvědomuje jen občas a částečně, jiné mohou zůstat nevědomými dlouho, popřípadě po celý život.¹⁴

Lze říci, že motivy jsou jednou ze složek motivace, která je přímo spjata s určitým chováním člověka a jeho projevem.

1.2.2. Potřeba

Potřeby považujeme za dispoziční motivační činitele. Projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku, který vzniká při narušení rovnovážného stavu (homeostázy) organismu. Mohou být vrozené nebo naučené.¹⁵

Vývojovým základem jsou potřeby primární (fyziologické), jež jsou vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Patří mezi ně potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřeba a další. Charakteristické pro ně je, že jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip.

Potřeby sekundární (psychické) se utvářejí v průběhu ontogeneze. Jsou charakteristické pro člověka a jejich rozvoj je podmíněn především společenskými faktory. Podléhají vlivům učení a patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, seberealizace a další.¹⁶

Abraham Harold Maslow (1908-1970) byl americký psycholog, psychiatr a filozof (předchůdce New Age), zakladatel humanistické psychologie. Zkoumal hierarchii lidských potřeb, motivaci, seberealizaci. Je autorem známé pyramidy potřeb, podle které nejvyšší motivací lidské činnosti nejsou peníze, ale uspokojení lidských potřeb. Ty jsou podle něj uspořádány do pěti stupňů: základní (na jejichž uspokojení většinou potřebujeme peníze) a vyšší, sociální. Vrcholem pyramidy potřeb je potřeba seberealizace. Lidé jsou motivováni uspokojovat své potřeby, a to směrem od nejnižší až po nejvyšší úroveň. Uspokojení potřeb nižší úrovně motivuje ke snaze o uspokojení potřeb vyšší úrovně. Pokud

¹⁴ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 92.

¹⁵ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 12.

¹⁶ Tamtéž, s. 13.

potřeba nižší úrovně není zcela nebo z části uspokojená, potřeba vyšší úrovně nemá motivační účinek.¹⁷

Na základě individuální hierarchie potřeb vzniká motivační zaměření osobnosti člověka. Projevuje se fixací na určitý typ incentiv – těch, které nejlépe odpovídají struktuře potřeb – a zvýšenou pohotovostí ve směru uspokojování potřeb dominantních.¹⁸



Graf č.1 Zdroj: VÁCLAVÍK, Vladimír. Otevřené vyučování. [24.11.2013] Dostupné z: <<http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/masl.jpg>>

Co vyplývá z principů teorie potřeb pro práci učitele? Pokud žákovi znemožníme, aby uspokojil svoji původní potřebu, rozvíjí se paleta jiných reakcí až návyků, které se vnějšimu pozorovateli (učiteli) jeví jako neopodstatněné, nepřiměřené často působí rušivě. Pokud vytvoříme podmínky pro uspokojení základních a nižších sociálních potřeb žáka (atmosféra bezpečí, důvěry), pak může učitel vést žáky

¹⁷ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, s. 98.

¹⁸ LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 14.

i k vzájemnému uznání, úctě. Při vytváření podmínek pro seberealizaci žáka je třeba orientovat se na pozitivní cíle.¹⁹

Fyziologické potřeby

Je to potřeba dýchání, přijímání tekutin a potravy, vyučování, rozmnožování, aktivity a pohybu, odpočinku a spánku. Žák ve škole se potřebuje cítit fyzicky v pohodě. Neuspokojení fyzických potřeb vyvolává u žáka motorický neklid, žák je nesoustředěný. Únikové reakce žáka jsou pasivita až apatie nebo agresivita (křik, agresivní chování).

Potřeba bezpečí

Potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti teritoria a vyhýbání se chaosu, neznámému a tomu, co vypadá hroživě, nebezpečně. K uspokojení potřeby bezpečí patří pocity, že věci se dějí předvídatelným způsobem, mají svůj řád, strukturu; proto má smysl stanovovat hranice. U mladších dětí se tato potřeba projevuje jako potřeba sedět na svém místě, mít „svého“ souseda v lavici. „své“ pero. Neuspokojení potřeby bezpečí vyvolává pocit ohrožení: strach, úzkost, nejistotu, lítost, vztek, zlost, zmatek. V chování: agresivita nebo pasivita (poloha „mrtvého brouka“).

Potřeba sounáležitosti, lásky

Jedinec má potřebu někam patřit, být přijímán takový, jaký je, členy svých sociálních skupin. Uspokojení této potřeby tvoří podstatnou složku vnitřní motivace. Důležitější je, jak situaci jedinec vnímá, než jaká je objektivní skutečnost. Vyčlenění jedince ze skupiny „bolí“. Neuspokojení potřeby sounáležitosti a lásky vyvolává smutek, pocity osamělosti, nejistoty, zbytečnosti. Někdy i hněv a chuť získat pozornost za každou cenu. Získávání pozornosti se děje pozitivním i negativním způsobem (neposednost, nedisciplinovanost). Pro žáka s takovými neuspokojenými potřebami je „lepší“ i křik, domlouvání, než lhostejnost.

¹⁹ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, s. 99.

Potřeba sebeúcty, uznání

Rodíme se s potřebou cítit se jako hodnotná lidská bytost: být přijímán, být kompetentní osobností. Každý má potřebu vážit si sebe samého, být v něčem úspěšný. Sebeúcta je značně podmíněna tím, jak nás přijímají ostatní. Děti nepotřebují soutěžit, aby se cítili úspěšní. (Soutěž je blokování kooperace; vytváří se prostor pro pochvalu jako riziko.) Tradiční přístup je trestání „neúspěchu“ špatnými známkami. Pouze prostřednictvím známek nemají možnost mít splněnou potřebu uznání všichni žáci. Neuspokojení potřeby sebeúcty a uznání se projevuje jako pocity křivdy, nespravedlnosti, zbytečnosti, neschopnosti, méněcennosti. Vyvolává hněv, nenávisť, beznaděj.²⁰

Potřeba seberealizace

Uspokojení potřeby něco dokázat, potřeby tvořit, čili naplňovat své možnosti růstu a rozvoje, je zdrojem radosti. Úkolem učitele, a nejen učitele, je přivést děti k potřebám seberealizace, které jsou nasměrovány na pozitivní cíle a hodnoty.²¹ Neuspokojení potřeby seberealizace vyúsťuje do celé palety bolestného prožívání svého já, své identity. Pocity zbytečnosti, neschopnosti, někdy i ztráta smyslu života. Reakcí žáka může být regres, který se projeví jako snížení cílů, osobních standardů, pasivita, odmítnutí spolupráce s učitelem. Anebo se žák snaží realizovat v jiné oblasti, v jiném vyučovacím předmětu, v jiném (často nežádoucím) chování.²²

Stejně důležité jsou motivační procesy udržování a pokračování v započaté činnosti, což je problematika, ve které se otázky motivace slučují s tradiční problematikou vůle. Podnícení k činnosti a udržení jejího průběhu až k uspokojení potřeby, popřípadě k dosažení cíle, nebývá jednoduché a bez komplikací. Ty jsou vyjádřeny zejména termínem konflikt. Vznik konfliktů, jejich působení a řešení můžeme chápat jako další druh motivačních procesů, i když mají zároveň

²⁰ MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, s. 100.

²¹ KOPŘIVA, Pavel at al. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála, 2008, s. 201.

²² MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, s. 101.

aspekty kognitivní, emoční a volní. Termín konflikt označuje velmi široký soubor rozmanitých situací, kdy v lidském životě působí protichůdné motivy, cíle, obecněji podmínky, vlivy.²³

Ačkoliv by se z počátku mohlo zdát, že ve výchovně vzdělávacím procesu by jsme se měli zaměřit spíše na potřeby vyššího stupně, nelze opomenout i potřeby základní. V případě neuspokojení těchto nižších potřeby by jsme mohli dát vzniknout negativnímu postoji žáků ke škole jako celku.

1.2.3. Incentivy

Incentivy jsou vnější podněty (jevy, události, názory, nejrůznější předměty a podobně), které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Rozlišujeme incentivy pozitivní (vyvolávající chování směrem k nim – chutná potrava, pochvala, lákavá hračka) a negativní (vyvolávající chování směrem od sebe – hrozba, nechutné jídlo, výsměch).

Incentivy (události, předměty) nebývají vázány pouze na uspokojení jedné potřeby, proto se častěji hovoří o komplexních incentivách. Potřeby a incentivy jsou ve velmi úzkém vztahu. Na základě vzájemné interakce potřeb a odpovídajících incentiv (je-li potřeba vzbuzena) vzniká a vyvíjí se motiv, který je již v těsném vztahu k chování člověka.²⁴

V motivačním procesu jsou tedy incentivy vnějšími složkami, které jedinec vnímá buď kladně či negativně a posléze určují vznik jednotlivých motivů.

²³ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 95.

²⁴ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 13.

1.3. Teorie motivace

K výkladu motivace existuje celá řada přístupů, uplatňujících různé výkladové principy. Například přístup behaviorální, kognitivní, humanistický. Každý z nich významným způsobem přispěl k řešení určité části motivační problematiky, zároveň však každý z přístupů ve vyhraněné podobě představuje určitou jednostrannost.²⁵

Behaviorální teorie vidí jako svůj zdroj motivace úsilí dosáhnout příjemných důsledků určitého chování nebo snahu vyhnout se důsledkům nepříjemným. Hlavním motivačním činitelem je zpevnění vnější odměnou.

Kognitivní (poznávací) přístup klade důraz na význam poznávacích (kognitivních) procesů pro chování člověka. Vychází z předpokladu, že člověk je především "zpracovavatelem" informací a "institucí činící rozhodování". Zpracování informací je tedy logickým výsledkem shromáždění nutných poznatků a výsledného rozhodnutí člověka.

Humanistický přístup je založen na předpokladu, že specificky lidská motivace vychází ze snahy překročit současný stav vlastní existence tím, že člověk realizuje své vývojové možnosti. Humanistické teorie zdůrazňují, že pro správný rozvoj motivační struktury žáka, učitel musí vytvořit prostředí charakteristické vřelým osobním vztahem, bezpečím a bezpodmínečným přijetím každého jednotlivce, vedoucími k postupnému růstu autonomie žáka.²⁶

Vlastní motivační procesy u jedince bývají většinou velmi složité. Především může být současně vzbuzeno více potřeb najednou, případně jedna a ta samá situace může obsahovat pozitivní a negativní

²⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 12.

²⁶ LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 11.

hodnotu. V těchto případech hovoříme o motivačních konfliktech, které pro jedince nemusí být lehce řešitelné. Pro děti je především velmi těžce řešitelný konflikt dvou i více negativních sil. Druhou komplikací motivačních procesů bývá skutečnost, že uspokojení nějakých potřeb je blokováno a mohou nastoupit nejrůznější obranné mechanismy (agresivní či únikové).²⁷

²⁷ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 14.

2. Druhy motivace

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé druhy motivace. Odhalíme si možné příčiny a podněty pro vznik určitého chování lidí. Popíšeme základní rysy primární a sekundární motivace a vymežíme základní rozdíly mezi vnější a vnitřní motivací jedince a jejich význam pro výchovně vzdělávací proces.

2.1. Primární motivace

Primární motivace se dělí podle toho, zda-li vychází přímo od jedince samotného, a nebo je-li vzbuzena podněty z jeho okolí. Podle toho se dělí na motivaci vnitřní a vnější.

Vnitřní a vnější motivace bývala často stavěna proti sobě. Dříve se předpokládalo, že vnější motivace "tlumí" vnitřní motivaci. Nové výzkumy (Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan 1991) tyto předpoklady korigují. Ukazuje se totiž, že oba dva typy motivace se dostávají do velmi složitých vzájemných vztahu a mezipodob a zdaleka ne vždy vnější motivace "tlumí" vnitřní motivaci, dokonce ji někdy velmi vhodně doplňuje (podněcuje) a rozšiřuje motivační rádius jedince.²⁸

Primární motivace v sobě zahrnuje jak motivaci vnitřní, tak vnější. V současné době se již nepřikláníme pouze k motivaci vnitřní, jako k té silnější, ale naopak je výhodou ji-li jedinec motivován jak vnitřně, tak z vnějšku. Souznění obou těchto podob motivace se uplatňuje také ve vzdělávání, jak si ukážeme v následujících kapitolách.

2.1.1. Vnitřní motivace

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a jeho výsledek ho

²⁸ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 21.

uspokojuje. Výzkumy ukázaly, že žáci, u nichž převládá vnitřní motivace, vykazují vyšší školní úspěšnost, chodí do školy mnohem raději a připravují se na výuku lépe než ti žáci, u kterých převládá motivace vnější. Žáci základní školy s vyšší úrovní vnitřní motivace k učení mají rovněž větší schopnost pojmového učení a lepší schopnost zapamatování než žáci motivovaní převážně vnějšími činiteli.²⁹

Opakovaně bylo prokázáno (Krapp, Rheinberg, Deci, Lens, Heckhausen a další), že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Žáci, které učební činnosti zajímají, se v nich více angažují, častěji z nich pocítují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Potvrzen byl i pozitivní dopad na paměťové pochody a na koncentraci a menší unavitelnost při učení. Vnitřní motivace, je-li navozena, bývá velice stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i po skončení povinné školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu. Rozvoj vnitřní motivace má však z hlediska osobnostní zralosti jedince i další důležité souvislosti.³⁰

Připomeňme, že například Maslow na samý vrchol hierarchického uspořádání potřeb (viz. Tabulka č. 1.) klade potřebu seberealizace. Tuto potřebu lze volně charakterizovat jako potřebu někým být, něco se sebou a za sebe udělat a tendencí maximálního využívání vlastního potenciálu.

Autodeterminační teorie upozornily z motivačního hlediska na podstatný rozdíl situací, kdy si můžeme cíl vybrat sami a situaci, kdy je nám určen, někým jiným. V těchto teoriích bývá rozlišováno jednání či chování autodeterminované, kdy člověk jedná na základě vnitřní podpory, volně, naprosto nezávisle, spontánně, bez nátlaku, v souladu se svým přáním. Naproti tomu je jednání řízené, kontrolované, kde není

²⁹ LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 15.

³⁰ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 18.

možnost výběru, zadanou činnost je nutno splnit, což bývá doprovázeno negativními emocemi: tlak, napětí, nervozita.

Do vnitřní motivace také bývá zahrnuta tzv. "flow motivace" (ponoření se). Vnitřní motivace je pak vymezována charakteristikami: "vědět", "dosáhnout", "prožívat stimulaci". Hluboká koncentrace, děláni naplno a splynutí s prací navozené flow motivací je velmi cenné z hlediska kvality práce, ale s jistou nadsázkou snad můžeme říci, že i z terapeutického hlediska, protože přináší velmi cenné vnitřní uspokojení, a to je vzácné zvláště v dnešní době.³¹

Práce s vnitřně motivovaným žákem je pro učitele ideální stav. To je důvod, proč je navozování vnitřní motivace při výchovně vzdělávacím procesu tak důležité. Zejména u mladších žáků, je nutno soustavně, avšak citlivě, probouzet a udržovat vnitřní motivaci pro daný předmět. Jakmile si žák v nižším školním věku spojí negativní prožitek s některým ze vzdělávacích předmětů, často tyto pocity přetrvávají i v pozdější době.

2.1.2. Vnější motivace

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. Z hlediska časového může mít charakteristiky krátkodobé (dárek, pochvala za dobrou práci) i dlouhodobé (dostat se na vysokou školu, získat prestižní zaměstnání). Různé druhy vnější motivace se většinou posuzují podle míry, jak se přibližují vnitřní motivaci. Nakolik je činnost spontánní a prováděna z "vlastní vůle" (viz problematika autodeterminace). V odborné literatuře bývají rozlišovány čtyři typy vnější motivace. Tyto typy se především odlišují stupněm zvnitřnění původní vnější regulace.

- Externí regulace - jde o typ motivace, která je iniciována výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější závislosti, není prostor pro autodeterminaci.

³¹ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 17.

- Introjektová regulace - pro tento typ motivace je typické pasivní převzetí regulace chování, ale vnitřně tato regulace není přijímána. Vychází většinou z internalizace nějakých pravidel chování.
- Identifikovaná regulace - jde o typ motivace, kdy jedinec přijímá pravidla, (ztotožňuje se s nimi), bere je za své. Žák se tedy začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování.
- Integrovaná regulace - je vývojově nejvyšší formou vnější motivace. Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami.³²

Vnější motivace představuje při učení situaci, kdy se jednatel neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Pokud jsou prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby, hovoříme o vnější motivaci - vnější z hlediska této činnosti. Chování motivované vnějšími motivačními činiteli je ve své podstatě instrumentální - je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů - např. odměny nebo vyhnutí se trestu. Při řízeném (školním) učení se žáci často učí pod vlivem vnější motivace.³³ Podstatnou charakteristikou vnější motivace je, že činnosti takto motivované vykonává jedinec jen po dobu nezbytně nutnou. Žák se učí pro účelový výsledek, omezuje studium jen na informace, které se od něj požadují. Po ukončení požadavků tyto informace zapomíná. Souvisí obvykle s povrchoým stylem učení.³⁴

Žáci s převládající vnější motivací k učení projevují o mnoho vyšší úzkostnost, horší přizpůsobení školního prostředí, menší sebevědomí

³² PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 20.

³³ LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 16.

³⁴ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 65.

a nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole (např. špatnou známkou) než žáci s převládající vnitřní motivací k učení.³⁵

V této kapitole byly zmíněny definice vnější a vnitřní motivace, jejich základní rozdíly a dopad na výchovný proces. Následující tabulka znázorňuje tato stanoviska.

Vnitřní motivační orientace	Vnější motivační orientace
Učení motivované zájmem a zvědavostí	Učení motivované snahou získat dobré známky
Snaha pracovat pro svoje vlastní uspokojení	Snaha pracovat pro uspokojení učitele nebo rodiče
Preference nových a flexibilních činností	Upřednostňování lehkých a jednoduchých činností
Snaha pracovat samostatně a nezávisle	Závislost na pomoci učitele
Preferování vnitřních kritérií úspěchu a neúspěchu v práci	Orientace na vnější kritéria posouzení výsledků

Tabulka č.1. Rozdíly mezi vnitřní a vnější motivační orientace žáka

³⁵ LOKŠOVÁ, Irena. LOKŠA, Jozef. (překlad: Dobal, J.). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků*. Praha: Portál, 1999, s. 16.

2.2. Sekundární motivace

Pro školní motivaci sehrávají rozhodující úlohu tři skupiny potřeb. Jde o potřeby poznávací, protože učební činnosti představují jednu z významných forem poznávací činnosti, potřeby sociální, protože učební činnosti jsou realizovány především v sociálním kontextu a potřeby výkonové, protože na žáky jsou prostřednictvím úkolových situací kladeny určité požadavky. V optimálním případě se učební činnost stává komplexní incentivou pro všechny tři výše zmíněné skupiny potřeb.³⁶

2.2.1. Poznávací potřeby

Jedná se o potřeby, které se u žáka mohou, ale také nemusí v plné podobě rozvinout. Jsou-li rozvíjeny během školní docházky, což je pro jejich rozvoj nejvhodnější období, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení.

I když zařazujeme tyto potřeby do potřeb sekundárních, mají fyziologický základ (Madsen 1972), jenž je tvořen především potřebou mozkové aktivity a orientačně pátracím reflexu. Nedostatek podnětů (stimulační hlad) můžeme prožívat při každodenních činnostech, například: při nezáživné přenášce, na schůzi či při televizním programu a podobně. Reakcí může být čmárání si z nudy na papír, celková fyzická aktivita (neposednost) či jiná spontánní činnost. Vlastní poznávací potřeby se rozvíjí zároveň s vývojem rozumových schopností a na jejich rozvoj má velký vliv výchova a vzdělání. Poznávací potřeby lze dělit podle charakteru činnosti, kterou aktualizují a již jsou zároveň uspokojovány a zpevňovány na potřebu smysluplného receptivního poznávání (potřeba získat nové poznatky, informace) a potřebu vyhledávání a řešení problémů.

³⁶ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 23.

Rozvoj poznávací motivace je úzce spjat jednak s charakterem navozovaných poznávacích procesů (například využívání metody objevování, možnost experimentovat a podobně) a jednak s obsahem poznávaného (obsahy vzdělávání a jejich zajímavost pro žáky). Vztah individuálních potřeb k jednotlivým obsahům však bývá velmi komplikovaný (jedna potřeba může být uspokojována různými obsahy a naopak určitý obsah může uspokojit různé potřeby), takže je v pedagogickém kontextu výhodnější orientovat se z hlediska obsahu na komplexnější psychické dispozice žáků, a sice na jejich zájmy.³⁷

Pro rozvoj poznávací motivace u žáků jsou podstatné postoje učitele a styl pedagogické práce. Učitelem projevovaný zájem o obor (schopnost dodávat oboru "osobní rozměr") bývá žáky velmi citlivě vnímán a někdy se na ně přenáší. Rovněž schopnost učitele přiblížit význam (smysl) předmětu pro život a pro zájmy žáků mimo školu velmi napomáhá aktualizaci poznávací motivace.³⁸

Zájem žáků poznávat je vždy nejvyšší při zahájení nové činnosti a postupem času klesá. Důvodem může být obtížnost probírané látky nebo právě to, že si jí žák neumí propojit s reálným životem. Poznávací potřeby jsou úzce spjaty s vlastním životem žáků a tedy i praktickým využíváním jejich poznatků získaných při vyučování.

2.2.2. Výkonová motivace

Teorie výkonové motivace je založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu.³⁹ Žák dává přednost strukturované a organizované práci, stanovuje si cíle a snaží se uspět. Souvisí obvykle s utilitaristickým stylem učení.⁴⁰ Žákovou motivací je tedy dosažení co možná nejlepších známek a vyniknout nad ostatními. Při tomto stylu učení se žák přizpůsobuje

³⁷ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 24.

³⁸ Tamtéž, s. 25.

³⁹ Tamtéž, s. 27.

⁴⁰ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 65.

požadavkům učitele, což však není vždy ideální stav (například u předmětu, kde vyučující klade na žáky jen nízké nároky).

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat zvýšenou pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého (realistického) sebehodnocení každého jedince. Důvodem je propojenost výkonových potřeb s jedincovým JÁ. Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení JÁ, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo.⁴¹

Pro rozvoj výkonových potřeb sehrávají významnou úlohu mateřské (rodičovské) nároky a jejich přesnost. Nároky mohou být přiměřené, nebo mohou dítě přetěžovat, mohou však být také značně nižší než možnosti dítěte. Jsou-li na dítě kladeny přiměřené požadavky, je-li dítě povzbuzováno k samostatnosti, přesnosti výkonu a jsou-li jeho výkony oceňovány, je velmi pravděpodobné, že se u dítěte začne rozvíjet potřeba úspěšného výkonu. Výkonové situace jsou spojovány s příjemným prožitkem. Dítě si osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe (adekvátní aspirační úroveň) a má tendenci vynaložit potřebné úsilí k dosažení úspěchu při výkonových činnostech. Je-li však dítě stále přetěžováno a je-li okolí zaměřeno především na jeho neúspěchy a jejich kritiku, začne se u něj pravděpodobně rozvíjet potřeba vyhnutí se neúspěchu. Žáci s vysokou obavou z neúspěchu mají potřebu se výkonovým situacím vyhýbat, aby nebyli případným neúspěchem vnitřně zraněni. Při rozvinutí potřeby vyhnutí se neúspěchu jde v podstatě o obranný mechanismus, který má chránit jedincovo JÁ před častým neúspěchem a prožitkem selhání. V situaci, kdy na dítě nejsou kladeny žádné požadavky (při podceňování samostatnosti a přesnosti výkonu), bude rozvoj výkonových potřeb dítěte pravděpodobně brzděn a bude nedostatečný.⁴²

⁴¹ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002, s. 26.

⁴² HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit. 20. června 2012]
Dostupné z WWW:

Existuje celá řada modelů výkonové motivace. Heckhausenův rozšířený kognitivní model je zvláště významný jednak proto, že zohledňuje časovou perspektivu jedince, a jednak že se snaží o teoretické řešení motivace ve škole, kde motivace nemůže být pouhou sumarizací jednotlivých motivů, motivačně účinné jsou různé druhy očekávání (očekávání „situace – výsledek“, očekávání „aktivita – výsledek“, očekávání „situace – aktivita – výsledek“, očekávání „výsledek – následek“). Význam mají i jiné motivační proměnné, jako je například pocit soustředěnosti na věc, pocit, že požadavky úkolu jsou splněny, nebo jistota, že jsou vytvořeny předpoklady pro dosažení dlouhodobých cílů a podobně.⁴³

Rozvoj výkonové motivace a její kultivace je podstatnou součástí zralé osobnosti, mající mimo jiné velký dopad právě na kvalitu učebních poznávacích procesů, životní aspirace a autoregulační zdatnosti především při realizaci cílů a překonávání překážek. Ve výchovně vzdělávacím procesu je výkonová motivace spojena i s míněním okolí a tedy i se sociální motivací popsané v následující kapitole.

2.2.3. Sociální motivace

Zdrojem sociální motivace jsou potřeby pozitivních sociálních vztahů, které mohou velmi významně působit i během učební činnosti. Studium vychází z nutnosti, žák se učí jakkoliv, jen aby prošel. Mívá negativní postoj k učení, nedovede se obyčejně samostatně učit.⁴⁴ Sociální vztahy ve třídě mohou pozitivně či naopak negativně ovlivnit mínění žáka a jeho postoj k výuce.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_z_aku.pdf

⁴³ HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. [cit. 20. června 2012], Dostupné z WWW:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_z_aku.pdf

⁴⁴ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 65.

Kvalita sociálních vztahů úzce souvisí s klimatem ve třídě. Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Za optimální se považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Je třeba zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Učitel žákům poskytuje realistické příležitosti k dosažení úspěchu, nabízí podporu a povzbuzení. Ne všechny úkoly, u nichž žáci cítí, že by v nich mohli snadno uspět, jsou motivující. Příliš jednoduché aktivity v hodinách mohou navodit v žácích dojem, že jsou zbytečné a tedy jim nevěnují takovou pozornost. Mohlo by se také stát, že v nich vzbudí dojem, že učitel podceňuje jejich schopnosti. V takových situacích, kdy je zapotřebí zařadit i velice jednoduché úkoly, je vhodné doprovodné vysvětlení jejich účelnosti z pohledu vyučujícího.

Dále můžeme spojovat vynaložené úsilí a dosažení úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami, ale musí být pro ně skutečně žádoucí, aby nepodkopávali vnější motivaci anebo neodcizovali žáky, kteří jí nedosáhli. Další odměny souvisejí s prestiží (dobré známky).⁴⁵

V dnešní době, co se týče sociální motivace, bohužel již není prestiž až natolik spjata s dobrým ohodnocením žáka. Aby se tomuto jevu předešlo, je velice důležitá role učitele při vytváření správného klima ve třídě a společným nastavením hodnot.

⁴⁵ KYRIACOU, Chris (překlad: DVORÁK, Dominik). *Klíčové dovednosti učitele, pedagogická praxe – cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996, s. 121.

3. Motivace a osobnost

Bezesporu, osobnost je tou nejsamostatnější charakteristikou člověka. Z výchovného pohledu na věc, role vkladu obecných osobnostních faktorů je méně podstatná než ta, kde se budeme soustředit na osobnostní rozdíly. Psychologie osobnosti člověka je aktivní odvětví klasické psychoanalytické teorie, která má kořeny ve dvacátém století a její historie nese znaky všech základních psychologických paradigmat, od behaviorálních a humanitních až po sociálně-kognitivní.⁴⁶

Motivace je nezbytným předpokladem vyučování a výchovného procesu a může podstatně zvyšovat efektivitu výchovně vzdělávacího působení. Silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovy osobnosti.⁴⁷

3.1. Osobnost žáka

Učení je životním „údělem“ člověka od narození až do smrti. Probíhá po celý život jedince a patří k základním autoregulačním mechanismům, na jejichž základě se formuje vědomí, chování a osobnost. Společnost sice vymezila pro učení určité časové období – školní věk, který následuje po období hry a předchází období práce, avšak učení se prolíná každou hrou i prací. Přesto je školní věk obdobím, v němž je možný maximální rozvoj dítěte. Vstupem do školy se dítěti mění celý jeho život. Podstatně se rozšiřuje sociální oblast, jejímž vlivu dítě podléhá, dítě se přímo a konkrétně srovnává se spolužáky a na základě toho se učí stavět si osobní cíle a utvářet svou stupnici

⁴⁶ DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner*. New Jersey: LEA, 2005, s. 10.

⁴⁷ STRÁNSKÁ, Zdenka; POLEDŇOVÁ, Ivana. *Adekvátní motivace k učení – předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků*. School and Health, 2008. vol. 21/3. s. 24. [cit. 20. června 2012] Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_praxe_sko ly/cze/stranska_polednova_cz.pdf

hodnot. Začíná se diferencovat jeho chování k dospělým a členům vrstevnické skupiny, formuje se jeho osobní úroveň aspirací, jež je ovlivňována aspirační úrovní ostatních členů skupiny.⁴⁸

Aby se děti mohly stát „dobrymi žáky“, potřebují být fyzicky a psychicky v pohodě. Připomeňme si zásadu posloupnosti v naplňování potřeb (viz. Tabulka č.1). Čím jsou děti mladší, tím více u nich platí, že potřeby umístěné v pyramidě výše se dostanou ke slovu, až když jsou dostatečně uspokojeny všechny potřeby pod nimi. To nazýváme akademickým učením a co se děti učí především ve škole, patří vysoko – do potřeby seberealizace. Je toho hodně, čemu musí být věnována péče, aby se dítě mohlo učit a rozvíjet souladu se svými možnostmi. Děti potřebují být fyzicky v pohodě, musí se cítit bezpečně (fyzicky i psychicky), potřebují mít pocit, že jsou hodnotnými členy skupiny a skupina je přijímá. Potřebují mít pocit úspěchu, musí se jim dostávat uznání. Teprve potom se mohou stát tak dobrými žáky, jak je to v jejich možnostech.⁴⁹

3.1.1. Učební návyky

Poznání stylů žákova učení může učiteli vydatně pomoci jak při výběru učiva, jeho didaktickému zpracování, tak při volbě vyučovacích metod. Znalost způsobu žákova učení pak zejména pomáhá učiteli při vlastní prezentaci učiva směrem k žákovi. Učitelův diagnostický pohled na učební styl žáka však vyžaduje dobrou psychologickou průpravu.⁵⁰

Styly učební činnosti žáků se v mnoha ohledech liší. Vyvíjejí se z vrozeného základu (tj. kognitivních stylů), ale proměňují se během života jak záměrně, tak bezděčně. Jedinec je využívá ve většině situací

⁴⁸ STRÁNSKÁ, Zdenka; POLEDŇOVÁ, Ivana. *Adekvátní motivace k učení - předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků*. School and Health 21, 3/2008, str. 23. [cit. 20. června 2012] Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_praxe_sko ly/cze/stranska_polednova_cz.pdf

⁴⁹ KOPŘIVA, Pavel at al. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála, 2008, s. 203.

⁵⁰ KALOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 448.

pedagogického typu a jsou relativně nezávislé na učivu. Protože si jedinec své učební návyky zpravidla neuvědomuje, necítí ani potřebu je nějakým způsobem vylepšovat. Tyto postupy se mu jeví jako samozřejmé a vyhovující. Dají se však diagnostikovat a do jisté míry i měnit.⁵¹ Učební styly se mohou dělit na základě motivace a na základě smyslového vnímání.

- **Učební styly na základě motivace**

Druhy učebních stylů se dají dělit podle motivace a záměru na povrchní, utilitaristický a hloubkový. U povrchního učebního stylu převažuje tendence vyhnout se neúspěchu, tzv. „snaha projít“. Žák prakticky jen reprodukuje naučené a jeho přístup nepramení ze zájmu. Maximální výsledek s minimální námahou. Žák s utilitaristickým (vypočítavým) stylem učení se snaží o co nejlepší známky. Snaží se obstát před ostatními spolužáky jako nejlepší – uspět v konkurenci za každou cenu. Tito žáci se neradi dělí o své znalosti. Umí najít slabou stránku u učitelů a tuto stránku využít ve vlastní prospěch. A na závěr styl hloubkový, typický pro žáky, kteří jeví opravdový zájem o učivo. Žák musí rozumět tomu, co se učí a dokáže si uvědomit, že naučené se mu bude v praxi skutečně hodit.

Dalo by se říci, že z pohledu motivace při výuce jsou učební návyky jedním z indikátorů vztahu žáka k osvojované látce a k procesu učení jako takovému. Čím větší zájem o učivo v něm vzbudíme, tím více posílíme proces osvojování.

- **Učební styly na základě smyslového vnímání**

Učební styly lze rozčlenit také podle smyslového vnímání, které žák upřednostňuje. Žáci při zpracování informací preferují buď sluch,

⁵¹ MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 8. prosince 2013] Dostupné z: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/styly-uceni-zaku-a-studentu.pdf>

zrak nebo pohyb. Podle toho se dělí na tzv.: vizuály, auditivy a kinestety.

Vizuální typ: sedí poměrně klidně, vysoká frekvence mrkání (při vizualizování). Vybavuje si to, co si „nafotil“ do paměti. Při vybavování se dívá „na strop“, listuje v sešitě a přesně čte zapsané. Je dobře organizovaný, pořádný a čistotný. Je dobrý v pravopisu (ale jen u slov, která si nafotografoval do paměti). Špatně rozumí verbálním návodům, dobře rozumí psaným návodům. Při komunikaci se neustále dívá na osobu, se kterou mluví a vyžaduje, aby se mu druhý díval do očí. K zapojování technických věcí nutně potřebuje plánek. V učení dává přednost knihám, mapám, schematickým obrázkům. Sám si různá schémata vytváří.

Auditivní typ: nevydrží sedět klidně. Často metronomické (= pravidelné) pohyby (nohy, ruce, hlava). Při komunikaci se nedívá na osobu, se kterou mluví. Rytmická řeč. Pohyb rtů při tichém čtení. Je lehce rozptýlený, mluví sám se sebou externě i interně. Miluje hudbu. Jeho hlava je plná melodií a rytmů. Rád imituje hlasy. V učení dává přednost poslouchání. Jemu je určeno české výkladové školství. Rušivým elementem však jsou spolužáci, kteří takového žáka svých chováním ve třídě ruší.

Kinestetický typ: Nevydrží sedět klidně, podobně jako auditiv, ale oproti auditivovi neudrží pravidelný rytmus. Při práci má nepravidelné držení těla, například při čtení často mění pozice (sedí, leží, klečí). Často používá prsty k tomu, aby něco řekl. Stojí poměrně blízko jiných lidí a často se jich dotýká. Reaguje na určité podněty tělesným pohybem. V učení dává přednost jednání, akci. Pouhé naslouchání je pro něj utlumující.⁵²

⁵² MUSIL, R. *Přiblížit se k žákům*. Praha: Strom, 1997, s. 25. [cit. 7. prosince 2013]
Dostupné z: <http://www.unium.cz/materialy/0/0/zjistovani-ucebniho-stylu-m28368-p3.html>

Na základě této charakteristiky učebních stylů žáka, lze formovat činnosti ve vyučovací hodině. Zejména v hodině cizího jazyka je možné využít celé spektrum aktivit zaměřených na jednotlivý typ smyslového vnímání, nejlépe pak začleňovat do každé vyučovací hodiny po jedné aktivitě pro každého z nich.

3.1.2. Vrozené dispozice

Mezi vrozené složky osobnosti považujeme: temperament, vlohy, dispozice (genetický základ) a část inteligence. Vloha je biologický, vrozený předpoklad pro rozvinutí schopností. To znamená, že schopnosti nepovažujeme za vrozené, že jsou to vlastnosti rozvinuté na podkladě vrozených vloh v průběhu jedincova vývoje, učení a činností, v závislosti na společenských podmínkách, včetně výchovy a vyučování. Nadání je soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti, např. nadání pro matematiku, jazyky, určitou oblast umění. Setkáme se však i s tím, že se výrazu nadání užije pro soubor vloh. Výrazem talent, popřípadě genialita, se označuje zvlášť vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání.⁵³

Meze schopností jsou člověku dány při narození. Jestliže nemá vrozené vlohy pro rozvoj nadprůměrných schopností v nějaké oblasti, k jejich dosažení během vývoje nemůže dojít. Je to něco jako strop: během svého života můžeme tohoto stropu dosáhnout, nemůžeme jej však „přerůst“. Ale právě tak můžeme zůstat v rozvoji kdesi u podlahy nebo v půli cesty. Jsme každý jiný, každý máme své stropy v různých oblastech různě vysoko a k jejich dosažení potřebujeme různě dlouhý čas i různé cesty.⁵⁴

3.1.3. Získané dispozice

K těmto složkám osobnosti řadíme: charakter a schopnosti, které se vyvíjejí v průběhu života jedince z vrozených dispozic. Dovednosti

⁵³ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 152.

⁵⁴ KOPŘIVA, Pavel, at al. *Respektovat a být respektován*. Praha: Spirála, 2008, s. 201-202.

a schopnosti spolu těsně souvisí a není snadné je přesně odlišit. Rozdíly mezi nimi lze vyjádřit zejména v různé obecnosti a proměnlivosti. Například při vyučování jazykům si žáci osvojují velký počet speciálních dovedností, které se týkají pravopisu, mluvnice, slohu, překladu atd. Osvojení těchto dovedností je závislé na schopnostech, ale zároveň upevnění dovedností delším cvikem, činností či praxí může vést k rozvinutí obecnější verbální schopnosti, k čemuž je zapotřebí delší doby než k osvojení dílčí dovednosti.⁵⁵ Získané dispozice jsou nástrojem pro užití vědomostí, pro řešení problémů, pro vykonávání činnosti určitého druhu. Výklad procesu vyučování se opírá o výsledky řady disciplín: biologie a neurobiologie, sociologie, psychologie, zvláště pedagogické, vývojové a sociální.⁵⁶

Zájmy jsou považovány za součást motivačních dispozic převážně sociopsychického charakteru a jsou předmětem zájmu sociální psychologie. Oblast zájmů souvisí s motivačním zaměřením jedince. Z hlediska struktury motivace je zdůrazňováno jejich místo v dimenzi aktivace a tím i jejich vztah zájmů k potřebám, hodnotám a postojům.⁵⁷ Zakomponováním žákových zájmů do tématického celku výuky lze využít k udržení jeho pozornosti.

3.1.4. Vývojové období ve věku od 11 – 15 let

Toto období se nazývá pubescence. Je to obdobím pohlavního dospívání a nového začleňování osobnosti do společnosti. Dochází k výrazným změnám ve vývoji osobnosti a značným problémům v rodinné i školní výchově. Probíhá přibližně v od 11 do 15 let, u chlapců asi o rok později než u dívek, u obou pohlaví se značnými individuálními rozdíly. Je označována za předcházející období od přechodu od dětství k dospívání.

⁵⁵ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 153.

⁵⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 27.

⁵⁷ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika (Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování)*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 103.

V pubertě v příznivém případě pokračuje zvyšování kompetencí, úsilí o dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech. Chlapci a dívky si rozšiřují a prohlubují vědomosti, zdokonalují dovednost, pokračuje rozvíjení intelektu. Dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech i jejich kladné hodnocení blízkým okolím podporují sebehodnocení mladistvých, budování jejich jistoty, překonání pocitů méněcennosti. V nepříznivém případě mladiství nevyvíjejí úsilí, nedosahují dobrých výsledků ani ocenění, prohlubuje se jejich nejistota až komplex méněcennosti.

Důležitým vývojovým úkolem v prepubertě je začleňování mladistvého do skupiny vrstevníků. Mladiství získávají zkušenosti v sociální interakci a komunikaci s vrstevníky již na vyšší úrovni než v předchozích obdobích. Učí se navazovat komunikaci a vztah, podívat se na události očima druhého, vcítit se do něho, přihlížet k jeho potřebám, vzájemně si pomáhat a spolupracovat.

V pubescenci probíhají podstatné biologické změny jako růst postavy, ale také změna proporcí, jejich přiblížení tvarům těla dospělých mužů a žen. Dospívající jsou zvýšeně labilní, náladoví, snadno unavení a podráždění. Vyrovnat se s těmito změnami pro ně není lehké. I na pozitivní reakce na tyto změny reagují přecitlivěle. Mladiství srovnávají svůj vzhled s ideálem. Takové srovnání vychází většinou nepříznivě. Platí to zvláště o dívkách. Obraz vlastního těla a zevnějšku je součástí sebepojetí a sebehodnocení.⁵⁸

V tomto období zesiluje odpor mladistvých proti autoritám. Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobností, potřebuje se osvobodit od závislosti na rodině, na rodičovské autoritě. Spolu s uvolňováním závislosti na rodičích probíhá v pubertě začleňování do skupiny vrstevníků. Pubescent hledá ve skupině vrstevníků přijetí jakožto rovnocenný partner. Vrstevníci mají stejné nebo podobné problémy a zájmy na rozdíl od dospělých. Na základě

⁵⁸ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 232 – 233.

přijmutí skupinou vrstevníků si formuje i vlastní sebehodnocení. Pubescentovi hodně záleží na dobrém přátelském vztahu s vrstevníkem téhož pohlaví a také, pokud je to možné, na partnerovi druhého pohlaví.

Jiný neméně obtížný problém a vývojový úkol tohoto období je směřování k budoucí profesi. I když to nemusí být přesné určení speciální profese, jde v pubertě alespoň o přibližné směřování, tedy jaký typ střední školy si zvolit.

Naopak je toto vývojové období příznivé pro rozvoj intelektu. Podle Piagetových výzkumů právě v pubertě dochází k přechodu do etapy formálních operací, k abstraktnímu myšlení. To znamená, že intelekt dosahuje takové úrovně, která umožňuje efektivní studium náročných vědeckých poznatků. Bohužel značná část mladistvých této možnosti nevyužívá. Rozvinutí intelektu i zkušeností v sociální komunikaci umožňují také další vývoj morálních aspektů osobnosti. Pubescent již dokáže lépe než dítě pochopit odlišné názory a motivy druhých lidí. Dovede lépe pochopit obecné morální principy, jako je spravedlnost, pravda aj. Je schopen uvažovat o budoucnosti a hypoteticky plánovat několik možností dalšího jednání, popřípadě životní cesty.⁵⁹

V tomto období se mladiství jeden od druhého natolik liší že v jedné skupině se může setkat s žáky na rozdílných úrovních všech složkách osobnosti.

⁵⁹ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 234 – 235.

3.2. Osobnost učitele

Odjakživa je při získávání nových znalostí nutná přítomnost další osoby, která má za úkol předávat své znalosti ostatním. Již Sokrates měl jasnou představu o sobě v roli učitele jako o pomocníkovi, který napomáhá svým žákům dobrat se odpovědi na jejich vlastní otázky. Viděl sám sebe jako společníka a průvodce, který napomáhá žákům objevit vědění. Ačkoliv podmínky vyučování se od doby Sokrata velice změnily, tímto modelem by jsme se mohli řídit i dnes.

Učitel patří k významným osobám v životě a vývoji dětí a mladistvých. Učitelská profese klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky. Od učitele se očekává, že bude žáky:

- Vzdělávat: zprostředkovat jim vědomosti, dovednosti, způsoby myšlení a činnosti určitého zaměření podle jeho aprobace.
- Vychovávat: rozvíjet jejich zájmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podkladě soustavného poznání žáků, jejich typologických i individuálních rozdílů.⁶⁰

3.2.1. Vyučovací metody

Při rozvíjení vlastního přístupu k výuce je základním vztyčným bodem pro každého učitele jeho či její vlastní přesvědčení a přístup k následujícím bodům:

- role ve třídě
- podstata efektivního vyučování a učení
- překážky, kterým žák čelí a jak mohou být zajištěny
- úspěšné učební aktivity
- struktura efektivní vyučovací hodiny

Přesvědčení a teorie o těchto aspektech učení vyústily ve vytvoření klíčových principů pro plán vyučovací hodiny podle Jacka C. Richardse.

⁶⁰ ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 264.

Učitel jako jedinec se může zaměřovat na různé principy v odlišnou dobu, podle toho jaký typ třídy právě vyučuje (např.: děti, či dospělé, začátečníky či pokročilé). Následuje seznam příkladů těchto principů:

- zapojit učícího se do hodiny
- udělat ze žáků, nikoliv z učitele, ústřední bod hodiny
- poskytnout maximum možností pro zapojení žáka do výuky
- vyvíjet žakovu zodpovědnost
- být tolerantní k chybám
- vést ke správným učebním stylům
- reagovat na žakovy obtíže a stavět na nich odrážet se od nich
- maximálně využívat skupinových aktivit či aktivit ve dvojicích
- podporovat spolupráci mezi žáky
- procvičovat jak správnost, tak plynulost
- vnímat žakovy potřeby a zájmy⁶¹

Také je nutné respektovat, že učení probíhá v určitém sociálním a socio-kulturním kontextu. Každý záměrný a institucionální vzdělávací proces se realizuje interakcí čtyř základních faktorů. Jsou jimi učitel, žák, obsah vzdělávání, vzdělávací postupy a vyučovací metody.⁶²

Styly učení jsou úzce spjaty se strategiemi učení. Řešení určitého problému vždy souvisí jednak s individuálním obrazem daného problému (který je ovlivňován učebním stylem) a jednak s naplánováním a provedením aktivit směřujících k řešení problému, což je oblast, která se již týká strategií učení.⁶³

⁶¹ RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. edition. New York: Cambridge University Press, 2001. s. 251.

⁶² ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika (Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování)*. Praha: Grada Publishing, 2011. s. 139.

⁶³ Tamtéž. s. 60.

Osobnost, motivace
Styly učení
Strategie učení
Taktiky učení
Výsledky učení

Graf č.2: Model vazeb mezi individuálními rozdíly a styly učení podle Schmecka

Aby se mohl učitel odpovědně rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí, aby dokázal pružně reagovat a mohl při plánování výuky využívat většího množství činností, musí znát vyučovací metody včetně jejich silných a slabých stránek; účel a využití v praxi. Učitel si musí nejprve ujasnit účel hodiny a podle toho zvolit vhodnou činnost. Vzít v úvahu žáky, fyzické prostředí (místnost a vybavení), náladu ve třídě (unudění žáci na poslední hodině, práce ve skupinách v poslední době). Musí umět pozorovat a na zjištěné skutečnosti pružně reagovat, pamatovat si metody, které měly v minulosti dobrý ohlas. ⁶⁴

I když nejde o rozhodující faktor, je důležitý. Žáci jsou rádi aktivní, rádi spolu hovoří, vyrábějí předměty a jsou tvůrčí. Ačkoliv by se mohlo zdát, že žáci jsou v podstatě líní a dávají přednost činnostem, které je co nejméně vyrušují z jejich snění. Pasivní metody rádi nemají. Obecně lze říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce jsou, tím více je výuka baví. Závažnou a bohužel častou chybou je, když si učitel osvojí jednu nebo dvě metody a těch se pak drží. Široký repertoár metod učitelů dovolí pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, na něž při výuce nutně narazí, a mimo to zintenzivňuje pozornost

⁶⁴ PATTY, Geoff. *Moderní vyučování: Metody a styly učení*. [cit. 7. prosince 2013]
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/>

a zájem žáků. Rovněž to pomůže vyrovnávat se s rostoucími požadavky, které jsou v dnešní době na učitele kladeny. V moderní výchově (stejně jako v evoluci) platí zásada, že přežije ten, kdo se přizpůsobí.⁶⁵

Kombinací různých metod v rámci vyučovací hodiny si tedy zajistíme nejen spolupráci a pozornost žáků, ale zároveň pokryjeme různorodost nároků na výuku každého z nich. Jak již bylo popsáno výše, žáci vnímají a učí se odlišnými způsoby, a tudíž, pokud učitel začlení do výuky více metod najednou (např.: metody slovní, názorně demonstrační, praktické činnosti či hry) aktivuje tím i větší počet žáků.

3.2.2. Hodnocení

V reálném výchovném procesu existuje vnitřní a vnější motivace zároveň. Vnitřní pramení ze zvědavosti žáků a jejich touhy dozvědět se nové věci, učit se. Určitá činnost je považována za vnitřně motivující tehdy, jestliže pro žáky nebude podmínkou pro začlenění se do dané činnosti a pro pokračování v ní určitý druh vnější odměny. Vnější motivace je impulzem činností, které by jedinec jinak nevykonával, ale chce buď za ně získat odměnu, nebo se chce vyhnout trestu. Takto motivované činnosti vykonává žák jen po dobu nezbytně nutnou.⁶⁶

Při vyučování se setkáváme s několika druhy tzv. odměn. Může to být hodnocení pomocí známky, verbální i nonverbální zhodnocení činnosti žáka, pozitivní či negativní zpětná vazba v podobě pochvaly nebo napomenutí a jiné alternativní odměny individuálně navržené učitelem.

Hodnocení probouzí a podporuje vnitřní účast žáka na vykonávané činnosti, a tudíž má i důležitou motivační hodnotu. To je dáno především tím, že žák není ve vyučovacím procesu izolovaný

⁶⁵ Tamtéž, Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/>

⁶⁶ ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011. s. 31.

od ostatních spolužáků. Hodnocení působí jako sociální motivace. Žák, který je součástí sociálních vztahů, reaguje na hodnocení velmi citlivě a zvláště ve vývojovém období pubescence. Hodnocení do jisté míry ovlivňuje vztah vybudovaný mezi učitelem a žákem, i mezi žáky navzájem. I třída zaujímá k hodnocení žáků určitý postoj, který se ne vždy shoduje s hodnocením učitele.⁶⁷

Ačkoliv je vhodné vést žáky k autoevaluaci, ve vyučovací hodině je to především učitel, kdo hodnotí práci žáků. Hodnocení na úrovni žák – žák se doporučuje jen tehdy, je-li si učitel jistý tím, že nedojde ke zneužití takovéto aktivity k posměchu. Především v tomto období jsou žáci citliví na kritiku.

Ve výuce jazyků se rozlišuje několik druhů chyb. Jsou to chyby, omyly a uklouznutí. Jsou odstupňované podle míry závažnosti a proto, by na ně měl učitel reagovat příslušným způsobem. Postupem času, po více neúspěších, mohou slabší žáci nabývat dojmu, že není v jejich silách osvojit si například cizí jazyk. Jejich motivace k rozvíjení této schopnosti klesá a začínají přecházet do fáze, kdy přijmou čistě jako fakt to, že nemají vlohy na jazyky a tudíž se nemá cenu ani snažit. Tento jev je označován za naučenou bezmocnost. Právě učitelova podpora může tento způsob žákova myšlení změnit. Například nenechat žáky používat fráze typu: „my jsme hloupí, my na to nemáme...“ a následně jim na jednoduchém příkladu dokázat opak. Můžeme je například nechat vyřešit opravdu jednoduchý úkol, kde si jsme jistí, že neselžou, a tím jim dokázat, že to jde a nadále podporovat jejich sebevědomí.

⁶⁷ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2.vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 177.

3.2.3. Diagnostika

Nezbytnou podmínkou úspěšného poznávání druhých lidí je vlastní sebepoznání, jehož součástí je i odhad a posouzení vlastního temperamentu.⁶⁸

Zkušený učitel ví, že školní úspěšnost žáka nezávisí pouze na základě kognitivního vybavení. To je v těsné souvislosti s žákovými zájmy, postoji, s jeho motivací i s jeho emočními kvalitami (např.: úzkost). Některé děti mají již od svého nástupu do školy potřebné množství jistoty a sebedůvěry, jiné jsou dlouho nesmělé, plaché a bojácné.

Zajímavou psychologickou otázkou je, do jaké míry jsou výše uvedené projevy ovlivněny vnějšími podmínkami a charakterem situace, v níž se žák ocitá, a nakolik je lze považovat za trvalejší osobnostní dimenze. Samozřejmě nelze očekávat, že učitel bude poznávat osobnostní rysy svých žáků prostřednictvím četných psychodiagnostických dotazníků a testů. Přesto se považuje za velmi potřebné, a to pro každého učitele v pravém slova smyslu, prostudovat psychologickou problematiku osobnostních vlastností a rysů a zamyslet se nad jejich důsledky na celkové chování, na učení, na sociální kontakty i na žákovo chování v náročných situacích.⁶⁹

Při hodnocení osobnosti žáků ve škole nejde o nahrazování psychologického vyšetření, ale o možnosti včasného podchycení schopností a dovedností, úrovně motivace učení, zájmů a ideálů, životního zaměření, volních i charakterových vlastností. Včasné podchycení některých problematických oblastí může vhodným způsobem ovlivnit osobnost žáků a jejich dalšího vývoje. Týká se to žáků nejen podprůměrných, ale i průměrných a nadprůměrných. Pedagog ve škole je prvním diagnostikujícím a proto

⁶⁸ DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích; katedra PF, 1999, s. 29.

⁶⁹ Tamtéž, s. 21.

mají jeho pozorování a hodnocení svůj význam pro další vývoj žáka a mohou být dobrým základem při odborných vyšetřeních i při používání výchovně vzdělávacích metod.⁷⁰

Diagnostická činnost učitele zahrnuje širší vymezení předmětu poznávání, než je osobnost žáka. Učitel diagnostikuje školní třídu a vztahy v ní, hodnotí svou vlastní pedagogickou práci a její účinnost, neobejde se bez zmapování rodinného prostředí žáka i jeho dalších sociálních vazeb. Od učitele se samozřejmě neočekává, že bude diagnostické činnosti provádět u všech žáků a současně. Smyslem učitelské profese není ani poskytování detailnějších specializovaných diagnostických služeb. V případě potřeby musí přijít ke slovu příslušný odborník či odborné diagnostické zařízení.⁷¹

Znalost motivační oblasti jednotlivých žáků napomáhá učiteli v jeho individuálním přístupu k motivování žáků. Pro diagnostickou činnost učitele je poměrně důležité, aby se uměl orientovat v projevech chování žáků, které souvisejí s jejich sociálními potřebami.⁷²

Učitel je jednou z nejdůležitějších složek vyučování. Závisí na něm nejen to, zda-li žák látce porozumí, jak se bude ve třídě cítit i jaký postoj si k danému předmětu vybuduje, ale má i možnost odhalit žákovo silné a slabé stránky.

3.2.4. Očekávání žáků

Jako vedoucí skupiny, učitel by pro žáky neměl představovat jen osobu, která je placená za to, aby je něčemu naučila. Je důležité,

⁷⁰ SKORUNKOVÁ, Radka. *Psychologie osobnosti*. Hradec Králové: PF UHK Katedra pedagogiky a psychologie, 2013, s. 16. [cit. 7. prosince 2013] Dostupné z WWW: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&ved=0CGUQFjAJ&url=http%3A%2F%2Floxias.uhk.cz%2Fkpp%2Fdps%2Ffiles%2Fdps_psycho_sobnosti.doc&ei=qMakUqbTLeWG4ATRloGYAQ&usg=AFQjCNFLCVxx7DBX0d4HhyWxZx2UPDx4Qw&bvm=bv.57752919,d.bGE

⁷¹ DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích; katedra PF, 1999, s. 37.

⁷² Tamtéž, s. 102.

aby si každý člen třídy plně uvědomoval, že učitel je zde proto, že mu na jejich úspěchu záleží. Žáci velice vnímavě reagují na učitelovu ochotu poskytovat zpětnou vazbu. Ideálně by měl vyučující poskytovat odborné vedení žákům jako skupině i jednotlivci, včas opravovat práce a testy, snažit se rozšiřovat žákův přehled i nad rámec učebních osnov a být žákům nápomocen kdykoliv je potřeba. Zde se uplatňuje zejména učitelova schopnost komunikace. Ovšem největším protivníkem je v tomto případě čas. Pokud žáci budou mít pocit, že je učitel vůči jejich potřebám lhostejný, způsobuje to demoralizaci a jejich motivace k osvojení si látky prudce klesá i u těch žáků, kteří dříve projevovali velký zájem o studium.

Dalším neméně důležitým motivačním faktorem pro žáky je učitelův dobrý vztah s rodiči. Zvláště v mladším věku hraje názor rodičů na učitele i předmět, který vyučuje důležitou roli.

3.2.5. Očekávání učitele

Učitelovo očekávání se odráží na jeho chování ve třídě. Víra v pozitivní výsledky žáků je jeho nejzákladnější složkou. Například, při jednom z nejznámějších experimentů pedagogické psychologie, Rosenthal a Jacobson (1968) včlenili na začátek akademického roku inteligenční test pro první třídy základní školy. Učitelům bylo řečeno, že účelem testu je předpovědět, u kterých žáků dojde v tomto roce k příznivějšímu vývoji. Výzkumníci však učitelům předložili pozměněné výsledky testů, s tím že náhodně vybraná skupina žáků, bez ohledu na jejich skutečný stav, byla označena jako ta s nejvyšším inteligenčním potenciálem. Výsledek experimentu byl pozoruhodný. Na konci roku byly mezi takto značenými žáky a kontrolní skupinou žáků, ačkoliv jejich podmínky pro rozvoj byly totožné až na pohled učitelů. Rosenthal a Jacobson poukázali na to, jak důležitou složkou vyučovacího procesu je míra učitelova očekávání. Tento jev je také nazýván tzv. Pygmalion efektem. Jinými slovy, pokud vy sami věříte, že vaši žáci mají šanci dosáhnout vyšší cílů, existuje zde velká šance, že tomu uvěří i oni sami.

Na druhou stranu v případě že, vaše očekávání budou nízká, i žáci nebudou mít potřebu dosahovat vyšších cílů.

3.2.6. Entuziasmus

Učitel představuje jeden z nejvýznamnějších motivačních faktorů ve vyučovací hodině. Podle výzkumu amerického psychologa maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyiho, ti učitelé, kteří dokáží nejvíce ovlivnit žáky během jejich studia, jsou ti, kteří se probíranému předmětu věnují zaníceně a dávají žákům najevo, že se nejraději věnují jejich oboru. Tento extrémní entuziasmus může být pro žáky občas terčem posměchu, ale i přes to má pozitivní dopad na vnímání daného předmětu. Toto nadšení pro věc bývá do jisté míry „nakažlivé“. Je součástí modelového vyučování, což je jednou z velice efektivních složek vyučování. Pokud však, na druhou stranu, učitel projevuje nechuť k učivu, může v žácích vyvolat dojem, že nestojí za to si ho osvojit.⁷³

I zdánlivé maličkosti mohou pomoci žáky motivovat ke studiu. Už jen pozitivní naladění učitele, pozdravení, pamatování si jmen žáků a projevení zájmu i o jejich život mimo školu napomáhá k vytvoření příznivého prostředí pro motivaci.

⁷³ DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 32.

4. Motivace ve výuce jazyků

Motivace je spojena s jedním z nejzákladnějších aspektů lidské mysli, a většina učitelů či výzkumníků by souhlasila s tím, že hraje velmi důležitou roli v určování úspěchu či neúspěchu v jakékoliv studijní situaci. Není nutné zdůrazňovat že, jazyk je více než pouhý komunikační kód, jehož gramatická pravidla a slovní zásoba může být vyučována stejným způsobem jako kterýkoli jiný předmět.

Učitelé cizích jazyků často používají termín "motivace" když popisují úspěšné či neúspěšné žáky. Toto odráží naši intuitivní víru, že během dlouhodobého a občas intenzivního procesu osvojování si cizího jazyka, žákův entuziasmus, oddanost a soustředěnost jsou klíčové determinanty úspěchu a selhání. A skutečně, ve většině případů žáci s dostatečnou motivací můžou dosáhnout určité úrovně cizího jazyka bez ohledu na jejich kognitivní motivaci, a naopak i ti nejbystřejší žáci nedosáhnou pozitivních výsledků.

Již dlouho je předmětem výzkumu rozdílnost úspěšného či neúspěšného zvládnutí cizího jazyka mezi žáky, a tedy i jejich individuálními rozdíly, zvláště pak v jejich přístupu k jazyku a jejich motivaci. Výsledky tohoto zkoumání neustále dokazují, že vedle vloh a motivace jsou zde i další faktory, které napomáhají studentům vynikat, zejména je to jejich vlastní aktivní a kreativní účast během vyučovacího procesu, při kterém aplikují vlastní styly učení. Proto jsou styly žákova učení začleněny do seznamu důležitých charakteristických rysů, na které je třeba se zaměřit při vyučování.⁷⁴

Co se týče motivace ve výuce jazyků, v současnosti se dostává do popředí několik jmen, jako například: Gardner, Dörnyei, Williams a Sternberg. V této kapitole si představíme jejich výzkumy a přínos na poli výuky cizího jazyka.

⁷⁴ DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, s. 6.

4.1. Kultura cizího jazyka

Cizí jazyk ve školní výuce nepředstavuje jen téma studijního plánu, ale také reprezentuje kulturní dědictví jejich rodilých mluvčích. Proto na výuku cizího jazyka můžeme pohlížet jako na včleňování prvků cizí kultury do života žáka. Ten se částečně vžívá do role obyvatel konkrétní země. Na druhou stranu, kulturní rozdíly mohou být také důvodem odmítnutí učení se jazyku. Žák může z jakéhokoli důvodu mít negativní postoj vůči dané kultuře a tudíž odmítat začleňovat prvky její kultury (i v podobě jazyka) do svého života. V tomto případě je prakticky nemožné dosáhnout vysoké úrovně v daném jazyce.⁷⁵

Touto problematikou se do hloubky zabývá ve svých výzkumech kanadský psycholog a profesor Robert C. Gardner, který se stal jednou z hlavních osobností na poli motivace při výuce cizích jazyků.

Podle něj motivace zahrnuje čtyři aspekty: cíl, snažení, touhu dosáhnout cíle a pozitivní postoj k dané aktivitě. Úsilí se skládá z několika faktorů, včetně základní potřeby něčeho dosáhnout, dobrých studijních návyků a touhy potěšit učitele nebo rodiče. To se zdá být celkem nesourodou směsicí prvků, protože jeden se zabývá činností samotného žáka a další se zaměřují na to, co od něj očekává někdo jiný.

Pro Gardnera cizí jazyk nepředstavuje jen jeden z vyučovacích předmětů, ale spíše kulturní dědictví lidí, kteří se tímto jazykem dorozumívají. Jádrem tohoto přístupu je pojem integrace, který se týká vztahu jednotlivce vzhledem ke skupině mluvčích daného cizího jazyka a rozsahu, v jakém si on nebo ona přeje komunikovat, a nebo dokonce být této skupině podobný.⁷⁶

Podle dalších dvou z výzkumů Gardnera a Wallace E. Lamberta (1959, 1972), motivace k učení se cizímu jazyku se ubírá dvěma směry: integrativní orientace a instrumentální orientace.

⁷⁵ DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, s. 51.

⁷⁶ GASS, Susan M. SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2008, s. 426 – 432.

- **Integrativní orientace:** odráží pozitivní pohled na komunitu určitého cizího jazyka. Učíci se projevuje zájem o kontakt či identifikaci s rodilými mluvčími a jejich kulturou.
- **Instrumentální orientace:** můžeme ji hledat tam, kde je učení se jazyku primárně spojováno s pragmatickým důvodem. Učíci se chce dosáhnout určitý praktický cíl, jako například výhodnější pracovní postavení, platové podmínky či kredity pro studium.⁷⁷

Na základě těchto poznatků R.C. Gardner spolu s P.D. MacIntyrem prováděli výzkum na zjištění dopadu integrativní a instrumentální motivace na výuku francouzsko-anglické slovní zásoby. Studie byla ověřována na studentech psychologie v Kanadě. Integrativní motivace byla měřena sebehodnotícími dotazníky, zatímco instrumentální motivace byla vyhodnocována pomocí finanční odměny pro studenty za určité množství správně zodpovězených otázek. Výsledky ukázaly, že oba typy motivace podporují učení. Nicméně, když byla odstraněna finanční odměna, vytratila se i instrumentální motivace. Výstupem tohoto experimentu tedy je, že instrumentální motivace není ani zdaleka tak stálá, jako motivace integrativní. Integrativně orientovaný žák vynakládá úsilí, je vytrvalý a zároveň soustředěný na úkol. Má cíle, touhy a aspirace, pocituje radost úspěchu a zklamání z neúspěchu. Oba tyto pocity ho motivují k zlepšování svých výsledků.⁷⁸

⁷⁷ NOELS, Kimberly A., et al. *Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*. Language Learning vol. 50/1, 2000.

[cit. 8. března 2012] Dostupné z:

<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/104.pdf>

⁷⁸ GARDNER, Robert C. MACINTYRE, Peter Daniel. *An Instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?*. Cambridge University Press: Studies in Second Language Acquisition vol. 13/1, 1991, s. 52 - 72. [cit. 24. listopadu 2013] Dostupné z:

<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2548668>

Později sami Gardner a MacIntyre prohlašují, že podstatou motivace je její dynamičnost a tudíž i rozdělení motivace na integrativní a instrumentální je příliš statické a omezené.

Tyto dva orientační směry připomínají již výše zmíněné základní rozdělení motivace na vnitřní a vnější. Stejně tak v integrativní orientaci i vnitřně motivovaný žák se z vlastní vůle a iniciativy snaží dosáhnout lepších výsledků. Zvládnutí jazyka je zde prostředkem k uspokojení vlastních potřeb. Oproti tomu instrumentální orientace, stejně tak jako vnější motivace, je vyvolaná vnějšími podněty. Cílem tedy není zvládnutí cizího jazyka, ale dosažení odměny. Ve své podstatě jsou oba tyto směry motivace zaměřeny na cíl, a mohlo by se zdát zavádějícím definovat je jako odlišné, ale porovnáme-li cíle na které se zaměřuje itegrativně orientovaný žák s cíli, na které se zaměřuje instrumentálně orientovaný žák, mají zcela odlišnou povahu.

Když by jsme se vrátili k Maslowově hierarchii potřeb a hledali by jsme tyto cíle zde, našli by jsme cíle integrativně orientovaného žáka na vyšším stupni pyramidy než ty, které vedou instrumentálně orientovaného žáka. Kvůli této spojitosti byl výzkum Gardnera a jeho kolegů jinými vědci přetvářen a specifikován. Někteří argumentovali rozdílností motivační orientace žáka, jehož mateřským jazykem je jeden z celosvětově rozšířených jazyků a žákem, jehož jazykem se dorozumí pouze v rodné zemi. Z těchto pozdějších výzkumů vyplynuly čtyři body společné všem žákům druhého jazyka a těmi jsou: cestování, přátelství, znalost více jazyků a instrumentální orientace.

Lze vyvodit, že motivací vždy je určitá vidina prospěchu vyplývajícího ze znalosti cizího jazyka. Gardner využil jako motivaci peněžní odměnu. Ve škole by jsme mohli pod tuto položku zařadit pochvaly a dobré známky (vezmeme-li v úvahu, že jsou v některých případech důležitější než samotné ovládnání jazyka). Žák s výbornými výsledky nemusí být nutně motivovaný žádoucím způsobem. To v čem se žáci liší je postoj a zanícení pro jazyk z dlouhodobého hlediska.

4.2. Z pohledu žáka cizího jazyka

Když se na toto téma zaměříme z pohledu žáka jehož mateřským jazykem je čeština, mohlo by se zdát, že bez znalosti cizího jazyka se neobejde, jak v profesním tak v osobním životě. Je běžné, že se každý den setkává s cizími termíny například při práci s počítači, při sledování filmů, poslechu hudby či v podobě odborných termínů z nejrůznějších, rychle se rozvíjejících odvětví lidské činnosti.

Je snadné odhalit v čem je motivace při osvojování si cizího jazyka tak důležitá: poskytuje první podněty k samotnému učení a v průběhu času se stává hnací silou k setrvání v procesu osvojování si cizího jazyka, který mnohdy bývá zdoluhavý až nudný. Vlastně všechny zúčastněné faktory v průběhu učení do jisté míry motivaci předpokládají. Bez dostatečné motivace, dokonce i žáci s vynikajícími schopnostmi, nemohou dosáhnout dlouhodobých cílů a stejně tak bez vhodného učebního plánu a sebevzdělávání. Na druhou stranu může vysoká motivovanost vynahradit výrazné nedostatky jak v žákově talentu, tak i v jeho učebních předpokladech, jak jsme si již nastínili v úvodu této kapitoly.⁷⁹ Robert J. Sternberg, jeden z předních výzkumníků vrozených dispozic a kreativity, tvrdí:

„Mnoho z toho, co se může jevit jako talent pro osvojení si cizího jazyka, může jen odrážet hodnotovou orientaci. V Belgii, ti co se učí vlámsštinu, jako svůj první jazyk mají tendence učit se další jazyk a mnohdy i třetí, oproti těm, kteří se jako první jazyk učí francouzštinu. Proč? Může si vůbec někdo vážně myslet, že jediným důvodem je talent na jazyky? Pravděpodobně ne. Tím rozdílem je zde praktická potřeba naučení se dalšímu jazyku, a v tomto smyslu se i tyto jazyky vyučují.“⁸⁰

⁷⁹ DÖRNYEI, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, s. 65 - 118.

⁸⁰ STERNBERG, Robert Jeffrey. *The Theory of Successful Intelligence*. Revista Interamericana de Psicología, 2005. vol. 39/2. 189 - 202 s. [cit. 12. května 2012]
Dostupné z: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03921.pdf>

Stejného motivačního činitele můžeme najít i v České Republice. Naším mateřským jazykem se těžko domluvíme v zahraničí, a proto je pro náš život nevyhnutelnou potřebou ovládat ještě další světový jazyk. Povětšinou jím je jazyk anglický či německý. V dnešní době je však běžné, že se žáci vedle svého mateřského jazyka, učí další dva cizí jazyky již na základních školách.

Teorii amerického psychologa Roberta Sternberga lze aplikovat také na osvojování si druhého cizího jazyka. Pokud žáci nezačnou s výukou obou cizích jazyků na základní škole zároveň, může dojít k jejich odlišnému postoji na ten druhý v pořadí. Například jsou-li nuceni si na druhém stupni základní školy či až na střední škole vybrat druhý cizí jazyk, přičemž už jeden světový jazyk ovládají, a nemají dostatek schopností na jeho zvládnutí, je větší nutnost podněcovat jejich motivaci. Žáci se staví k osvojování anglického jazyka jako k něčemu přirozeně danému, setkávají se s ním v různých kontextech každý den. Ve chvíli, kdy jsou schopni plyně se dorozumět anglickým jazykem a do školní výuky je jim zařazen další cizí jazyk (například španělský), i přesto, že je to třetí nejrozšířenější jazyk ve světě, pokud nejsou žáci vnitřně motivováni, nevidí smysl přikládat mu takovou důležitost jako jazyku anglickému. Obecně vzato jsou žáci orientováni instrumentálně.

4.3. Socio-kulturní prostředí

Postoj k vyučování také odráží žákova reakce na podněty spojené s kontextem, ve kterém je jazyk vyučován. Toto jsou individuální přístupy každého žáka k výchovnému procesu jako takovému. Z pohledu výuky, tyto postoje mohou být reakcemi na učitele, materiály probírané v daném kurzu, nebo spolužáky. Předchozí výčet se řadí do skupiny vnitřních motivů.

Maďarský profesor, psycholog a lingvista působící na Univerzitě v Nottinghamu, Zoltán Dörnyei tvrdí, že sociálně-výchovný model je spojen s rolí individuálních rozdílů v učení se cizímu jazyku. To rozděluje výchovný proces na čtyři části: předcházející faktory (to mohou být biologické či zkušenostní předpoklady jako například pohlaví či předchozí znalosti), žákovi proměnné (inteligence, postoj k jazyku, styl učení), jazykový kontext a výstupy.

Podle tohoto tvrzení Dörnyei vytvořil obecný rámec motivace druhého cizího jazyka. Tento rámec zahrnuje tři stádia: jazykovou úroveň, úroveň žáka, a úroveň vzdělávací situace. Tvrdí, že úroveň jazyka je s této struktury nejobecnější, zaměřuje se na orientaci a motivy spojené s různými aspekty cizího jazyka, jako například kulturou, komunitou, ve které se tímto jazykem její členové dorozumívají a potencionální užitek z ovládnutí daného jazyka. Tyto obecné motivy ústí v základní učební cíle. Druhou složkou této struktury je úroveň žáka. Ta zahrnuje celek působení a poznání, které utvářejí osobní charakteristické vlastnosti. Na této úrovni jsou dvě motivační složky: potřeba úspěchu a sebevědomí. Třetí úroveň se zabývá vzdělávací situací, která je tvořena vnitřními a vnějšími motivy a motivačními podmínkami spojenými se třemi oblastmi. V rámci této úrovně můžeme nalézt tři hlavní motivační zdroje:

1/ Motivační složky vyplývající z konkrétního jazykového kurzu – tyto bývají spojené se sylabem, výukovými materiály, metodami a úlohami. Mohou vyvolat: zájem (vnitřní motivace zaměřená na přirozenou

zvědavost a touhu dozvědět se více o sobě samých a jejich prostředí), důležitost (díky ní, si žáci uvědomují souvislost úkolů s důležitými osobními potřebami, hodnotami či cíli), očekávání úspěchu a uspokojení (výstup aktivity, tvořený kombinací vnějších motivů jako jsou odměny či dobré známky, a vnitřních motivů, jako jsou radost a čest).

2/ Motivační složky vyplývající z postavy učitele – tyto jsou spojeny s chováním učitele, jeho osobností a výukovými styly a zahrnuje i potřeba pochvaly od učitele, autoritativní typ a přímou socializaci žákovy motivace (utváření modelů, prezentace úkolů a zpětná vazba)

3/ Na skupinu zaměřená motivace – tyto složky jsou spojovány se skupinovou dynamikou a ta se skládá ze zaměření na cíl, norem a systémem odměn, soudržností sociální skupiny a strukturou cílů (soutěživé, spolupracující nebo individualistické prostředí)⁸¹

V průběhu osvojování si cizího jazyka na žáky působí nemálo vlivů z jejich okolí. Vnější motivace je nedílnou součástí výuky a nejen cizích jazyků. Učitel by měl využívat podle potřeby oba typy. Důležité je, který typ u žáka převládne.

⁸¹ GARDNER, Robert C. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher: manuskript*. Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas at Austin, Austin, Texas, 2001. March 23. s. 6. [cit. 20. června 2013]
Dostupné z WWW: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>

4.4. Motivace v čase

Pravděpodobně, většina žáků se ve škole učí cizí jazyk jednoduše proto, že je to součástí školní osnovy. Někteří žáci mohou mít na počátku studia cizího jazyka sen stát se bilingvními, ale je to spíše menšina. Nicméně, když žáci poprvé vstoupí do třídy, často jsou motivováni vidinou toho, že během několika málo týdnů budou schopni mluvit cizím jazykem. Obecně si nejsou vědomi nároků, které na ně budou kladeny. Poměrně často jsou velice nadšení z učení se cizímu jazyku a studují s entuziasmem, ale toto často nevydrží po dlouho dobu.

Když již zmiňovaný R. C. Gardner přednášel v Japonsku, zjistil že zde se anglický jazyk zařazuje do učebního plánu v sedmém ročníku základní školy. Mnoho učitelů se zde shodlo na tom, že z počátku jsou žáci velice motivovaní, ale jejich nadšení se vytrácí během prvního roku studia. Někteří učitelé zastávali názor, že je způsobeno kladením velkého důrazu na gramatiku a překlad. Jiní tvrdili, že za to může věk žáků. Podle nich by se tento problém odstranil, kdyby s cizím jazykem začali v dřívějším věku a zaměřovali se více na mluvený projev. Dále tu také byla skupina učitelů, kteří nedostatek motivace přisuzovali nátuře japonských dětí, které se často stydí mluvit cizím jazykem. Jediné na čem se většina učitelů shodla je, že žáci mají mimo školní třídu jen málo příležitostí k využití cizího jazyka v praxi.⁸²

Tyto poznatky by se lehce dali aplikovat i na žáky v České Republice. Většina z nich by potvrdila, že ačkoliv rozumí mluvenému slovu v cizím jazyce, největší potíže jim dělá vyjádřit vlastní názory. V současnosti se čím dál tím více ve školách klade důraz na přirozenou interakci v daném jazyce a odbourání těchto zábran. Organizují se zájezdy pro děti do zemí, kde mají možnost setkat se s jazykem v jeho

⁸² GARDNER, Robert C. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher: manuskript*. Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas at Austin, Austin, Texas, 2001. March 23. s. 2. [cit. 20. června 2013]
Dostupné z WWW: <http://publish.uwo.ca/~gardner/>

přirozeném prostředí, anebo je část výuky ve škole vedena přímo rodilým mluvčím daného jazyka. Toto žáky samozřejmě také motivuje. Mají jistotu, že je učitel svůj mateřský jazyk doopravdy ovládá, a navíc je přitahuje fakt, že se s cizincem zvládnou dorozumět, ověří si vlastní schopnosti a zvyšuje to jejich sebevědomí.

Dörnyei se ve svých pracích zaměřuje nejen obecným rámcem motivace při výuce jazyků, ale také na fáze, kterými motivace prochází u žáků během vyučovacího procesu. Novým prvkem v této studii je zaměření se na průběh motivace v čase. To znamená, dynamický pohled na motivaci, snahu brát v potaz změny motivace v určitém období. Učitelé většinou popisují motivaci žáků ve vlnách, někdy jsou motivovaní více, někdy méně. Tyto výkyvy mohou být způsobeny celou řadou faktorů, jako například obdobím školního roku (motivace může od začátku školního roku klesat) nebo typ aktivity, kterým se žáci zabývají. Toto Dörnyeiho a jeho kolegy Otta přivedlo k závěru, že by bylo užitečné začlenit do modelu motivace časovou osu, která by měla být aplikována do školní výuky. Ta je pak rozdělena na tři stádia:

1/ První stádium: Vzbuzení motivace

Tato prvotní fáze by mohla být jinak nazvána motivací výběru, protože vyvolání motivace vede k výběru cíle, kterého se bude žák snažit dosáhnout. Do toho výběru se promítají žákovo první cíle, hodnoty a postoje spojené s vyučovacím procesem. Tato motivační fáze zahrnuje žákova přání, naděje na úspěch a možnosti řešení, které předcházejí každé činnosti.

2/ Druhé stádium: Aktivní udržování motivace

Druhá fáze se zabývá výkonovou motivací, která je přímo spojená s vyučováním probíhajícím ve třídě, kde jsou žáci vystaveni množstvím rušivých elementů jako například samotné prostředí třídy, učitel, spolužáci, anebo schopnost koncentrace samotného žáka. V této fázi je nejdůležitější, aby žák nebyl negativně ovlivňován strachem z možného

selhání. Pokud by se tak stalo, mohlo by dojít k tomu, že si žák vytvoří negativní postoj nejen k dané aktivitě, ale i k cizímu jazyku.

3/ Třetí stádium: Sebehodnocení

Fáze sebehodnocení probíhá až po dokončení úkolu. Zahrnuje žákovo evaluaci průběhu činnosti, které se věnoval. Způsobem jakým žáci projdou poslední zkušeností v tomto pohledu zpět určí druh aktivit, ke kterým budou motivováni se věnovat v budoucnosti. Patří sem nejen žákovo sebehodnocení, ale i známky či zpětná vazba od učitele, rodičů a spolužáků.

Z toho výzkumu Dörnyei později vyvodil, že motivační techniky často splývají s kvalitou vyučovací hodiny, protože pokud žák není schopen pochopit látku, nedosáhne úspěchu a tudíž se i snižuje motivace pro dosažení lepší úrovně jazyka. Proto vypracoval model motivačních technik, které berou v potaz časovou osu motivace, začleněných přímo do vyučovací hodiny cizího jazyka.

1/ Vytvoření základních motivačních podmínek

- Vhodné chování učitele
- Příjemná a podporující atmosféra ve třídě
- Soudržnost skupiny žáků s vhodně nastavenými normami

2/ Vzbuzení motivace

- Vylepšení žákovo hodnot a postojů vůči cizímu jazyku
- Zvyšování žákova očekávání úspěchu
- Podpora orientace na cíl
- Přizpůsobování učebních materiálů žákům
- Utvoření reálných přesvědčení

3/ Udržování a ochrana motivace

- Dělat učení stimulující a zábavné
- Stanovovat konkrétní výukové cíle

- Chránit žákovo sebeúctu a podporovat jeho sebevědomí
- Nechat prostor pro žákovo samostatnost
- Sebehodnocení žáků
- Podněcovat spolupráci mezi žáky

4/ Podpora pozitivního retrospektivního sebehodnocení

- Poskytnou zpětnou vazbu
- Zvyšovat žákovo uspokojení z vykonané práce
- Nabízení odměn
- Podpora motivace žáka sebou samým⁸³

Vzhledem k tomu jak může být motivace nestálá, sám Dörnyei bere tyto body jako orientační, nikoliv jako pevný model, kterým by se měl každý učitel řídit. Tyto fáze jsou popsány jako koloběh událostí, které se stále opakují. Jakmile je jedna aktivita úspěšně zvládnuta, následuje po ní další, která vyžaduje stejný postup pro zachování motivace. Z hlediska podpory motivace je účinnější vyučování zaměřeno na dlouhodobé cíle. Pro učitele zaměřující se na dlouhodobé cíle, se stává jednodušším motivovat žáky během výuky, než těm, kteří se zaměřují na krátkodobé cíle jako například na zvládnutí testu.

V této kapitole jsme si představili výzkumy zabývající se motivací ve výuce cizích jazyků, které se ve světě osvědčily. Ačkoliv jsou všechny tyto teorie podpořeny reálnými vědeckými fakty, při jejich využití v praxi stále musíme brát v úvahu kolik různých faktorů ovlivňuje vyučovací hodinu (Od věku žáků, jejich úrovně, období školního roku či pořadí vyučovací hodiny v rámci školního rozvrhu). V následující praktické části využijí těchto poznatků k zjištění, jakou roli má motivace v české škole a jaké motivy mají vliv na českého žáka. Jak již bylo zmíněno výše, motivace má socio-kulturní rozměr, a tudíž na žáky z různých zemí působí rozličné motivy.

⁸³ DÖRNYEI, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, s. 16.-30.

EMPIRICKÁ ČÁST

Jak praví přísloví: „Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.“ Ovládat jeden či více cizích jazyků je v dnešní době požadavek kladený nejen na žáky základních škol, ale i na dospělé jedince. Čím dříve se však začneme studiu cizího jazyka věnovat, tím snadněji si ho osvojíme na vysoké úrovni. Je dokázáno, že děti jsou od narození schopni osvojit si jakýkoliv jazyk. Postupem času se pak mluvidla nastavují a přizpůsobují výslovnosti jazyka mateřského. Že je vhodné s výukou cizích jazyků u dětí co nejdříve dokazuje i novela rámcového vzdělávacího programu českých škol ve vzdělávací oblasti, kde je nově (od roku 2013) druhý cizí jazyk začleněn do výuky na druhém stupni základních škol mezi povinné předměty. Jakou mají žáci potřebu ovládat cizí jazyk a jaké metody použité učiteli vnímají jako motivující? Tomuto tématu je věnována praktická část této diplomové práce.

5. Cíl výzkumu

Cílem empirické části je zjistit, jaké způsoby motivace používají učitelé na základních školách a jaké je jejich pojetí motivace žáka ve vyučování. Zda-li při plánování hodiny berou v potaz kromě učebních cílů i ty motivační a jakým způsobem je zařazují do vyučování. Pokud se tímto problémem cíleně zabývají, budeme zjišťovat jestli se orientují na krátkodobé či dlouhodobé cíle. Následovat bude seznam aktivit, které jsou z motivačního hlediska u žáků podle nich neúspěšnější, jak často tyto aktivity začleňují do výuky a jak s nimi pracují. Činnosti, které považují za motivačně nejspolehlivější, pak porovnáme s výsledkem druhé části výzkumu zabývající se stejným tématem z pohledu žáků.

Druhým stěžejním bodem výzkumu je zjistit, jaký typ motivace žáky podněcuje ke studiu cizího jazyka. Cítí-li se být spíše vnitřně motivovaní a osvojení si cizího jazyka je pro ně osobně důležité, a nebo je-li pro ně hnací silou vnější motivace a spíše se zaměřují na dobré výsledky v rámci školní docházky. Toto budeme ověřovat pomocí zastupujících elementů, které mohou ovlivnit žákův pohled na cizí jazyk, protože jak jsme si již nastínili v teoretické části, motivace ve výuce jazyků je ovlivněna celou řadou proměnných. Konkrétně budeme zjišťovat, které složky výuky na ně působí nejvíce, jako např.: jakou váhu přisuzují probírané látce či metodologickým postupům. Také se zaměříme na postoj vůči učiteli, který vede hodinu a na vztah se spolužáky.

Výstupem této práce bude porovnání pohledu učitele a žáků základních škol na motivaci ve výuce jazyků. Ověříme, zda-li učiteli popsané aktivity, které z jejich pohledu vzbuzují větší zájem o dané učivo, souhlasí s míněním žáků. Na závěr vyhodnotíme, které postupy, aktivity či chování v hodině mělo na žáky nejpriznivější motivační efekt.

6. Metody výzkumu

Shromažďování dat proběhlo na čtyřech základních školách, které se od sebe liší svým zaměřením. Výzkum byl proveden na základní škole běžného typu, na základní škole s výukou anglického jazyka od prvních tříd, na základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků od prvních tříd a na víceletém gymnáziu. Výběr uvedených škol, byl záměrně sestaven tak, aby skupiny dotazovaných žáků byly co nejrozličnější.

Údaje byly sbírány od 5. dubna do 5. června 2013 v hodinách anglického jazyka čtyř různých vyučujících. Celkem se výzkumu účastnilo 147 žáků šestých až devátých tříd druhého stupně základních škol.

Pro výzkum bylo použito několik metod získávání informací. Jsou jimi:

- Pozorování
- Dotazník
- Rozhovor

Pozorování bylo zařazeno do první fáze výzkumu, kdy se do připravených hospitačních archů (viz. Přílohy) zaznamenával průběh hodiny. Pozorování posloužilo k zachycení všech použitých výukových metod při hodině, dále bylo použito k vytvoření seznamu vykonaných aktivit, k zachycení atmosféry, spolupráce žáků jako skupiny, a také k popisu prostředí, ve kterém vyučování probíhá.

Ve druhé fázi výzkumného šetření byl použit dotazník pro žáky v tištěné podobě (viz. Přílohy). Ten má dvě podoby. Jeden v plné verzi pro žáky, kteří vyplňovali dotazník poprvé a byla vytvořena i zkrácená verze pro žáky, kteří vyplňovali dotazník dvakrát. Dotazník byl žákům předložen na konci vyučovací hodiny, zhruba pět minut před zvoněním, aby měli dostatek času na jeho vyplnění. Dotazník obsahuje sedm otázek – dvě otázky otevřené a pět otázek uzavřených typu hodnotící škálové otázky. První tři otázky se zaměřují na osobní postoj žáků

k anglickému jazyku. Následující tři otázky se přímo odkazují na pohled žáků na hodinu, která právě proběhla a poslední zjišťuje, kteří z nabízených činitelů ovlivňují jejich názor na výuku. Výběr otázek byl soustředěn na zjišťování motivů vnitřní a vnější motivace žáků při výuce cizích jazyků v rámci školní třídy. Byly stanoveny tak, aby jim žáci bez obtíží porozuměli.

V rámci vnitřní motivace byly zjišťovány osobní postoje žáků k cizím jazykům. Tato motivační preference byla zjišťována porovnáním vztahu oblíbenosti cizího jazyka, ve vztahu k důležitosti, kterou mu žáci přiřkládají. Tyto informace byly následně vyhodnocovány v rámci jednotlivých tříd, škol a ročníků. Na závěr následuje shrnutí odpovědí všech dotazovaných žáků.

Měření vnější motivace sen při výzkumu se zaměřovalo hlavně na činitele zastoupené ve školní třídě (učitel, spolužáci, téma, metoda). Vzhledem k velikosti dotazované skupiny žáků, nebylo možno přihlídnout k vnější motivační složce v podobě preferenčních nároků kladených na žáky ze strany jejich rodičů.

Dalším bodem šetření byl dotazník pro učitele, který proběhl formou rozhovoru. Touto cestou byly zjišťovány profesní informace o jednotlivých vyučujících. Otázky kladené vyučujícím během dialogu :

1. Kolik let praxe máte odučeno?
2. Jak dlouhou dobu věnujete přípravě na hodinu?
3. Podle čeho vybíráte aktivity do hodin?
4. Při kterých činnostech ve třídě jsou žáci nejaktivnější?
5. Jakým způsobem motivujete žáky?

Vzhledem k faktu, že velké množství dotázaných učitelů nesvolila ani k nahlédnutí jejich vyučovací hodiny v praxi, bylo upuštěno od tištěné formy dotazníku pro učitele. Ten byl nahrazen kladením připravených výše zmíněných otázek.

7. Stanovení hypotéz

Od výzkumu se očekává, že ačkoliv jsou cizí jazyky v dnešní době poměrně populární, žáci základních škol jsou k osvojení si cizího jazyka vedeni spíše vnější motivací. Dále se předpokládá, že obtížnost je přímo úměrná vnitřní motivaci. Čím snadnější je pro žáky zvládnutí cizího jazyka, tím motivovanější jsou v průběhu této činnosti. Hypotézou číslo šest budeme ověřovat jestli je důležitějším faktorem pro žáky učitel či jeho spolužáci. Vzhledem k vývojovému stádiu, ve kterém se žáci druhého stupně základní školy nacházejí, dalo by se předpokládat, že se nechají ovlivnit spíše vrstevníky. V neposlední řadě budeme ověřovat, zda-li žáky zaujme více forma vyučování než obsah. A pokud ano, jaké přesně aktivity žáci preferují.

H1: Žáky baví učit se cizí jazyk.

H2: Žáci považují cizí jazyk za důležitý.

H3: Žákům, které nebaví učit se cizí jazyk připadá obtížné si ho osvojit.

H4: Žákům, které baví učit se cizí jazyk připadá snadné si ho osvojit.

H5: Z vnějších činitelů dávají žáci přednost vrstevníkům před učiteli.

H6: Z vnějších činitelů dávají žáci přednost metodě před tématem.

H7: Ve výuce převažuje vnější motivace.

8. Vyhodnocení výsledků

Vyhodnocení výsledků bude rozděleno do několika samostatných kapitol. V první podkapitole zhodnotíme výsledky jednotlivých škol. Tato část bude osahovat charakteristiku školy. Učitelé si přáli zůstat v anonymitě, a proto si je jen krátce představíme pomocí sebraných dat z odpovědí na otázky z dotazníku, který proběhl ústní formou. Následně zhodnotíme jaká motivace a aktivity nejvíce působí na žáky v každé z uvedených škol.

Ve druhé podkapitole zhodnotíme sebrané výsledky podle věku žáků. Zda-li věkový rozdíl, i když nevýrazný, hraje roli v motivační sféře žáka. Dotazované žáky tedy rozdělíme do skupin podle třídy, kterou navštěvují.

Ve třetí podkapitole vyhodnotíme data z pohledu obtížnosti a postoje žáků k jazyku z hlediska budoucího využití. Zde se zaměříme na vnitřní motivaci a také na preference integrativní či instrumentální orientace.

Ve čtvrté podkapitole se budeme zabývat vnější motivací a tedy tím, do jaké míry se nechá žák ovlivnit působením svého okolí. Jestli při hodině dává přednost interakci s učitelem, anebo raději se spolužáky a jak na něj působí metodické postupy vybrané učitelem. Jaké pomůcky při hodině učitel využívá, jak na ně žák reaguje a do jaké míry dokáže zaujmout a udržet jeho pozornost.

Na konec zařadíme žebříček aktivit vybrané žáky jako nejzajímavější a porovnáme je s míněním učitelů.

- **Vnitřní motivace vs. důležitost**

		důležité					
		15	11	6	1	1	
		1	1	1	1	0	
baví		0	2	0	1	0	nebaví
		0	1	0	1	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Graf č. 2. Vnitřní motivace vs. Důležitost; ZŠ Koperníkova

- **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

		lehké					
		3	0	0	0	0	
		6	6	1	0	0	
baví		7	5	3	1	0	nebaví
		0	3	2	2	0	
		0	1	1	1	1	
		těžké					

Graf č. 3. Vnitřní motivace vs. Obtížnost; ZŠ Koperníkova

Většina žáků této školy má kladný postoj k výuce cizího jazyka. Tito žáci shledávají jako určující vnější činitele postavu učitele a metodu, kterou je jim látka zprostředkovávána. Valná většina žáků s kladným postojem k cizímu jazyku také považuje jeho studium

za důležité pro uspokojení jejich budoucích potřeb. Ve skupině žáků, kteří mají v oblibě studium jazyka není obtížnost negativním faktorem. Z grafu vyplývá, že ačkoliv je studium jazyka pro žáky mírně až středně obtížné, na motivaci k prohlubování znalostí to nemá dopad.

8.1.2. ZÁKLADNÍ ŠKOLA U NOVÝCH LÁZNÍ, TEPLICE

Na této základní škole je výuka anglického jazyka zařazena do rozvrhu již od prvních tříd. Na druhém stupni k němu žáci přibírají německý jazyk. Výuka probíhá v moderně vybavených jazykových učebnách, ve skupinách v průměru o dvanácti žácích. V rámci volitelného kroužku škola nabízí výuku s rodilou mluvčí.

Výuku zde vede paní učitelka s desetiletou praxí. Přípravě na hodinu věnuje zhruba patnáct minut. Často navštěvuje kurzy pro učitele zaměřené na kreativní výuku, odkud také čerpá inspiraci pro tvorbu aktivit do svých hodin. Činnosti do hodin vybírá tak, aby byla hodina co nejrozsáhlejší. Snaží se do každé hodiny začlenit jak samostatnou práci, tak skupinovou práci a pohybovou aktivitu. Podle jejího názoru jsou žáci nejaktivnější při soutěžích, kde mohou vyniknout nad ostatními a činnostech které v sobě ukrývají jistý druh výzvy. Žáky motivuje pomocí papírových hvězdiček, které za dobře odvedenou práci žákům lepí na přední stranu sešitu. Když žák nasbírá pět hvězdiček, je ohodnocen známkou jedna za práci v hodině. Tento způsob nahrazuje klasické známkování a vzbuzuje v žácích soutěživého ducha.

- **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

		lehké					
		7	0	0	0	0	
		6	2	0	1	0	
baví		5	14	5	1	0	nebaví
		1	1	1	0	0	
		1	0	0	1	0	
		těžké					

Graf č. 6. Vnitřní motivace vs. Obtížnost; ZŠ U Nových Lázní, Teplice

Ačkoliv většina dotazovaných považuje anglický jazyk za poměrně obtížný předmět, mají k jeho studiu velice kladný vztah. To může být také ovlivněno faktem, že schopnost dorozumět se cizím jazykem je pro ně nadmíru důležitá. Hlavním vnějším činitelem, působícím na žáky během vyučovací, je metoda, kterou jim vyučující předkládá právě probíranou látku.

8.1.3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA METELKOVO NÁMĚSTÍ, TEPLICE

Jako základní škola s rozšířenou výukou jazyků funguje od roku 1969. V současnosti navštěvuje školu 719 žáků. Od roku 1995 zde byla zavedena výuka anglického jazyka od prvních tříd. V 6. třídě si všichni žáci k anglickému jazyku přibírají druhý cizí jazyk. Na výběr mají jazyk německý nebo francouzský. Cizí jazyk si mohou také procvičovat v rámci volitelného předmětu konverzace (jedna hodina týdně), nebo si mohou zvolit třetí cizí jazyk (ruštinu, italštinu). Ve škole vyučují pravidelně i rodilí mluvčí. Průměrný počet žáků na skupinu při výuce

druhého cizího jazyka na II.stupni je šestnáct žáků a v případě jazyka anglického na II.stupni je to v průměru osmnáct žáků na skupinu.

Výuku zde vede paní učitelka se čtyřletou praxí. Přípravě na hodinu věnuje patnáct až dvacet minut, podle toho, zda-li plánuje pracovat s učebnicí. Aktivity vybírá tak, aby vzbudily u žáků zájem o dané téma. V průběhu roku začleňuje do výuky projekty zaměřené na realie anglicky mluvících zemí nebo na situace ze života, kde se klade velký důraz na konverzaci a interakci mezi žáky. Zpětnou vazbu žákům poskytuje paní učitelka slovní nebo známkami, ale začleňují i hodnocení žáků navzájem. Motivaci ve výuce vnímá tak, že žáky musí vyučování hlavně bavit.

- **Vnější činitelé působící na vnitřní motivaci**

učitel	3	0	1	1	0
spolužáci	0	1	0	0	0
téma	1	0	1	0	0
metoda	1	2	3	0	0



baví
nebaví

Graf č. 7. Vnější činitelé působící na vnitřní motivaci; ZŠ Metelkovo náměstí

- **Vnitřní motivace vs. důležitost**

		důležité					
		5	3	4	1	0	
		0	0	0	0	0	
baví		0	0	1	0	0	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Graf č. 8. Vnitřní motivace vs. důležitost; ZŠ Metelkovo náměstí

- **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

		lehké					
		3	0	0	0	0	
		1	0	1	0	0	
baví		1	3	3	0	0	nebaví
		0	0	1	1	0	
		0	0	0	0	0	
		těžké					

Graf č. 9. Vnitřní motivace vs. obtížnost; ZŠ Metelkovo náměstí

Žáci ZŠ Metelkovo náměstí mají neutrální postoj k hodinám cizího jazyka (nepovažují ho ani za oblíbený, ani za neoblíbený). Na druhou stranu, pro ty, kteří k němu mají spíše kladný vztah je velice důležitý. Vzhledem k zaměření školy, nároky kladené na jazykové dovednosti žáků jsou v porovnání s jinými základními školami poměrně vysoké. To se také odráží na názoru žáků, kteří vnímají cizí jazyk jako poměrně obtížný.

- **Vnitřní motivace vs. důležitost**

	důležité					
	16	8	3	1	0	
	2	3	4	1	0	
baví	0	0	0	0	1	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Graf č. 11. Vnitřní motivace vs. důležitost; Gymnázium Jateční

- **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

	lehké					
	5	1	0	0	0	
	7	4	3	0	0	
baví	6	5	0	0	0	nebaví
	0	1	3	2	1	
	0	0	1	0	0	
	těžké					

Graf č. 12. Vnitřní motivace vs. obtížnost; Gymnázium Jateční

Žáci gymnázia cizí jazyk chovají ve velké oblibě. Nejdůležitější prvek určující kvalitu vyučovací hodiny je podle jejich názoru učitel. Důraz kladou také na témata, kterým se v hodinách jazyka věnují. Preferují především informace o běžném životě rodilých mluvčí a kultuře dané země. Perfektní ovládnutí cizího jazyka většina žáků vnímá jako velice důležité pro život.

Jak můžeme vidět z grafů, bez ohledu na věk, nejvíce na žáky působí metoda. Po metodě přímo následuje učitel. Tyto dva faktory jsou spolu úzce spjaty. V hodinách, které jsou vedeny energickým učitelem, žáci dávají přednost právě vyučujícímu, před metodami, které se objevují v jeho hodinách. Se zvyšujícím se věkem se u žáků prohlubuje zájem o témata probíraná v hodinách jazyka. Nejvíce projevují zájem o kulturní rozdíly mezi zemí jejíž jazyk studují a jejich vlastní.

• **Vnitřní motivace vs. Důležitost**

Šesté třídy

	důležité					
	11	7	1	0	0	
	2	0	1	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	1	0	1	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Sedmé třídy

	důležité					
	5	1	2	1	0	
	1	1	1	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

	důležité					
	22	12	9	2	1	
	1	3	2	1	0	
baví	0	2	0	1	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

	důležité					
	14	13	6	3	0	
	1	3	0	0	0	
baví	0	0	1	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Osmé třídy

Deváté třídy

Grafy č. 17. – 20. Vnitřní motivace vs. důležitost vzhledem k věku žáků

Valná většina žáků považuje zvládnutí cizího jazyka, jako něco velice důležitého pro jejich budoucnost a zároveň pro ně jeho zvládnutí nepředstavuje problém, považují ho za středně obtížný. Jsou převážně vnitřně motivovaní. V rámci věkových skupin si můžeme povšimnout menší odchylky u žáků devátých tříd, kteří jazyk sice stále považují za velice atraktivní a důležitý, ale nepřikládají mu takovou váhu jako žáci mladších ročníků. Příčinou může být i fakt, že již dosáhli určité úrovně, kde jsou již jistí svými znalostmi a tudíž jazyku již nevěnují takovou pozornost.

8.3. Učební metody preferované žáky

Žáci 6. tříd se kladně nejčastěji vyjadřovali k aktivitám spojených s moderní technikou. Interaktivní tabule jim nabízí upevnování gramatických jevů a slovní zásoby jazyka formou her, přičemž také mají pohyb a neučí se z lavic. Tato forma výuky prozatím není běžnou součástí vyučování, a tudíž je pro žáky vítaným oživením jinak statického vyučování.

I přesto, že existuje velké množství pečlivě vypracovaných teorií zaměřených na výuku jazyků, je nutností umět tyto metody využívat flexibilně. Aplikovat je v hodině takovým způsobem, aby co nejlépe vyhovovaly dané skupině studentů. Co se hodí pro jednu třídu, nemusí fungovat v jiné, ačkoliv probíraná látka je stejná a počet a věk studentů je identický. Učitel by měl být schopen okamžitě reagovat na podněty studentů a tyto metody obměňovat v průběhu výuky.

+	-
Interaktivní tabule	Gramatická cvičení
Výklad	překlad
Zpěv	
Didaktické hry	

Žáci 7. tříd již projevují větší zájem o gramatické jevy a uvědomují si jejich důležitost pro budoucí zvládnutí jazyka. Stejně jako v 6. ročnících, převládají jako nejoblíbenější aktivity metodické hry, kdy se pasivně učí o určitých jevech cizího jazyka. Formální učení u nich vzbuzuje nelibost.

+	-
Didaktické hry	Cvičení z pracovního sešitu
Skupinová práce	Opakování
Překlad	Reálie dané cizí země
Téma hodiny	Poslechová cvičení
Práce na počítači	Písemná práce
Gramatická cvičení	Překlad
Konverzace	Skupinová práce

Žáci 8. tříd dávají přednost percepci cizího jazyka čtení autentických článků a poslechem rodilých mluvčích (jak zprostředkovanou formou – pomocí rádia či televize, tak i konverzací tváří v tvář). Kladou důraz na smysluplnost těchto textů i konverzačních témat. Klasická práce s učebnicí a pracovním sešitem je spíše odrazuje od aktivního zapojování do hodiny.

+	-
Skupinová práce	Pracovní sešit / učebnice
Didaktické hry	Čtení
Gramatická cvičení	Spolužáci
Čtení / Poslechová cvičení	

Žáci 9. tříd, kteří určitě základní gramatické prvky jazyka ovládají, dávají přednost aktivitám, při kterých si mohou sami vyzkoušet jazyky praxi. Příkladem takové aktivity je například komunikace se spolužáky v lavici, práce ve dvojicích či skupině, čtení autentických článků či překlad. Dále dávají přednost neobvyklým "alternativním" aktivitám. Odmítají stereotyp a nevidí smysl v nadměrném opakování stejných aktivit.

+	-
Konverzace	Gramatická cvičení
Čtení	Práce s učebnicí
Skupinová práce	Stereotyp
Gramatická cvičení	

Zájmy studentů se v poji s využití počítačů, obrázků, zvukových nahrávek, videí Proto je například interaktivní tabule jedním z nejlepších pomocníků učitele. Počítač technika vůbec pro žáky nepředstavuje jen pomocníka v každodenním životě, ale také je to zdroj zábavy. Tudíž začlenění aktivit s podporou technického vybavení svým způsobem zahaluje učební látku do jakési hry. Potlačují formální stránku gramatických jevů a žáci občas nevědomky upevňují své znalosti při aktivitách tohoto druhu. Ačkoliv se může jednat o pouhé doplňování výrazů do vět, které by v černo-bílém provedení vytištěné na papíře pro žáka představovalo jen nudné cvičení, na interaktivní tabuli také cvičení získává jiný rozměr. Toto ocenění nejen žáci kinestetici a vizuálové, ale i ostatní.

Učitelé, zapojení do tohoto výzkumu, techniky v rámci možností využívají. Pouze jedna ze čtyř škol měla k dispozici interaktivní tabuli. Ostatní se o počítačové učebny dělí se zbytkem pedagogického sboru.

Záleží také na délce praxe a umění flexibilně reagovat na potřeby žáků. I když mladší kolegyně věnuje přípravě hodiny více času, ve srovnání s jejími kolegy její hodiny nedokázaly žáky natolik motivovat, aby jim stály za zmínku. Z vlastní praxe vím, že nelze vypracovat úplně stejné pomůcky a provádět aktivity úplně stejným způsobem ve všech třídách, ačkoliv se jedná o žáky stejného věku, úrovně a zaměření. Některé třídy jsou více muzikální, rádi zpívají. V jiných třídách nejlépe zafunguje vyprávění z reálného života, kde mohou vidět jasné využití struktur jazyka a vidí účelnost jejich naučení. Další skupiny jsou neaktivnější v pohybových aktivitách. Zde dobře funguje teorie TPR Total physical response. Ta se využije v aktivitách, kdy žáci k upevnování probírané látky používají celé tělo. Toto se nejlépe využije při zaměření na novou slovní zásobu obsahující aktivitu, například domácí práce, zaměstnání nebo aktivity, které se provozují o prázdninách, jako třeba sporty a jiné volnočasové aktivity. Žáci využijí pohybů, aby ostatní nastínili dané sloveso, které si předem sami vybrali, vylosovali a nebo jim bylo přiděleno. Nejvíce se hodí pro kinestetiky. Tyto aktivity mají pozitivní ohlas a navíc i podporují dobrou náladu ve třídě. Na co je třeba myslet při zadávání této aktivity je, aby nedošlo ze strany žáků k posměchu, protože to by pak vedlo ke zcela opačnému výsledku. Mezi takové aktivity by se v dnešní moderní době dalo začlenit i natáčení studentských videí. V projektech tohoto typu se mohou odhalit i jiné vlohy žáků. Například, i když jsou spíše introverti a soustředěná pozornost spolužáků a navíc ještě kamery, či jiného zařízení by v nich vzbuzovala úzkost, mohou se uplatnit v roli režiséra, maskérky a nebo se mohou zajistit kostýmy, kulisy a jiné náležitosti potřebné ke splnění úkolu. Při těchto aktivitách se i upevňuje kolektiv a žáci se učí vlastní organizaci práce a efektivní komunikaci mezi sebou samými. Rozvíjejí toleranci, otevřenost k názorům druhých a jejich respektování. Tímto vlastně splňují všechny klíčové kompetence stanovené rámcovým vzdělávacím programem. Navíc se naučí hodnotit druhé i sami sebe. K těmto projektům můžeme zařadit tzv. Lip Dub, kdy žáci otevírají ústa na hudbu interpreta

zpívajícího cílovým jazykem a navíc si společně jako skupina na tuto hudbu natočí vlastní interpretaci tohoto klipu. Nebo jak jsme se setkali při výzkumné části, učitelka zadala žáků natočit video na stejný námět jako je hlavní příběh v učebnici. Dále by jsme se mohli zařadit natočení přípravy pokrmu, který je typický pro danou zemi či jeho zdokumentování pomocí fotoaparátu a vytvoření fotoreceptu a nebo jinou libovolnou činnost, to už záleží na výběru učitele s přihlédnutím k možnostem žáků. Takto náročné projekty se hodí pro starší žáky.

Když budeme vycházet z teorie, že vnitřně motivovaný člověk činí, tak jak činí jen z vlastní vůle, můžeme do okruhu vnitřně motivovaných aktivit z vyučovacích hodiny zařadit ty, které žáci komentovali slovy, že je baví. Z více než 150 vyplněných dotazníků nám žáci zpětnou vazbu na nemalé číslo nejrůznějších aktivit, které učitelé používají v hodinách cizího jazyka. Nejlépe se umístily pohybové aktivity, práce s interaktivní tabulí a v neposlední řadě cvičení, při kterých mají žáci možnost dozvědět se něco o kultuře země, kde se tímto jazykem hovoří. Ačkoliv se různě věkové skupiny od sebe svými preferencemi liší, mají všechny něco společného. Žáci všech zkoumaných věkových kategorií dávají přednost začlenění didaktických her do výuky.

8.4. Celkové vyhodnocení

Poslední skupina grafů zachycuje výsledky vnější motivace, spolu s jednotlivými činiteli, kteří ovlivňují průběh vyučovací hodiny, a také vzájemný vztah vnitřní motivace, důležitosti a obtížnosti studia cizího jazyka. Tyto grafy znázorňují sebrané informace od všech zúčastněných žáků jako celku.

učitel	21	20	8	8	0
spolužáci	4	3	0	0	0
téma	13	5	7	1	1
metoda	22	17	10	0	1

Graf č. 21. Celkový výsledek vnější motivace

		důležité					
		55	36	18	6	1	
		4	7	5	2	0	
baví		0	2	1	1	1	nebaví
		0	1	0	1	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Graf č. 22. Celkový výsledek vnitřní motivace vs. Důležitost

		lehké					
	18	1	0	0	0		
	20	13	5	1	0		
baví	19	27	11	2	0	nebaví	
	1	5	7	5	1		
	1	1	2	2	1		
		těžké					

Graf č. 23. Celkový výsledek vnitřní motivace vs. Obtížnost

Ačkoliv se různé věkové skupiny od sebe svými preferencemi liší, mají i něco společného. Tři čtvrtiny z celkového počtu dotazovaných žáků má hodiny anglického jazyka v oblibě, a považuje za velice důležité učit se cizím jazykům (viz. graf č. 22). Tímto se potvrzuje zároveň první i druhá hypotéza (H1, H2).

Hypotéza třetí a čtvrtá (H3, H4), tedy že žákům, které baví učit se cizí jazyk, připadá snadný a naopak, se potvrdila jen částečně. Pro 58 ze 147 dotázaných žáků nečiní studium jazyků téměř žádné obtíže. Dalších 59 žáků uvádějí anglický jazyk jako středně obtížný. Z opačného úhlu pohledu, žáci, kteří nepovažují cizí jazyky za své oblíbené školní předměty, jen zřídka uvádějí, že důvodem k tomu je právě jeho obtížné zvládnutí. Hypotéza číslo čtyři se nepotvrdila.

Hypotéza pátá (H5): Při hodnocení kvality vyučovací hodiny, žáci dávají přednost vrstevníkům před učiteli. Tato hypotéza vycházel z předpokladu, že člověk na tomto vývojovém stupni především vyhledává interakci s vrstevníky. Tato hypotéza byla vyvrácena. Ačkoliv z psychologického hlediska je význam klimatu ve třídě významným faktorem, vlastní pohled žáků na tuto problematiku je opačný. Valná

většina dotazovaných uvedla, že spolužáci nehrají roli při vyučovací hodině (obsadili 4. ze 4 možných míst jako nejméně důležité). Na druhou stranu objevují se zde často odpovědi zaměřené na skupinovou práci, přičemž tyto aktivity jsou jednou ze šesti nejoblíbenějšími, které žáci uvedli. Nelibost, co se týká spolužáku je spojena vždy s neschopností spolupráce. nevnímají třídu jako celek. Zdánlivě nevěnují spolužákům při hodině tolik pozornosti, ale při tom spolu jsou v aktivním kontaktu téměř nepřetržitě. Vnímají se při skupinových pracích, které je baví. Zodpovědnost za řádné splnění úkolů se rozdělí mezi více žáků a tím jim úloha připadá jednodušší. Kámen úrazu je nepřizpůsobivý jedinec.

Hypotéza šestá (H6), byla potvrzena. Až na některé nejvyšší ročníky základních škol, žáci vnímají jako důležitější faktor vyučovací hodiny metody, které byly použity pro upevnění látky, před samotným obsahem učiva. Žáci všech zkoumaných věkových kategorií upřednostňují didaktické hry. Toto učitelé ve většině případů zohledňují a snaží se látku podávat zábavným způsobem. Úskalí jemuž učitel při tvorbě netradičních aktivit čelí je hned několik. Zásadní chybě, které by se měl vyučující vyvarovat je předložit žákům aktivitu, která bude nejen zábavná, ale hlavně bude rozvíjet jazykové schopnosti žáků. K tomu, aby jedna a ta samá aktivita byla vhodná pro širší okruh I přesto, že existuje velké množství teorií zaměřených na tvorbu didaktických her a jiných cvičení, je nutností umět tyto metody využívat flexibilně. Aplikovat je v hodině takovým způsobem, aby co nejlépe vyhovovaly dané skupině studentů. Co se hodí pro jednu třídu, nemusí fungovat v jiné, ačkoliv probíraná látka je totožná a počet i věk studentů je identický. Učitel by měl být schopen okamžitě reagovat na podněty studentů a tyto metody přizpůsobovat průběhu výuky.

Hypotéza sedmá (H7): V současném školství převládá vnější motivace. Tato hypotéza byla vyvrácena. I přesto, že učitelé nevěnují zapojení vnitřní motivace do výuky speciální pozornost, žáci sami pociťují potřebu umět se dorozumět jiným než mateřským jazykem. Snaží se motivovat pozitivním naladěním (entuziasmem) a vzbuzováním zájmu o kulturu daného národa. Problém nastává při výuce druhého cizího jazyka, kde již žáci jeden světový jazyk ovládají na komunikativní úrovni. V tomto případě je zapotřebí pracovat s motivací mnohem více.

ZÁVĚR

V hodinách cizího jazyka se učitel, více než v jiných předmětech, setkává s vlastní osobností žáka a jeho potřebami, zálibami, sny a vůbec jeho postojem ke světu. Je zde běžné, že se diskutuje o osobních tématech a vyučující tedy má i možnost lépe žáka poznat a přizpůsobovat látku přímo na míru každé skupiny. Například přizpůsobit příklady z běžného života na ty oblasti, o které se zajímají. Nebo může vytvořit pomůcky, například kartičky s tématy jim blízkými, audio ukázky s jejich oblíbenými interprety či opakovat a obměňovat ty aktivity, které nejvíce zaujaly žákovu pozornost. Tímto dá učitel najevo nejen zájem o jejich potřeby, ale získává tím i sympatie.

Z teoretické i praktické části diplomové práce vyplývá celá škála doporučení, jimiž by se měl správně motivovaný učitel řídit. Měl by se naučit naslouchat, aby dosáhl větší úcty, respektu, sblížil se s žáky a získal jejich důvěru. Toto jsou rysy teorie zvané *self-centred teaching*, tedy na žáka zaměřené vyučování, kdy jsou ústředním zájmem potřeby žáka a na jejich uspokojování se klade největší důraz. V hodinách cizího jazyka je vytváření pozitivního klimatu ve třídě primární záležitostí. Žáci nesmí mít obavu se projevit. Z počátku, když se ještě navzájem žáci s učitelem neznají (nebo i sami mezi sebou), mohou se někteří stydět promluvit natož ještě komunikovat v cizím jazyce. U extrovertnějších osobností se tato ostýchavost zmírňuje počátečním nadšením z možnosti naučit se nový, zatím nepoznaný a proto zajímavý jazyk (toto se týká především druhých cizích jazyků). Postupem času však nabývá na důležitosti postoj učitele k jazyku a kultuře země, kde se tímto jazykem lidé dorozumívají a názor žáků na učitele jako takového. V prvních hodinách se žáci více soustředí na to co se učí, ale později si čím dál tím více uvědomují přítomnost vyučujícího – toho, kdo je provází na cestě za poznáním daného jazyka, toho, kdo jim podává vysvětlení problémů, na které narážejí. Zde je velice důležité, aby v tohoto učitele cítili důvěru a neměli zábrany s komunikovat s ním na různá témata.

Toto se projektuje dále do celkového klimatu ve třídě. Učitel je ten, kdo určuje pravidla a nastavuje úroveň jež mají žáci dosáhnout (vyjma obecných pravidel, které většinou stanovuje třídní učitel spolu se třídou). Vzájemná důvěra a úcta není nutná jen na úrovni vyučující – žák, ale musí být nastolena i mezi žáky navzájem. Děti nesmějí mít strach vyjadřovat své názory před ostatními členy třídy a učitel je ten, kdo je pověřen zamezit případné posměšky či jiné projevy neúcty. Při hromadné diskusi se také projevuje skupinová dynamika třídy. Jasně se zde zrcadlí postavení každého člena třídy, jeho vztah k danému tématu i vyučovacím předmětu. Během pozorování se potvrdilo, že méně dominantní, spíše submisivní vyučující nemá z pravidla u žáků starších ročníků autoritu. Opačný extrém, tedy učitel autoritativního typu zase nemotivuje žáky od spontánních reakcí. Žádoucí je nastolení rovnovážného stavu, kdy žáci znají své hranice co se týče kázně, ale zároveň mají prostor alespoň částečně ovlivnit dění ve vyučovací hodině.

Na příklad: Ve své podstatě introvertní jazykově nadaný žák v hodinách španělského jazyka aktivně odpovídá na otázky položené vyučujícím a nemá problém s vyjadřováním vlastního názoru, působí sebejistě. Naopak v hodinách matematiky na něj doléhá strach z neúspěchu, je si vědom svých nedostatků v této oblasti, má zábrany, je tichý a pasivní. Řešením takovéto situace by bylo posílit žákovo sebevědomí, aby se nemusel obávat odpovědět i špatně, pokud má dojem, že správnou odpověď zná. To znamená nereagovat přesprávně negativně, spíš podpořit proces při kterém dojde ke té správné odpovědi.

I zde je zapotřebí, aby žáci učiteli důvěřovali. Pochvala za správně odvedenou samostatnou práci nebo třeba i za pozitivní výsledek snažení, ke kterému byl žák doveden za pomoci učitele musí znít opravdově bez náznaku pochybností. A zde narážíme na hodnocení ve vyučovací hodině. Na jedné straně učitel využívá známky, ale záleží také na dalších prostředcích hodnocení, které využívá. U žáků na základních školách se podle výzkumu nevíce osvědčilo pozitivní

hodnocení práce pomocí hvězdiček vytištěných na papír, které paní učitelka lepila na přední stranu sešitu, a které si žáci mohli vybarvit. Na slovní hodnocení nereagovali žádnými pozorovatelnými projevy radosti a spokojenosti za dobře odvedenou práci či správně zodpovězenou otázku. Navíc již zmíněná paní učitelka se spíše zaměřuje na kladné hodnocení práce. Za špatnou odpověď nebo nesprávné vypracování úkolu žáci nedostávají nic. Jiným případem je nevypracování domácího úkolu či jiné porušení základních pravidel vyučovací hodiny, kterými by se žáci měli řídit. V takovém případě o hvězdičku přicházejí, čímž se i oddaluje jeho možnost na získání dobré známky, protože když žák nasbírá pět těchto hvězdiček, získává za jedna. Obdobné hodnocení by mohlo být hodnocení práce v hodině pomocí plusů a mínusů, což ale poněkud ztrácí u dětí atraktivitu, anebo razítka s obrázky, jinými samolepkami atp. Tento alternativní způsob hodnocení vzbuzuje u dětí nejen větší snahu, ale i soutěživost. Je tedy třeba zaměřit se na slabší či neprůbojně jedince, aby nezůstávali za ostatními ve sběru pozitivních hodnocení. Toto se však řadí mezi vnější motivaci. To je právě ta, jak vyšlo najevo z výzkumu, kterou učitelé nejčastěji využívají k aktivování žáků. Z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že ačkoliv motivaci žáků k učení cizího jazyka vnímají jako důležitý prvek k dosažení pozitivních výsledků, při přípravách na vyučovací hodiny ji neberou v úvahu. Především se snaží žáky motivovat zpříjemněním vyučovacích hodin a zařazováním didaktických her nejrůznějšího charakteru. Bohužel v některých případech je zařazení her do hodin cizího jazyka podmíněno vzorným chováním žáků či plynulým chodem hodiny, kdy je následně možné zařadit takovou aktivitu na závěr.

Stejně tak jako podporující klima ve třídě, i příznivé pracovní klima je nedílnou součástí pro pozitivně motivující výuku jako takovou. Spolupráce s kolegy a sdílení zkušeností a praktik navzájem je neméně důležitý faktor. Nutná je tedy i zpětná vazba od kolegů – učitelů a nejen od žáků. Společně se dá dopracovat k lepším výsledkům a ohlasům

u žáků. To je další důkaz, jak lidská skupina může pracovat efektivněji, když zde panuje pozitivní klima. Ten, kdo je součástí takovéto skupiny je vnitřně motivován k lepším výsledkům.

Jako každý jiný mezilidský vztah, je i vztah mezi žákem a učitelem velmi důležitý. Učitel by měl dbát na to, aby byli žáci motivováni, jak vnitřně, tak z vnějšku. Ne každý jedinec projevuje zájem o stejný okruh věcí, stejně tomu tak je i v vzdělávacím procesu. I když funguje vnitřní podpora žáka ke studiu, musí mu být učitel účinnou motivační podporou.

LITERATURA

BROWN, H. Douglas. Principles of Language Learning and Teaching. 4. vyd. New York: Longman, 2000. 350 s. ISBN 0-13-017816-0.

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DÖRNYEI, Zoltán. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 270 s. ISBN 0-8058-4729-4.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 155 s. ISBN 0-521-79377-7.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. Pedagogicko-psychologická diagnostika II. České Budějovice: Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích; katedra PF, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.

GASS, Susan M. SELINKER, Larry. Second Language Acquisition. New York: Routledge, 2008. 326 s. ISBN 978-1-4443-3427-2.

HEAD, Katie; TAYLOR, Pauline. Readings in teacher development. Oxford: Macmillan Heinemann, 1997. 214 s. ISBN 0-435-24055-2.

HELMS, Wilfried. Lépe motivovat – méně se rozčilovat: Jak pomáhat dětem se školou. Praha: Portál, 1996. 103 s. ISBN 80-7178-087-1.

HELUS, Zdeněk. HRABAL, Vladimír ml. KULIČ, Václav. MAREŠ, Jiří. Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN, 1979. 263 s.

HOMOLA, Miloslav. Otázky motivace v psychologii. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. 115 s.

HRABAL, Vladimír st.; HRABAL, Vladimír ml. Diagnostika: Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír; MAN, František. PAVELKOVÁ, Isabella. Psychologické otázky motivace ve škole; Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

KALOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOPŘIVA, Pavel at al. Respektovat a být respektován. Praha: Spirála, 2008. 286 s. ISBN: 978-80-904030-0-0.

KYRIACOU, Chris (překlad: DVOŘÁK, Dominik). Klíčové dovednosti učitele, pedagogická praxe – cesty k lepšímu vyučování. Praha: Portál, 1996 s.155 ISBN 80-7178-022-7.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Techniques and Principles in Language Teaching. 2. vyd. New York: Oxford University Press, 2003. 189 s. ISBN 0-19-435574-8.

LOKŠOVÁ, Irena; LOKŠA, Jozef. (překlad: DOBAL, J.). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: cvičení pro rozvoj soustředění a motivace žáků. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.

MAYEROVÁ, Marie. Stres, motivace a výkonnost. Praha: Grada Publishing, 1997. 132 s. ISBN 80-7169-425-8.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, 2012. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

ÖZTÜRK, Elcin Ölmezer. Contemporary motivation theories in educational psychology and language learning: An overview. The international Journal of Social Science, 2012, roč. 3, č.1, s. 33 – 46.

PAVELKOVÁ, Isabella. Motivace žáků k učení. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

PATTY, Geoff. Teaching Today: A Practical Guide. 4. vyd. Cheltenham: Nelson Thornnes Ltd., 2009. 614 s. ISBN 978-1-4085-0415-4

RICHARDS, Jack C.; ROGERS, Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching 2.edition. New York: Cambridge University Press, 2001. 270 s. ISBN 0-521-00843-3.

ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti: Obor v pohybu. 5. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2.vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SMĚKAL, Vladimír. Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání. Brno: Barrister & Principál, 2002. 517 s. ISBN 80-85947-81-1

ŠKODA, Jiří; DOUDLÍK, Pavel. Psychodidaktika: Metodika efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada Publishing, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVANCARA, Josef. Psychologie emocí a motivace. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 158 s.

Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích 5. Praha: Encyklopedie Diderot, 1999. 507 s. ISBN 80-86613-00-3.

INTERNETOVÉ ZDROJE

GARDNER, Robert C. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher: manuskript*. Texas Foreign Language Education Conference, University of Texas at Austin, Austin, Texas, 2001. March 23. s. 6. [cit. 20. června 2013] Dostupné z WWW: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/>>

GARDNER, Robert C. Motivation and Second Language Acquisition. Seminario Sobre Plurilingüismo: Las Aportaciones Del Centro Europeo de Lenguas Moderna de Graz 15. 12. Universidad de Alcalá, 2006. 20 s. [cit. 20. června 2012] Dostupné z WWW: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAIN_TALK.pdf>

GARDNER, Robert C. Language Learning Motivation: The Student, the Teacher and the Researcher. Texas Papers in Foreign Language Education, 2001, roč. 6, č. 1, s. 1 - 18. [cit. 20. června 2012] Dostupné z WWW: <<http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwool25great2.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2Fcontents1.doc&ei=x85kU9n0LISv7AbBmoDYAQ&usg=AFQjCNHkNjinIM3sNyHQzvB2JVZYTe2d3w&bvm=bv.65788261,d.ZGU>>

GARDNER, Robert C.; MACINTYRE, Peter Daniel. *An Instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?*. Cambridge University Press: Studies in Second Language Acquisition volume 13, issue 1, 1991. s.52-72. [cit. 24. listopadu 2013] Dostupné z WWW: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2548668>>

HRABAL, Vladimír; PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 20s. ISBN 978-80-87063-34-7. [cit. 20. června 2012] Dostupné z WWW: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf>

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 8. prosince 2013] Dostupné z WWW: <
<http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/styly-uceni-zaku-a-studentu.pdf> >

NOELS, Kimberly A. aj. *Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory*. Language Learning vol. 50, No1, 2000. [cit. 12. května 2012] Dostupné z WWW: <
<http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/papers/104.pdf> >

PATTY, Geoff. *Moderní vyučování: Metody a styly učení*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4. [cit. 7. prosince 2013] Dostupné z WWW: <
<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/> >

SKORUNKOVÁ, Radka. *Psychologie osobnosti*. Hradec Králové: PF UHK Katedra pedagogiky a psychologie, 2013. [cit. 7. prosince 2013] Dostupné z WWW: <
http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&ved=0CGUQFjAJ&url=http%3A%2F%2Floxias.uhk.cz%2Fkpp%2Fdps%2Ffiles%2Fdps_psych-osobnosti.doc&ei=qMakUqbTLeWG4ATRloGYAQ&usg=AFQjCNFLCVxx7DBX0d4HhyWxZx2UPDx4Qw&bvm=bv.57752919,d.bGE >

STERNBERG, Robert Jeffrey. *The Theory of Successful Intelligence*. Revista Interamericana de Psicología, 2005. vol.39/2. 189-202 s. [cit. 12. května 2012] Dostupné z WWW: <
<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03921.pdf> >

STERNBERG, Robert Jeffrey et al. *The Creativity Conundrum: A Propulsion Model of Creative Contribution*. New York: Psychology Press, 2002. 141 s. ISBN 1-84169-012-0. [cit. 21. června 2012] Dostupné z WWW: <
http://books.google.cz/books?id=ok3LNlO4a_oC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false >

STRÁNSKÁ, Zdenka; POLEDŇOVÁ, Ivana. Adekvátní motivace k učení – předpoklad rozvoje zdravé osobnosti žáků. *Praxe současné školy a výchova ke zdraví: School and Health*, 2008, roč. 21, č. 3, 23-28. s. [cit. 20.června 2012] Dostupné z WWW: < http://www.ped.muni.cz/z21/2007/konference_2007/sbornik_2007/sb07_praxe_skoly/cze/stranska_polednova_cz.pdf >

VÁCLAVÍK, Vladimír. *Otevřené vyučování*. [cit. 24. listopadu 2013] Dostupné z WWW: < <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/vychodiska/masl.jpg> >

Inspirace pro konečnou podobu hospitačního archu pro účely pozorování při hodině. [cit. 8. března 2013] Dostupné z WWW: < http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=158&language=cs-CZ >

PŘÍLOHY

Příloha č. 1. ZŠ Koperníkova (Grafy průběžných výsledků)

Příloha č. 2. ZŠ U Nových Lázní (Grafy průběžných výsledků)

Příloha č. 3. ZŠ Metelkovo Náměstí (Grafy průběžných výsledků)

Příloha č. 4. Gymnázium Jateční (Grafy průběžných výsledků)

Příloha č. 5. Dotazníky pro žáky A (Vzorek vyplněných dotazníků)

Příloha č. 6. Záznamový arch

Příloha č. 7. Záznamové archy vyplněné z hodin

Příloha č.1. ZŠ Koperníkova (Grafy průběžných výsledků)

• **Vnější motivace**

Výsledky šesté třídy

učitel	3	1	0	0	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	3	1	0	0	0
metoda	1	1	0	0	0



Výsledky sedmé třídy A

učitel	0	3	0	1	0
spolužáci	1	0	0	0	0
téma	1	1	2	0	1
metoda	3	2	1	0	0



Výsledky sedmé třídy B

učitel	1	3	4	2	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	1	0	0	0	0
metoda	3	2	0	0	0



- **Vnitřní motivace vs. důležitost**

Výsledky šesté třídy

	důležité					
	6	3	0	0	0	
	1	0	0	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	1	0	1	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Výsledky sedmé třídy A

	důležité					
	4	4	3	1	1	
	0	1	0	0	0	
baví	0	1	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Výsledky sedmé třídy B

	důležité					
	5	4	3	0	0	
	0	0	1	1	0	
baví	0	1	0	1	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

- **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

Výsledky šesté třídy

		lehké					
		2	0	0	0	0	
		5	0	0	0	0	
baví		0	2	0	1	0	nebaví
		0	1	0	0	0	
		0	1	0	0	0	
		těžké					

Výsledky sedmé třídy A

		lehké					
		0	0	0	0	0	
		0	2	1	0	0	
baví		4	3	1	0	0	nebaví
		0	1	1	1	0	
		0	0	0	0	1	
		těžké					

Výsledky sedmé třídy B

		lehké					
		1	0	0	0	0	
		1	4	0	0	0	
baví		3	0	2	0	0	nebaví
		0	1	1	1	0	
		0	0	1	1	0	
		těžké					

Příloha č. 2. ZŠ U Nových Lázní (Grafy průběžných výsledků)

• **Vnější motivace**

Výsledky šestá třída

učitel	2	3	1	0	0
spolužáci	0	1	0	0	0
téma	1	0	0	0	0
metoda	3	0	1	0	0



baví nebaví

Výsledky sedmá třída

učitel	3	1	0	0	0
spolužáci	3	0	0	0	0
téma	1	1	0	0	0
metoda	1	2	0	0	0



baví nebaví

Výsledky osmá třída

učitel	0	2	0	2	0
spolužáci	0	1	0	0	0
téma	0	0	0	0	0
metoda	4	2	1	0	0



baví nebaví

Výsledky devátá třída

učitel	1	0	0	1	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	1	1	1	0	0
metoda	0	3	2	0	0



baví nebaví

Výsledky celkem

učitel	6	6	1	3	0
spolužáci	3	2	0	0	0
téma	3	2	1	0	0
metoda	8	7	4	0	0



baví nebaví

• **Vnitřní motivace vs. důležitost**

Výsledky šestá třída

		důležité				
		5	4	1	0	0
		1	0	1	0	0
baví		0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0
		nedůležité				

baví
nebaví

Výsledky sedmá třída

	důležité					
	8	3	0	0	0	
	0	1	0	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Výsledky osmá třída

	důležité					
	4	4	1	2	0	
	0	1	0	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Výsledky devátá třída

	důležité					
	2	3	3	1	0	
	0	1	0	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

Výsledky celkem

	důležité					
	19	14	5	3	0	
	1	3	0	0	0	
baví	0	0	0	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	nedůležité					

- Vnitřní motivace vs. obtížnost**

Výsledky šestá třída

	lehké					
	3	0	0	0	0	
	1	2	0	0	0	
baví	2	2	2	0	0	nebaví
	0	0	0	0	0	
	0	0	0	0	0	
	těžké					

Výsledky sedmá třída

	lehké					
	3	0	0	0	0	
	1	0	0	0	0	
baví	3	3	0	0	0	nebaví
	0	1	0	0	0	
	1	0	0	0	0	
	těžké					

Výsledky osmá třída

		lehké			
		1	0	0	0
		2	0	0	1
baví		0	5	1	0
		1	0	0	0
		0	0	0	1
		těžké			
	nebaví	0	0	0	0

Výsledky devátá třída

		lehké			
		0	0	0	0
		2	0	0	0
baví		0	4	2	1
		0	0	1	0
		0	0	0	0
		těžké			
	nebaví	0	0	0	0

Výsledky celkem

		lehké			
		7	0	0	0
		6	2	0	1
baví		5	14	5	1
		1	1	1	0
		1	0	0	1
		těžké			
	nebaví	0	0	0	0

Příloha č. 3. ZŠ Metelkovo Náměstí (Grafy průběžných výsledků)

• **Vnější motivace**

Výsledky osmá třída

učitel	3	0	1	1	0
spolužáci	0	1	0	0	0
téma	1	0	1	0	0
metoda	1	2	3	0	0

• **Vnitřní motivace vs. důležitost**

Výsledky osmá třída

		důležité					
		5	3	4	1	0	
		0	0	0	0	0	
baví		0	0	1	0	0	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

• **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

Výsledky osmá třída

		lehké					
		3	0	0	0	0	
		1	0	1	0	0	
baví		1	3	3	0	0	nebaví
		0	0	1	1	0	
		0	0	0	0	0	
		těžké					

Příloha č. 4. Gymnázium Jateční (Grafy průběžných výsledků)

• **Vnější motivace**

Výsledky sedmá třída

učitel	3	1	1	0	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	2	1	2	1	0
metoda	1	0	0	0	0



baví nebaví

Výsledky osmá třída

učitel	2	0	1	1	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	1	0	1	0	0
metoda	4	1	1	0	1



baví nebaví

Výsledky devátá třída

učitel	3	6	0	0	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	1	0	0	0	0
metoda	1	2	1	0	0



baví nebaví

Výsledky celkem

učitel	8	7	2	1	0
spolužáci	0	0	0	0	0
téma	4	1	3	1	0
metoda	6	3	2	0	1

- **Vnitřní motivace vs. důležitost**

Výsledky sedmá třída

		důležité					
		5	1	2	1	0	
		1	1	1	0	0	
baví		0	0	0	0	0	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Výsledky osmá třída

		důležité					
		4	6	1	0	0	
		1	2	0	0	0	
baví		0	0	0	0	0	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Výsledky devátá třída

		důležité					
		7	1	0	0	0	
		0	0	3	1	0	
baví		0	0	0	0	1	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

Výsledky celkem

		důležité					
		16	8	3	1	0	
		2	3	4	1	0	
baví		0	0	0	0	1	nebaví
		0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	
		nedůležité					

• **Vnitřní motivace vs. obtížnost**

Výsledky sedmá třída

		lehké					
		1	0	0	0	0	
		3	0	2	0	0	
baví		2	2	0	0	0	nebaví
		0	0	1	1	0	
		0	0	0	0	0	
		těžké					

Výsledky osmá třída

		lehké				
		2	1	0	0	0
		1	3	0	0	0
baví		2	3	0	0	0
		0	1	1	0	0
		0	0	0	0	0
		těžké				

Výsledky devátá třída

		lehké				
		2	0	0	0	0
		3	1	1	0	0
baví		2	0	0	0	0
		0	0	1	1	1
		0	0	1	0	0
		těžké				

Výsledky celkem

		lehké				
		5	1	0	0	0
		7	4	3	0	0
baví		6	5	0	0	0
		0	1	3	2	1
		0	0	1	0	0
		těžké				