



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Problematika motivace ve výuce anglického jazyka

Vypracoval: Václav Houdek
Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2013

Anotace

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Zabývá se motivací žáků při učení se anglickému jazyku na druhém stupni základní školy a také všeobecnými faktory, které mají vliv na celkovou úroveň zvládnutí tohoto cizího jazyka.

V teoretické části je věnována pozornost kurikulárním dokumentům (Bílá kniha, RVP). Tyto dokumenty obsahují důležité kapitoly o výuce anglického jazyka na ZŠ. Dále jsou zde popsány základní a hlavní metody používané při výuce cizích jazyků a ke konci část je zde věnující se otázce motivace žáků ve vyučování.

K praktické části se vztahuje výzkum, který proběhl formou dotazníku a testu. Informace, které byly takto shromážděny, slouží k zjištění stavu školní angličtiny v porovnání s tím, co se dnes děti mohou naučit mimo školu a do jaké míry jim to v budoucnu pomůže ve zdokonalování a zvládnutí tohoto jazyka.

Klíčová slova: angličtina, motivace, kurikulum, metody

Abstract

The thesis has a theoretical and empirical character. It deals with the motivation of the pupils learning the English language at the preparatory school and also with the general factors that affect the overall level of mastering this foreign language.

The first part of the theoretical part is focused on the curricular documents (White paper, system of education). These documents contain important chapters about teaching the English language at the preparatory school. The second part is about the basic and main methods of learning foreign languages. The last part describes the pupils' motivation at school.

A survey is related to the practical part. It was realized by the help of a questionnaire and a test. The received data inform us about the status of the school English in the comparison of what children can learn outside the school and how much is it important for their future improvement in the English language.

Key words: English, motivation, curriculum, methods

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 74b 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.

Datum:

Podpis studenta:

PODĚKOVÁNÍ

Rád bych poděkoval vedoucí své diplomové práce PhDr. Martě Franclové, Ph.D. za odborné vedení a pomoc při tvorbě této diplomové práce. Dále také děkuji Mgr. Janě Klejnové, která mi pomohla s výzkumem a také všem zúčastněným žákům za jejich odpovědi.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Angličtina a kurikulární dokumenty	10
1.1 Kurikulum	10
1.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)	10
1.2.1 Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy	11
1.2.2 Vzdělávání jako jedno ze základních lidských práv	12
1.2.3 Základní vzdělávání	13
1.2.4 Druhý stupeň základního vzdělávání.....	13
1.2.5 Doporučení Bílé knihy k druhému stupni základního vzdělávání.....	14
1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	16
1.3.1 Klíčové kompetence	17
1.3.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.....	17
1.3.3 Vzdělávací obsah oboru Cizí jazyk	18
1.3.4 Vzdělávací obsah oboru Další cizí jazyk	19
1.4 Evropský referenční rámec pro jazyky	19
2 Metodické postupy ve výuce anglického jazyka	21
2.1 Metoda přirozená	21
2.2 Gramaticko-překladová metoda	21
2.3 Přímá metoda	22
2.4 Audio-linguální metoda	22
2.5 Audio-vizuální metoda	23
2.6 Zprostředkovací metoda	23
2.7 Sugestopedie	23
2.8 Komunikativní metoda	23
2.9 Další metody	24

3 Motivace	26
3.1 K obecnému teoretickému úvodu do problematiky	26
3.2 Teoretická východiska pojetí motivace	29
3.2.1 Kognitivní psychologie	29
3.2.2 Behaviorální teorie	29
3.2.3 Humanistická teorie	29
3.2.4 Teorie sociálního učení	30
3.3 Motivování žáků ve škole	30
3.3.1 Potřeby poznávací, sociální potřeby a výkonové potřeby	31
3.4 Motivace žáků z hlediska aktualizace potřeb	32
3.4.1 Aktualizace poznávací potřeby skrze problémové situace	32
3.4.2 Aktualizace poznávací potřeby skrze problémové vyučování	33
3.4.3 Aktualizace sociální potřeby navozováním spolupráce či soutěžení	35
3.4.4 Uplatnění výkonové motivace ve vyučování	37
3.5 Učitelův vliv	38
3.5.1 Očekávání učitele	38
3.5.2 Očekávání učitele jako motivační faktor	39
3.5.3 Učitelovo očekávání a proces jeho vyplňování	39
3.6 Motivační působení odměn a trestů	41
3.6.1 Odměny a tresty	41
3.6.2 Odměny	42
3.6.3 Tresty	42
3.6.4 Negativní působení odměn	44
3.6.5 Negativní působení trestů	45
3.7 Instrumentální a integrativní motivace	46

PRAKTICKÁ ČÁST	48
4 Cíl výzkumu	48
4.1 Metodika výzkumu	49
4.2 Zkoumaný vzorek	49
4.3 Učebnice	51
4.4 Stanovené předpoklady	53
5 Dotazníková část	54
5.1 První část dotazníku (otázky 1 – 8)	54
5.1.1 Otázka číslo 1	54
5.1.2 Otázka číslo 2 a otázka číslo 7	55
5.1.3 Otázka číslo 3	57
5.1.4 Otázka číslo 4	58
5.1.5 Otázka číslo 5	59
5.1.6 Otázka číslo 6	61
5.1.7 Otázka číslo 8	62
5.2 Druhá část dotazníku (otázky 9-17)	63
5.2.1 Otázka číslo 9	63
5.2.2 Otázka číslo 10	64
5.2.3 Otázky 11 – 14	64
5.2.4 Otázka číslo 15	67
5.2.5 Otázka číslo 16	68
5.2.6 Otázka číslo 17	68

6 Testovací část	70
6.1 První část testující mimoškolní angličtinu (otázky 1 – 7)	70
6.1.1 Hodnocení mimoškolní části (otázky 1 – 7)	72
6.2 Druhá část testující školní angličtinu (otázky 8 – 11, texty A, B a dopis)	76
6.2.1 Hodnocení školní části (otázky 8 – 11, texty A, B a dopis)	79
7 Závěr výzkumu	82
7.1 Potvrzení či vyvrácení předpokládaných hypotéz	83
Závěr	86
Resumé	87
Seznam literatury	88
Přílohy.....	90

Úvod

Cílem mé práce je nahlédnout a zjistit, jak se dnes děti na základních školách staví k anglickému jazyku, který se vyučuje čím dál více a jeho důležitost je v dnešní době nezpochybnitelná. Všichni jsme obklopeni okolním světem a ten se každý den stává menším a menším ve smyslu možnosti se snadno a rychle spojit s někým, kdo se třeba ve stejnou dobu nachází na opačném konci světa. Ani nepotřebujeme umět řeč tohoto kolegy či kolegyně, jelikož pokud umíme anglicky, oba bychom se měli domluvit. Žáci mohou angličtinu brát jako ostatní předměty, kdy nedělají moc velké rozdíly mezi matematikou, češtinou apod. nebo ji mohou brát zcela jinak. Někteří si již mohou uvědomovat, jak je důležité dnes rozumět anglicky a proto se třeba i chtějí a snaží sami zdokonalovat. Pokusím se najít zdroje a způsoby, jakými se dnes děti s angličtinou ve svém okolí setkávají a jak moc na ně působí ve vztahu s tou, kterou mají ve škole. Jinými slovy může do třídy přijít žák a pochlubit se, že se něčemu naučil a učitel či učitelka budou jen rádi, že se zde takoví žáci vyskytují, jelikož zrovna u nich je předpoklad, že jim ve škole angličtina půjde velmi dobře, poněvadž zejména u dětí je činnost, kterou berou jako zábavu či zálibu velmi přínosná, oni si totiž přímo neuvědomují, že se tím hodně naučí a oproti ostatním dětem, které se o angličtinu moc nezajímají, dostanou mnohem dále. Když děláme to, co nás baví, tak si vše snadno zapamatujeme a naučíme.

Máme spoustu kvalitních učebnic a metod, které se dnes používají nejen ke zpestření výuky, ale hlavně k jejímu zkvalitnění. Každý dobrý učitel vnáší do třídy něco ze sebe sama a je hlavním tvůrcem celkové atmosféry. Jsou zde samozřejmě osnovy a doporučení, kterých se každý učitel drží, ale vždy použije něco originálnějšího ze sebe, hlavně by se měl snažit děti co nejvíce motivovat, aby pochopily, že zrovna jeho předmět, a tím je zde angličtina, je pro ně tím nejdůležitějším. Je to těžké a tak se zde pokusím také zhodnotit kvalitu a přínos těchto faktorů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Angličtina a kurikulární dokumenty

1.1 Kurikulum

Zavedením kurikula se napomáhá ke komplexnímu řešení cílů, obsahu, metod, způsobů organizace a hodnocení školního vzdělávání. Jaký má tedy tento pojem význam? „Rozlišují se tři základní významy pojmu: **1** Vzdělávací program, projekt, plán. **2** Průběh studia a jeho obsah. **3** Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 110)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠTM) jako ústřední orgán České Republiky stanovuje na základě dokumentu Národní program pro rozvoj vzdělávání v ČR (Bílá kniha) vzdělávací plány, kterými jsou rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty jsou závazné pro každou školu, kde si na základě tohoto programu škola stanoví vlastní školní vzdělávací program (ŠVP) a tím definuje svůj konkrétní způsob vzdělávání. Kurikulární dokumenty tedy vznikají nejen na úrovni státu, ale i na úrovni každé školy. Každý z těchto dokumentů obsahuje i část týkající se výuky cizích jazyků na základních školách. (Maňák, Janík, Švec, 2008)

1.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha)

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice stanovuje hlavní cíle české vzdělávací politiky. Česká Bílá kniha je pojata jako „systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (Bílá kniha, 2001, s. 7) Je otevřeným dokumentem, který má podléhat pravidelné revizi a obnově.

Z čeho Bílá kniha vychází? Inspirativními zdroji tohoto dokumentu jsou:

- Koncepce 4 pilířů výchovy a vzdělávání pro 21. Století. Učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být Delors (1996)
- Humanistická psychologie a pedagogika
- Kognitivizmus
- Konstruktivizmus
- Ekologická/kontextová orientace
- Pozitivní psychologie

„Dokument usiluje o to, aby vyjadřoval celospolečenské potřeby, nikoli jen skupinové či stranicko-politické zájmy. Předmětnou oblastí, o níž se pojednává, je integrující se vzdělávací soustava ve své sociální, kulturní, politické, hospodářské a environmentální podmíněnosti.“ (Bílá kniha, 2001, s. 8)

Úvodní kapitoly určují obecné cíle výchovy a vzdělávání, jejich hodnotová východiska a zdůvodnění principů vzdělávací politiky, jež jsou vyvozeny z analýz společenských proměn vývoje vzdělávání nejen v evropských zemích. České veřejnosti jsou podrobně předkládána antropologicko-pedagogická a sociálně-politická východiska demokratické vzdělávací politiky. Důležitá je prognóza kvantitativního rozvoje vzdělávací soustavy (žáci a studenti, pedagogové i celkové finanční náklady) v souladu s demografickou projekcí a očekávanými ukazateli úrovně ekonomiky a ustanovených cílů. (Bílá kniha, 2001)

Dokument je dále rozčleněn do tří sektorů vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání dětí a mládeže od 3 do 19 let (tzv. regionální školství), vzdělávání v institucích terciární úrovně vzdělávání a o vzdělávání dospělých. (Bílá kniha, 2001)

1.2.1 Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy

Je třeba se zaměřit na „výchozí představu o povaze člověka jako osoby a jejího vztahu k lidské společnosti a přírodnímu řádu.“ (Bílá kniha, 2001, s. 13) Společnost existuje a dále se vyvíjí v cyklu rodinné, společenské a občanské reprodukce probíhající ve třech fázích: fáze přijetí či zakořenění, fáze uplatnění a prosazení a fáze předávání.

Člověka lze charakterizovat jako živočicha, který je schopen žít různými způsoby v nejrůznějších prostředích, kdy se pro každé z nich musí nejdříve naučit příslušný způsob života. Člověk je závislý na společnosti, v níž pobývá. (Bílá kniha, 2001)

Každá společnost je různě složitá, tudíž si vyžaduje různou úroveň znalostí a vědomostí, které si musí jedinec osvojit, aby mohl co nejlépe v dané společnosti fungovat. „Každé dítě přichází – dnes stejně jako před tisíciletími – na svět jako nehotová, ale otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi.“ (Bílá kniha, 2001, s. 13) Člověk se potom učí po celý svůj život, vzdělávání se stalo nezbytnou součástí celého společenského života a zahrnuje veškeré fáze života jedince. Člověk se neustále rozvíjí a zdokonaluje. (Bílá kniha, 2001)

1.2.2 Vzdělávání jako jedno ze základních lidských práv

Cíle vzdělávání se odvozují nejen z individuálních, ale především ze společenských potřeb. Vzdělávání má několik rozměrů – osobní rozvoj, život ve společnosti, formování občana a příprava na budoucí povolání. Vzdělávací soustava se zaměřuje na tyto cíle:

- Rozvoj lidské individuality
- Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti
- Ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti
- Posilování soudržnosti společnosti
- Podpora demokracie a občanské společnosti
- Výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti
- Zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti
- Zvyšování zaměstnatelnosti

(Bílá kniha, 2001)

1.2.3 Základní vzdělávání

Bílá kniha hned v úvodu této části uvádí, že u základního vzdělávání: „*Velmi záleží na tom, jaké vzdělávací příležitosti nabízí, jaké prostředí pro vzdělávání vytváří, jak motivuje k učení, jak ovlivňuje rozvoj osobnosti každého žáka, jak ho připravuje na soužití a spolupráci s druhými, jak ho vybavuje pro osobní život a zaměstnání i pro adaptaci v současném dynamickém světě.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 47) Základní vzdělávání se dělí na 1. a 2. stupeň. Obě etapy se liší jak ve svých cílech, tak ve formách, metodách a problémech práce a jsou tedy rozděleny do samostatných částí. (Bílá kniha, 2001)

1.2.4 Druhý stupeň základního vzdělávání

U tohoto stupně vzdělávání je důležité si uvědomit jeho náročnost více než z nároků učiva jako takového z pohledu výrazných hormonálních, psychických a tělesných změn v osobnosti dětí, ke kterým dochází v období čím dál tím dříve nastupující puberty. Kolektiv žáků se těmito procesy stává různorodější a komplikovanější. (Bílá kniha, 2001)

„*Cílem 2. Stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělávání.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 48) Pro budoucí rozvoj každého dítěte je nezbytné, aby prošlo takovým procesem, který je schopen je zajistit v dnešním složitém světě. Naučit je správně se chovat, tedy umět si stanovit mravní hodnoty, vybavit je potřebnými vědomostmi a dovednostmi. Na žáky je třeba pohlížet více z individuálního hlediska, kdy je na učiteli, aby těm nadanějším měl stále co nabídnout a těm pomalejším dostatečně pomohl učivo zvládnout. Učitelé a jejich vztah s žáky musí být založen na vzájemném respektu, kdy si aktéři jsou schopni důvěřovat, dodržovat určitá pravidla, plnit své povinnosti. Učitelé musí být spravedliví a féroví ke všem žákům, aby nedocházelo k rozporům a narušování vazeb. Učitel žáka hodnotí především za jeho znalosti a neměl by se snažit zaměřovat na jeho nedostatky. Předávání informací, pokud to charakter látky dovoluje, má probíhat aktivním způsobem, kdy se žáci zapojují do výuky tak, aby sami něco tvořili, než jen přebrali hotové poznatky. Správně zvolená metoda s efektivním provedením a aktivním zapojením žáků pomáhá co nejlépe využít čas ve vyučovacím procesu. Žáci už nejsou

omezení jen na to, co se naučí ve škole, ale mohou se vždy podělit o to, co se naučí nebo osvojí mimo školu. (Bílá kniha, 2001)

1.2.5 Doporučení Bílé knihy k druhému stupni základního vzdělávání

Vytvoření rámcového vzdělávacího programu. Stanovit v něm obsah, výstupní klíčové kompetence, obsah a podmínky pro vzdělávání na druhém stupni základního vzdělávání s podporou vzniku školních vzdělávacích programů.

- podpora legislativy v autonomii učitelů, aby mohli svobodně volit metodu a formu své práce spolu s jejich odpovědností za tyto případné změny ve vyučování

(Bílá kniha, 2001)

Komplexní řešení postupného přechodu na integrované vnitřně diferenciované základní vzdělávání. Vytvářet podmínky pro rozvoj talentovaných žáků i pro integraci žáků se speciálními potřebami, aby nedocházelo k vyčleňování těchto žáků do specializovaných škol nebo tříd.

- zredukovat víceleté programy gymnázia a toto také legislativně stanovit a považovat za jednu ze stěžejních změn v celkovém vzdělávání
- obohacení obsahu a vnitřní diferenciaci na druhém stupni, což pomůže zanechat heterogenní skupiny žáků ve třídách, zabezpečit legislativně, organizačně, materiálně, personálně i finančně
- pohyblivým rozvržením hodin v učebním plánu umožnit větší podíl předmětů volitelných a dále integraci předmětů, dvojí vrstvu výuky předmětů, vyučování v blocích a projekty, týdenní plány, výuku v terénu a jiné možnosti diferenciaci a individualizace se zřetelem na zájmy a speciální potřeby žáků
- navázat volnočasovými a zájmovými aktivitami na náplň učebních plánů, do činností školy zapojovat rodiče co nejvíce

- podpora kvality výuky ze strany funkcí asistentů nebo pomocných učitelů, školních psychologů
- prosadit grantovou podporu programů a projektů
- za účelem prokázání účinnosti změn na 2. Stupni základního vzdělávání provádět srovnávací výzkumy, jejichž výsledky a zkušenosti by se dále publikovaly

(Bílá kniha, 2001)

Změnit životní styl školy a vyučování tak, aby se prosazovaly nové technologie a inovace spolu s činnostmi vycházejících z potřeb žáků daného věku.

- měnit klima ve třídách, způsoby motivace žáků, nalézat aktivizující metody spolu s formami vyučování
- žáky hodnotit s přihlédnutím na jejich individuální výkony
- uplatnit způsoby hodnocení žáků, jakožto možnost průběžného a závěrečného testování, jehož hodnocení by bylo akceptováno středními školami v přijímacím řízení na tyto školy
- uzavřít 2. stupeň základního vzdělávání všestrannou diagnózou vývoje žáka, tím se také ukáže, zdali a na co bude v budoucnu schopen přejít, jakému oboru by se měl věnovat
- v hodnocení škol by měl být kladen důraz na vysoký podíl učitelů na obsahové a organizační stránce vzdělávání, na kvalitu, náročnost a strukturu výuky, komunikaci s žáky a rodiči
- oceňovat učitele za nadstandardní činnost v rámci práce s vedením studentům učitelského oboru, dále za práci s žáky se speciálními potřebami, ale i s talentovanými žáky
- zkvalitnění tvorby učebnic a pracovních listů pro žáky jako podklady pro individualizovanou výuku

(Bílá kniha, 2001)

Změnit koncepci vzdělávání učitelů skrze kvalifikační požadavky stanovených státem, dbát na vyváženost odborných předmětů, pedagogicko-psychologické, předmětově didaktické a praktické složky přípravy.

- učitelovo vzdělávání zaměřit v širším rozhledu, tj. integrační změny, týmová tvorba ŠVP školy, diagnostika žáků atd.
- vzdělávání učitelů také zkvalitnit v inovativních činnostech, přijmout větší podíl jeho osobnostní přípravy
- hodnotit učitele také za jeho úsilí o proměnu vztah učitel - žák, za pozitivní ovlivňování vnitřního klimatu třídy, vhodnou motivaci k učení a jeho vlastní přístup k žákům
- učitelům umožnit víceoborovou přípravu jako předpoklad pro integraci předmětů
- podporovat projekty rozšiřujícího vzdělávání učitelů se zaměřením na změnu postojů, pedagogické dovednosti, práci se sebou samým v rámci rozvoje, výcvik učitelských sborů v týmové spolupráci

(Bílá kniha, 2001)

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Od 1. 9. 2013 vejde v platnost upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento program definuje vzdělávání pro všechny základní školy. Vznikl stejně jako ostatní rámcové vzdělávací programy z předpokladů Bílé knihy. Charakterizuje základní vzdělávání, jeho cíle, obsahuje klíčové kompetence, určuje vzdělávací oblasti a další. Cílem vztahujícím se k cizím jazykům je vedení žáků k všestranné komunikaci. K tomu potřebují získat vědomosti obsažené v klíčových kompetencích, především se tedy jedná o kompetenci komunikativní. (RVP ZV, 2013)

1.3.1 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP ZV, 2013, s. 11) Účelem těchto klíčových kompetencí je takové vybavení žáků, které odpovídá jejich individuálním možnostem a umožňuje jim se dále v životě prosazovat, jelikož nabývání klíčových kompetencí je záležitostí pomalu na celý život. Po ukončení základního vzdělání má žák být připraven se dále rozvíjet. Kompetence se vzájemně prolínají a k výuce cizích jazyků se váže především kompetence komunikativní. Tato kompetence by měla žáky naučit se správně vyjadřovat, porozumět ostatním lidem, chápat a užívat neverbální komunikaci, využívat komunikační prostředky a umět si skrze komunikaci vybudovat vztahy s ostatními. To se týká jak mateřského jazyka, tak i jazyka cizího, ve kterém se každý na určité úrovni bude moci uplatnit. (Maňák, Janík, Švec, 2008)

1.3.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

RVP má ve své vzdělávací oblasti, kde charakterizuje obsah jednotlivých vzdělávacích oborů, tuto oblast věnující se jazyku a jazykové komunikaci, čili jedná se o obory Český jazyk s literaturou, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Jazyk a jazyková komunikace je oblast vzdělání, která žáky vybaví schopnostmi a znalostmi nejen v jejich mateřském jazyce, ale i v jazyce cizím. Jde tedy o tři předměty a to český jazyk a literatura, cizí jazyk a další cizí jazyk. Znalost češtiny je velmi důležitá nejen sama o sobě, ale velmi nám napomáhá osvojit si také jazyky cizí. (RVP ZV, 2013)

Cizí jazyk a Další cizí jazyk poskytují žákům především pevnou základnu pro jejich komunikaci v rámci Evropské unie a dalších částech světa. Je to oblast vzdělávání přesahující poznatky získané z mateřského jazyka. Učením se cizím jazykům především angličtině se žákům otevírá možnost, aby se v budoucnu snadno uplatnili nejen ve své osobní sféře, ale také ve sféře uplatnění se v zaměstnání a ve schopnosti snáze porozumět jiným kulturám, jelikož jazyk daného národa toho vždy hodně napoví o povaze lidí, kteří tento jazyk používají jako svůj mateřský. Většinu požadavků této oblasti vzdělávání stanovil Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Školními

obory neboli předměty jsou zde Cizí jazyk a Další cizí jazyk, který se vztahuje k volbě druhého cizího jazyka. (RVP ZV, 2013)

1.3.3 Vzdělávací obsah oboru Cizí jazyk

Děti se cizímu jazyku učí povinně učit od třetí do deváté třídy s časovou dotací 3 hodiny týdně, obor se tedy vztahuje k prvnímu a druhému stupni. Někdy je i možné začít i v nižších ročních pokud o to mají žáci zájem a rodiče zájem. Přednostně by měla být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka. Žáci zde získávají receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Mezi řečové dovednosti patří mluvení, psaní, poslech a čtení. Mezi očekávané výstupy žáka vztahujícím se k receptivním řečovým dovednostem na 2. stupni patří plynulé a foneticky správné čtení, porozumění obsahu jednoduchých textů a promluvám, odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu a umí používat dvojjazyčný slovník. U produktivních řečových dovedností se jedná o schopnost žáka sestavit jednoduchá sdělení, umí utvořit a obměnit jednoduchý psaný či mluvený text a stručně reprodukuje jeho obsah a také si vyžádá běžnou informaci. Interaktivní řečová dovednost od žáka očekává, aby byl schopen se jednoduchým způsobem domluvit v běžných každodenních situacích. U veškerých textů nebo sdělení, ať už mluvených či psaných, se dbá na přiměřený rozsah a probírané tematické okruhy, aby odpovídaly úrovni žáka. Učivo je zde shrnuto v pěti bodech, kterými jsou:

- jednoduchá sdělení (pozdrav, prosba, poděkování, různé typy žádostí apod.)
- základní vztahy (existenciální, prostorové, časové, kvalitativní a kvantitativní)
- tematické okruhy (rodina, škola, volný čas, dopis, zdraví, město, nakupování, počasí, apod.)
- slovní zásoba a tvoření slov
- gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov

(RVP ZV, 2013)

1.3.4 Vzdělávací obsah oboru Další cizí jazyk

Další cizí jazyk se týká žáků na druhém stupni (nejpozději od 8. ročníku), kdy je jim nabídnut jako volitelný s disponibilní časovou dotací minimálně 6 hodin. Záleží na škole, jak pestrou má nabídku, přičemž angličtinu jako další cizí jazyk musí škola žákům nabídnout, pokud se ji neučí v rámci oboru Cizí jazyk. (RVP ZV, 2013)

1.4 Evropský referenční rámec pro jazyky

Tento dokument Rady Evropy je jakýmsi základem pro vyhotovování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic v Evropě. Celkově vzato říká, jaké dovednosti a znalosti mají žáci či studenti rozvíjet, co vše by se měli naučit a udělat proto, aby užívali jazyka ke komunikační činnosti. Dále se jedná i o kulturní kontext a úrovně ovládání jazyka, kterými jsou kategorie A1, A2, B1, B2, C1, C2. Na základních školách jsou žáci v oboru Cizí jazyk vyučovaného od 3. třídy směřováni k dosažení úrovně A2 a v oboru Další cizí jazyk je to úroveň A1. Znamená to, že většina žáků bude po ukončení základního vzdělání ovládat angličtinu na úrovni A2 nebo alespoň na úrovni A1. Aby žáci těchto úrovní skutečně dosáhli je zapotřebí nejen dobrá výuka a jejich vlastní snaha, ale také zájem o kulturní kontext jazyka, kterému se učí. Společné referenční úrovně A1 a A2 jsou prezentovány následovně:

„A1 - Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

A2 - Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ni a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní

rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.“
(Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 24)

2 Metodické postupy ve výuce anglického jazyka

Pod pojmem vyučovací metoda si lze představit způsob dosahování cíle vyučování nebo také cestu uspořádanou takovým způsobem, aby žák dosáhl poznání. Mojžíšek uvádí jako jednu z definicí tuto: „*Vyučovací metoda je tedy pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, poznávacích procesů zájmů a postojů.*“ (Mojžíšek, 1988, s. 17) Neustálý rozvoj ve vývoji lepších vzdělávacích technik a způsobů napomáhá učitelům vyučovat své žáky efektivněji. Výběr správné metody nebo ještě lépe metod je tedy velmi důležitý. (Mojžíšek, 1988)

2.1 Metoda přirozená

Jak už sám název této metody napovídá, tak vznikl stejně jako její způsob. Přirozená metoda je považována za vůbec první metodologický postup, který se při výuce cizích jazyků využíval, kdy její kořeny lze hledat již ve starověku. Metoda stojí na napodobování modelu osvojování si mateřského jazyka. Stejně jako se dítě od narození samo od sebe nevědomě naučí svůj mateřský jazyk vnímáním svého okolí, tak se při výuce upřednostňuje veškerá komunikace v cílovém jazyce, aby docházelo k co možná nejpřesnější nápodobě. Dále vyučující podává i informace o kultuře nebo věcech, které s jazykem nějak souvisí a činí ho zajímavým. Dnes je tato metoda používána spíše jako součást jiných, více vědecky podložených metod. (eAmos, 2013)

2.2 Gramaticko-překladová metoda

Tato metoda je velmi odlišná od metody přirozené a to zejména tím, že se při výuce hojně používá mateřský jazyk a děti se k cizímu jazyku dostávají především skrze psaný text, který je přizpůsoben úrovni a potřebám žáků a nemá tedy autentický charakter. Metoda vznikla již ve středověku, kdy se používala k výuce latiny bohatších

děti z vyšších vrstev. Z názvu metody je patrné, že je důraz kladen především na zvládnutí gramatiky a pravidel, ke kterým se žáci dostávají právě skrze vybrané psané texty. Jazyk je ovšem prezentován velmi izolovaně, kdy často odpadá jeho obsahová stránka či celkový kontext, jelikož texty slouží především k rozborům gramatiky a získávání slovní zásoby. Dnes je tato metoda oblíbená zejména u dospělých, kteří se cizímu jazyku učí spíše paměťově, jelikož s přibývajícím věkem u člověka upadá jeho schopnost v osvojování cizího jazyka. (eAmos, 2013)

2.3 Přímá metoda

Ke konci 19. století přichází metoda, která se svým způsobem obrací zpět k metodě přirozené a zároveň se důrazně odvrací od metody gramaticko-překladové. Z metody přirozené si bere především její zaměření na výuku v cílovém jazyce, což poukazuje na eliminaci jazyka mateřského, který naopak používala již zmíněná metoda gramaticko-překladová. Mluvený projev má přednost před psaným, výklad nové látky se zaměřuje opět na nápodobu a pravidla jsou vysvětlována s menším důrazem, než tomu je u metody gramaticko-překladové a překlad jako takový se nepoužívá. Kulturní kontext daného jazyka je zde také zastoupen. Dodnes se tato metoda při výuce hojně využívá. (eAmos, 2013)

2.4 Audio-linguální metoda

Audio-linguální metoda ve své podstatě vznikla proto, aby se američtí vojáci za druhé světové války dokázali co nejrychleji domluvit v cizí (exotické) zemi. Tato metoda vychází z poslechu cizojazyčných frází a jejich následné nápodobě. Mluvený jazyk zde často bývá vytržen z kontextu. Žáci dostanou vzorec zvukovou formou, který si následně osvojují mluvením. Důraz je kladen na neustálý dril frází, přičemž gramatika je vysvětlována induktivním způsobem (čili způsobem, kdy je na žácích, aby z ukázky sami odvodili gramatické pravidlo). Velmi se dbá na správnou výslovnost a mateřský jazyk se zde moc nepoužívá. Metoda je podložena vědeckým bádáním, jelikož se opírá o lingvistické poznatky ze strukturalismu a o psychologické poznatky z behaviorismu. (eAmos, 2013)

2.5 Audio-vizuální metoda

Tato metoda je velmi podobná audio-linguální nejen proto, že vychází z poznatků strukturalismu a behaviorismu, ale jednoduše řečeno také proto, že jde o jakési rozšíření předchozí metody o obrazovou složku jazyka, kdy se kromě zvukových nahrávek využívá i obrazová prezentace výukového materiálu. Žáci na novou látku reagují formou dialogu, jehož základem je osvojení si jazyka zvykem s velkým důrazem na drilování. (eAmos, 2013)

2.6 Zprostředkovací metoda

Metoda vychází z metod gramaticko-překladové a přímé a to tím způsobem, že se snaží vzít si z nich to "dobré" a správně to využít. Je zde tedy velmi důležité mluvené vyjadřování a výslovnost, přičemž se používá i gramatický výklad spolu s nějakým tím překladem. Učí se nejen jazyku, ale hlavně se snaží učit o jazyce. Jde o jeho přirozenou podobu v běžných životních situacích. Zastáncem této metody byl i docent Jaroslav Otakar Hruška, který ji velmi prosazoval. (eAmos, 2013)

2.7 Sugestopedie

Charakteristické prvky této metody jsou především navození uvolněné atmosféry, využití hudby hrající v pozadí, vyzdobení třídy jazykovými materiály a také dramatické výchovy. Uvolněná atmosféra spolu s hudbou zabraňují mimo jiné taky případnému stresu, žáci pak podávají lepší výkony. Podnětné prostředí je dobré zejména pro lepší zapamatování probírané látky. Žáci se mohou také prezentovat jako někdo jiný, kdy je jim přidělena cizí identita, takže se stávají někým jiným a mají přidělenou příslušnou roli. Při výuce se také hojně využívá různých her pro zpestření výuky. Sugestopedii je velmi podobná také metoda zvaná sofrologie, která při výuce využívá množství relaxačních technik jako je například jóga a tak mají žáci možnost se během výuky různě protáhnout, popřípadě tím odbourávat možný stres. (Hanušová, 2006)

2.8 Komunikativní metoda

Podstatou každého jazyka je samozřejmě dorozumět se s někým druhým, vyměnit si názor, myšlenku či jen prostě něco sdělit. Už z toho je patrné, že se dnes používá zejména komunikativní styl výuky, vedení žáků k tomu, aby dokázali vyjádřit

to, co potřebují nebo se po nich požaduje. Komunikativní metoda vede skrze vědecké poznatky k co možná nejefektivnější výuce zaměřené nejen na jazyk jako takový, ale i na věci kolem jazyka a o jazyce. Je přímo zaměřená na dosažení komunikativní kompetence. Komunikativní metoda se u dětí snaží, jak už bylo uvedeno, docílit toho, aby byly samy schopné komunikovat neboli vyjádřit nějakou myšlenku. Vždy se učí v souvislostech, kdy vyučující používá kromě jazykového jevu také kulturněhistorická fakta a zajímavosti, jelikož je patrné i to, že převládá v angličtině je například rozdíl v tom, co je považováno za slušnost, která se právě v češtině může zdát zbytečně přehnaná. Mateřský jazyk se ubírá do pozadí, i když je ho stále možno užívat, samozřejmě není vyloučen, ale po učitelích je vyžadováno, co nejvíce se vyjadřovat v cizím jazyce, aby měli žáci před sebou vzor a o to snáze se jim pak dařilo tvořit vlastní věty nebo se jen pokusit v cizím jazyce zeptat učitele na něco, čemu nerozumí. U žáků se potom cení především jejich schopnost si umět poradit při situaci, kdy se snaží něco vyjádřit, kdy například mohou místo slovíčka, které se nedávno měli naučit z učebnice, použít synonymum a tím naznačí mnohé o svém přehledu v jazyce. Někteří žáci mohou hovořit pomaleji zato s přesností, kdy kladou důraz na správnou gramatickou podobu jazyka, výslovnost apod. nebo tu jsou takoví, kteří velmi rádi mluví, ovšem pokulhává u nich například ta gramatická stránka. Je nutné, aby se učitelé neomezovali vždy jen na přesnost nebo plynulost, jde zde především o snahu vyjádřit se správně v cizím jazyce, tedy sdělit něco, aby to ostatní pochopili, pokud to okolí pochopí, tak je splněn hlavní cíl a následně se opraví případné chyby, ke kterým mohlo dojít. Veškeré jazykové prostředky (výslovnost, slovní zásoba, pravopis a gramatika) spolu s řečovými dovednostmi (poslech, čtení, psaní a mluvení) mají při této metodě své právoplatné místo, kdy je na všechny pohlíženo se stejnou důležitostí a využitím. (eAmos, 2013)

2.9 Další metody

Další metoda nese název tichá. Tato metoda je z velké části i prověřením žákovy samostatnosti, aby namísto pasivního sezení v lavici zapojil sebe sama do výukového procesu. Učitel při této metodě mluví co nejméně a je naopak na žácích, aby ze sebe vydali, co nejvíce. Dalším charakteristickým rysem jsou různobarevné tyčinky, které vyučující používá k tomu, aby žákům naznačil, co mají dělat nebo je například

upozornil na chybu. Žáci také často dostávají různé úkoly ve stylu problémových úloh, které sami řeší za pomoci probírané látky a vlastních tvořivých nápadů. (Hanušová, 2006)

Dále lze uvést i metodu se zkratkou TPR (Total Physical Response) česky známou jako metoda celkové fyzické odpovědi. Tato metoda se využívá především při výuce cizího jazyka na prvním stupni základní školy, jelikož má hravý charakter, při kterém si děti velmi dobře zapamatují probíranou látku. Například se tak velmi dobře učí slovní zásoba, kdy si vyučující před tabulí pozve alespoň jednoho žáka, kterému zadává pokyny, na které žák reaguje tak, že je provede, což znamená, že rozumí a ostatní žáci vidí, co při daném pokynu jejich spolužák provádí. (Hanušová, 2006)

V neposlední řadě existuje i tzv. lexikální metoda, která se zaměřuje na jazyk z pohledu slovní zásoby a dává ji do popředí. Nejde pouze o jednotlivá slovíčka, ale také o jednotlivé fráze či slovní spojení, která mohou nést jiný význam, než jaký mají daná slova ze spojení, pokud stojí osamoceně. Toto je také jeden z rysů angličtiny, kde se můžeme setkat s nepřeborným množstvím frází, které mají jiný či přenesený význam a tím pádem potřebujeme znát i kontext. (Hanušová, 2006)

3 Motivace

3.1 K obecnému teoretickému úvodu do problematiky

Jak píše Hrabal, Mann, Pavelková (1984) otázka problematiky motivace v psychologii je velmi rozsáhlá a neuzavřená kapitola. V úvodu uvádí, že existuje řada přístupů uplatňujících různé výkladové principy a jmenovitě uvádí čtyři: Hédonický přístup sledující lidské chování hlavně v souvislosti s prožíváním libosti a nelibosti, kognitivistický přístup rozumějící motivaci jako výsledek poznávání, homeostatický princip zaměřující se na stav rovnováhy vnitřního prostředí organismu člověka a nehomeostatický přístup, který se naopak snaží tuto rovnováhu narušit. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

Slovo motivace jako takové vzniklo z latinského slovesa movere, což česky znamená pohybovat a Čáp (1987) motivaci popisuje jako souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Lidé se odpradáвна snaží vysvětlit, proč a jak se chovají a jak jednají. Jaké jsou příčiny daného chování? Proč se tak chováme? Z čeho naše motivace vychází? Toto můžeme zjistit při pohledu na původce motivace, jimiž jsou vnitřní a vnější zdroje. Při vnitřní motivaci cítíme různé potřeby (vnitřní pohnutky, impulsy), které se u nás projeví jako pocit vnitřního nedostatku nebo přebytku. Na druhé straně se u vnějších zdrojů hovoří o tzv. incentivech (vnější popudy). Tyto incentive jsou schopné v nás probudit různé potřeby a to jak v pozitivním směru, kdy jsou incentive schopné potřebu i uspokojit, tak v negativním směru, kdy potřebu sice vzbudí, ale nemají schopnosti ji uspokojit. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Zmíněné hybné síly můžeme tedy označit jako motivy. Ty vznikají při vzbuzení potřeby, přičemž dochází ke vzájemnému působení potřeb s incentive. Pojem motiv se v psychologii se v psychologii nedefinuje jednotným významem. „*V užším smyslu vyjadřují motivy vědomé záměry či vědomé cíle jednání, v širším smyslu vyjadřují cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování.*“ (Nakonečný 1995, s. 124)

„*Motivace zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy*“ (Čáp 1987, s. 66). Vnitřní motivy se nalézají ve vzájemném vztahu s vnějšími pobídkami a cíly. Vnitřní motivy jsou tedy buďto vnějšími pobídkami zesilovány nebo zeslabovány.

Pouhá pobídka se poté může stát cílem. Žák může být veden ke konkrétnímu jednání několika motivy najednou. To znamená, že dva žáci mohou jednat stejně, ale oba k tomu vede jiná kombinace motivů. Jeden může mít zájem např. o anglický jazyk proto, že ho tento předmět baví a zajímá ho. Druhý se může snažit především z toho důvodu, že chce vyniknout v očích svých rodičů a dokázat, že na to má. (Čáp, 1987)

Kalhous a Obst uvádějí, že základ motivačních postojů dětí k učení ve škole se nalézá v rodině. Ochotní rodiče, kteří vyjdou dítěti vstříc, kdy mu zodpoví jeho otázky, podporují jeho zájmy, sdělují mu, jak využívat zdrojů informací, jsou mu příkladem úcty k poznání i praktických dovedností, mu tím předávají pozitivní postoje k učení. Žákova motivace se dále mění s věkem, a jak uvádějí Piřha a Helus (1994), např. na střední škole může docházet k motivační krizi ve vztahu ke školnímu učení, kdy je odmítání učitelů a učiva bráno jako známka dospělosti v očích vrstevníků. Dále výrazným způsobem ovlivňuje motivaci klima třídy a školy. Je dobré, když učitelé projevují svůj zájem o předmět a poznání vůbec a dávají žákům najevo, jaké výkony od nich očekávají. V neposlední řadě jde také o to, aby se žádný žák necítil ohroženě. Je třeba vědět, že snaha bude oceněna učiteli i žáky a nebude následovat posměch. (Kalhous, Obst, 2002)

J. Maňák uvádí jako hlavní druhy motivace, které má učitel k dispozici, tyto: 1. interakce mezi žákem a učitelem, 2. aktualizace vhodných potřeb, 3. využívání působení odměn a trestů a 4. životní orientace žákovy osobnosti. (Maňák, 1990)

Motivace k určitým činnostem se může časem změnit. Někdo si svou motivaci ani moc neuvědomuje, jiný zase ano. Dochází totiž k „souboji“ různých motivů, které se mohou dostat do popředí na úkor jiných. Většinou nás táhnou hlavní motivy a do pozadí se dostávají jiné, méně uvědomělé motivy. Žák se může i např. snažit některé motivy potlačit, jelikož se dostávají do rozporu právě s jinými motivy. Jindy může jít o společenské požadavky, na jejichž úkor jedinec potlačuje své vlastní motivy. Při poznávání sebe sama je uvědomění si vlastních motivů obrovsky důležité. (Čáp, 1987)

Jak bylo již uvedeno, existuje celá řada motivů. Pro zjednodušení je zde základní termín, kterým jsou motivy označovány a tím je potřeba. Potřebou rozumíme vlastnost mající biologický, psychologický a sociologický aspekt. Tato vlastnost má vztah

k prostředí a je závislá na druhu životních podmínek. Čáp z psychologického hlediska dělí potřeby do těchto hlavních skupin:

- elementární životní potřeby (fyziologické potřeby)
- potřeba sexuální
- potřeba jistoty (překrývá se s tím, co se dříve označovalo též jako „pud sebezáchovy“)
- potřeby podnětů, změny a činnosti
- potřeba sociálního styku, vzájemně kladných citů a citových projevů
- potřeba výkonu (výkonová motivace)
- potřeby poznávací a estetické
- potřeba uskutečňovat v životě určitý záměr nebo cíl a podle toho řídit své činnosti a jednání, běh života, formovat svou osobnost (někdy se užívá termínu potřeba seberealizace nebo sebeaktualizace)

(Čáp, 1987)

Důležité je si uvědomit, že jednotlivé potřeby jsou vzájemně propojeny a nelze vždy s jistotou říci, která potřeba působí na určité jednání či chování jako hlavní. Uvedený výčet potřeb vychází z počátku převážně z biologických a postupně přechází k potřebám společenským. Někdy se potřeby dělí do dvou velkých skupin: biologické a společenské, nebo též primární a sekundární, nižší a vyšší. (Čáp, 1987)

Kromě základního pojmu potřeba se dále využívají další termíny pro označení určitých událostí, k nimž při motivaci dochází. Především sem patří zájmy a záliby; návyky; emoce; odměna a trest, zpevnění čili posilování, tj. motivační momenty při učení; postoje; perspektivy; hodnoty. (Čáp, 1987)

3.2 Teoretická východiska pojetí motivace

Motivaci lze ze široka charakterizovat jako soustavu hybných sil. Tyto síly vyvolávají u člověka určitou činnost, směřují ji a udržují. Proč a jak k tomu vůbec dochází, se snaží zodpovědět řada psychologů skrze své teorie. Teorií motivace je velké množství, podrobně se jimi zabýval zejména Madsen ve svých knihách, např. *Moderní teorie motivace* (1979), kde se pokouší srovnávací formou nalézat společné faktory jednotlivých teorií motivace. (Hrabal, Man, Pavelková, 1984)

3.2.1 Kognitivní psychologie

Tato teorie říká, že potřeba orientace člověka ve světě je jednou ze základních potřeb a je jeho nedílnou součástí prakticky od narození. Učením ve škole potom dochází dále k jejich rozvoji a uspokojování. Člověk potřebuje chápat a porozumět. Vnější svět, který nás obklopuje je příliš složitý na to, abychom jej dokázali pochopit bez vytvoření svých vlastních obrazů tohoto světa. Snažíme se chápat a vyjít s druhými lidmi, ucelit si samostatnou potřebu vnitřního obrazu myšlení a svých cílů, za kterými se snažíme v životě jít. Naše vnitřní chápání vnějšího světa nám tedy umožňuje se rozhodnout po svém, řídit svou aktivitu. (Eggen, Kauchak, 2004)

3.2.2 Behaviorální teorie

Zakladatel behaviorismu je J. B. Watson. Tento směr se zaměřuje na vnější motivaci, kdy se omezuje na výzkum chování a dává stranou vnitřní pochody. U tohoto druhu motivace sledujeme chování jedince, kterým směřuje k uspokojení potřeby. Pokud je cílené chování úspěšné dochází ke zpevnění (cítíme, že se posouváme dále, jsme blíže cíli). Pokud je neúspěšné a nevede ke zpevnění, je třeba své chování změnit. Dále pak záleží také na situaci a okolnostech, během kterých ke zpevnění dochází. Při pravidelném působení na zpevnění se tyto situační okolnosti sami stávají zpevňovateli. (Eggen, Kauchak, 2004)

3.2.3 Humanistická teorie

Oproti behaviorismu se zde klade důraz na motivaci vnitřní. Zde je důležité především duševní zdraví v těsné souvislosti se seberealizováním. Naše volby a rozhodování, uvědomění si vlastní identity jako něčeho zcela jedinečného, celkový

rozvoj a růst naší osobnosti jsou hlavní charakteristikou této teorie. Seberealizaci jako takovou uvádí A. H. Maslow na samotném vrcholu své pyramidy lidských potřeb. Na tzv. vnitřní život, do kterého mimo jiné patří zejména pocity jedince, jeho hodnoty a vlastní zkušenosti, klade silný důraz C. R. Rogers. Maslow a Rogers jsou nejvýznamnějšími představiteli humanistické psychologie. (Eggen, Kauchak, 2004)

3.2.4 Teorie sociálního učení

Jak se člověk v určitých situacích zachová lze předvídat. J. B. Rotter ve své teorii uvádí, že předvídatelnost zde hraje hlavní roli. Z pohledu motivace tu máme její dva hlavní zdroje, kterými jsou očekávání (cíle) a hodnota (tohoto cíle). Při dosahování různých cílů se člověk střetává s mírou rizika neúspěchu a určitou očekávanou pravděpodobností úspěchu. Hodnotu tohoto cíle můžeme srovnávat s jinými cíly a jejich hodnotou, pokud přicházejí v úvahu např. jako kompenzace. Veškeré okolí skládající se z prostředí a lidí, se kterými žijeme, z kultury daného národa, ze společenských norem, z výchovy v rodině, samozřejmě působí na každého z nás. (psychoweb, 2010)

3.3 Motivování žáků ve škole

Myšleno ve výchovně vzdělávacím procesu, dochází k dvojímu pohledu na motivaci a to jednak jako prostředku zvyšování efektivity učební činnosti žáků a také jako jeden z cílů tohoto procesu. „*Chápeme-li učební činnost jako jednu z významných forem poznávací činnosti realizovanou ve škole převážně v sociálním kontextu, jako reakci na požadavky školy (úkolovou situaci), potom lze uvažovat nejméně o třech možných zdrojích motivace této činnosti. Jedná se o tři skupiny potřeb, pro něž se v optimálním případě učební činnost stává komplexní incentivou.*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 26) Jedná se o poznávací potřeby (proces poznávání a získávání nových poznatků), sociální potřeby (sociální vztahy probíhající při učební činnosti a také jako následek výsledku této činnosti) a výkonové potřeby (jsou úrovně obtížnosti úkolů kladených na žáky při učební činnosti). (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Učitelé by se vždy měli snažit své žáky motivovat. K tomu dochází jak vědomě tak nevědomě. A stejně jako při úspěšné snaze dochází k pozitivní motivaci, tak může

také dojít naopak k negativní motivaci, kdy se žák např. snaží škole vyhýbat. Při interakci učitele s žákem dochází tedy k sociální motivaci, kterou učitel dává najevo svým chováním a tato interakce v sobě nese zdroj poznávacích motivačních procesů, které se projevují ve vzájemném oboustranném očekávání. I zde tedy může ze strany učitele docházet k negativní motivaci, jelikož si sám nemusí být plně vědom do jaké míry jeho vlastní chování k žákům dopad na jejich výkony. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Co se tedy již zmíněné negativní motivace týče, tak za jejím hlavním původcem je frustrace potřeb žáků. Lze totiž říci, že stejně tak jako může škola při správném přístupu k dítěti jeho motivaci rozvíjet, tak ji může špatným přístupem frustrovat. Nejčastěji se frustrace projeví formou nudy, kdy je u dětí frustrována potřeba poznávání a aktivity a potom také strach, který se vyskytuje ve škole jako následek frustrace potřeb fyzického a psychického bezpečí. Učitel tedy při vyučování vědomě vytváří situace, při kterých dochází k tzv. aktualizaci potřeb žáků. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.3.1 Potřeby poznávání, sociální potřeby a výkonové potřeby

Pokud je pro žáka učení zdrojem poznávání, tak je takový žák vnitřně motivován, jelikož samotná činnost a daný výsledek uspokojují tuto potřebu. Potřeby se u žáků rozvíjejí během školní docházky, u někoho více u jiného méně a stávají se silným zdrojem motivace pro učení dítěte. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Člověk jakožto společenská bytost musí žít v určitém prostředí, kde je v kontaktu s dalšími, ať už bližšími nebo vzdálenějšími lidmi, kteří patří do jeho života, uvádí Lomov (1981). U dětí se od raného věku rozvíjí nejprve sociální potřeby vázané právě na blízké osoby jako např. matka a potřeba mateřské lásky. Pro další zařazování se do kolektivu je důležitá potřeba identifikace, která se nejdříve uspokojuje ztotožňováním se s rodiči. Když se dítě ve škole začíná začleňovat do kolektivu, projevují se u něho potřeby pozitivních vztahů, afiliace, sociálního vlivu a prestiže. Tyto potřeby jsou žákovo vnější motivací určující typ jeho sociální interakce. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

S rozvojem dítěte se dále rozvíjí potřeba autonomie, jejíž velký rozvoj můžeme pozorovat již od třetího roku života dítěte a jejíž význam se dále zvyšuje ve škole. Vedle

této potřeby se vytváří související potřeba kompetence, která znamená, že se člověk snaží něčemu rozumět, něco umět. Potřeba výkonu a potřeba vyhnutí se neúspěchu se rozvíjejí právě ve chvíli, kdy je dítě schopno nějaké cílevědomě zaměřené činnosti, která je posléze hodnocena okolím. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.4 Motivace žáků z hlediska aktualizace potřeb

Již zmíněnou aktualizací potřeb dochází při vyučování jednak k rozvoji těchto potřeb a jednak k zvýšení motivace žáka. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.4.1 Aktualizace poznávací potřeby skrze problémové situace

Aby byli žáci při hodině vnitřně motivováni, je zapotřebí, aby se u nich projevily poznávací potřeby. Při navození takové situace, kdy se učení pro žáky stává vnitřně motivovaným poznáváním, dochází ke zvýšení kvality učení, jsou vytvořeny kognitivní dispozice, uspokojeny poznávací potřeby a zajištěn jejich růst. Kdyby totiž poznávací potřeby vzbuzeny nebyly, stalo by se vyučování pro žáky nezajímavé a snadno by vedlo k nudě. Daniel E. Berlyne se na podstatu této problematiky dívá skrze tzv. „percepční a konceptuální konflikt“ přičemž nastoupením konfliktu dochází ke snaze jeho odstranění, čímž jsou u žáků aktivovány poznávací potřeby. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Konflikt je tedy zapotřebí vzbudit a k tomu je možno dojít díky pěti zásadám, které uvedl Berlyne (1977):

- 1. zásada „překvapivosti“, kdy žáci na základě již získaných poznatků mohou něco očekávat, ale najednou jim přijde do cesty jiná skutečnost, která je v rozporu s očekáváním. Právě tento rozpor mezi očekáváním a skutečností je zde aktivizujícím momentem.
- 2. zásada vyvolání „pochybnosti“, to znamená prezentování obecného principu, který ale nemusí být vždy platný. Vzniklá pochybnost je aktivačním momentem pro kognitivní motivaci.

- 3. zásada vytvoření „nejistoty“ skrze problém, který může mít několik odpovědí. Takto vzniklá nejistota posléze zvyšuje kognitivní motivaci.
- 4. zásada zadání velmi „obtížného“, s povahou téměř i neřešitelného úkolu. Žáci se budou snažit přijít na správnou odpověď či řešení, především ti nejbystřejší a na učiteli zůstane vedení žáků a správné načasování rad a nápověd, bez kterých by se žáci k odpovědi či výsledku jen tak nedostali nebo by je to mohlo rychle odradit a namísto vzniku problémové situace poznávací potřeby by došlo k negativní motivaci, čemuž se kantoři mají snažit vždy předcházet.
- 5. zásada tzv. tvrzení jdoucí proti „zdravému rozumu“ (prezentování očividného rozporu), kdy se například po výkladu látky uvede výjimka z pravidla, která je v očividném rozporu s naučeným pravidlem.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.4.2 Aktualizace poznávací potřeby skrze problémové vyučování

V celé věci problémových situací je zapotřebí rozlišit tři úrovně pravidel týkajících se tvoření, řízení a posloupnosti problémových situací. Ke vzniku problémové situace je zapotřebí problémových úloh. Aby mohla být problémová situace z těchto úloh vzniknout, musí v žákovi dojít ke vnitřnímu konfliktu, který ho aktivuje k poznávací činnosti. Takovýto konflikt probíhá většinou mezi tím, co žák očekává a tím, co je mu následně předkládáno a tím se z objektivního problému stává subjektivní, bez čehož by nedošlo ke vzniku vnitřně motivované poznávací činnosti. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

K úspěšnému tvoření, řízení a posloupnosti problémového vyučování je zapotřebí, aby se učitelé drželi základních pravidel, která jim pomohou aktivovat pozornost žáků a zvýší celkový efekt vyučovacího procesu. Těchto pravidel vztahujících se na tvoření problémových situací A. M. Maťuškin (1973) uvádí celkem šest:

- 1. K samotnému vzniku problémové situace je zapotřebí, aby žák při zadané úloze jejím řešením objevil poznatky a tím si je osvojil.

- 2. Mírou novosti a stupněm obecnosti učební látky bychom se měli přiblížit odpovídající úrovni schopností žáka, jelikož při velmi malých nebo naopak příliš vysokých nárocích pro žáka nevzniká problémová situace.
- 3. Je nutné, aby žáci dostali dopředu příslušné informace, které budou následně potřebovat při řešení a tím si mohli zbylou učební látku osvojit.
- 4. Působení problémové situace by mělo ve výsledku stanovit takovou otázku, kterou si položí sám žák a při zodpovězení princip či látku pochopí a tím si ji osvojí. Pokud pokládá otázku učitel, není to samo o sobě přímo problémová situace, jelikož na žáka může mít i dokonce provokující vliv, který je v rozporu se vznikem problémové situace.
- 5. Problémovou situaci je možno utvořit užitím jak teoretických, tak praktických problémových úloh. U teoretické úlohy má předcházet výklad faktů potřebných k pochopení. U praktické úlohy se má naznačit, že úloha je zcela řešitelná pouze se znalostí objevovaného principu.
- 6. Nakonec je zapotřebí objasnit žákům příčiny toho, proč nemohli úlohu splnit bez potřebné znalosti. Učitel jim může následně princip objasnit, pokud na něj žáci nebudou sami svou snahou přijít.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Maťuškin (1973) dále uvádí čtyři pravidla řízení učební činnosti během problémových situací:

- 1. Učivo má být žákům objasněno hned po vytvoření problémové situace.
- 2. Předávání informací týkajících se řešení problémového úkolu by mělo odpovídat možnostem žáků a mělo by těmto možnostem odpovídat i zvolené tempo předávání těchto informací.
- 3. Při aktualizaci poznávací potřeby by měli žáci problémovou úlohu také dořešit, aby došlo k eliminaci poznávacího konfliktu.

- 4. Pokud je učební látka příliš složitá, je možné problémovou situaci demonstrovat několika po sobě jdoucími problémovými situacemi.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Nakonec Maťuškin (1973) uvádí pět pravidel posloupnosti problémových situací:

- 1. Učitel má při složitější problémové situaci dbát na to, aby každá problémová úloha obsahovala vždy jeden konkrétní vztah či pravidlo.
- 2. Uspořádání problémových úkolů by v sobě měla obnášet veškeré učivo, jehož osvojování probíhá postupně.
- 3. Problémové situace fungují v závislosti na tom, při které etapě osvojování vědomostí jsou využívány.
- 4. Ze soustavy problémových učebních úloh vyplývající problémové situace by měly fungovat jako postupné kroky vedoucí k osvojování nových dovedností a vědomostí.
- 5. Z uspořádání problémových situací je zapotřebí dát nejprve stranou hlavní jednotky dovedností a vědomostí, k jejichž osvojení má žák dojít.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.4.3 Aktualizace sociální potřeby navozováním spolupráce či soutěžení

Božovičová a Blagonaděžinová (1972) u tohoto typu motivace prohlašují, že v sobě skrývá výhradní funkci, jelikož poznání jako takové je založeno na sociálním styku. Při komunikaci dochází ke zprostředkování vzniku a předávání poznatků. Jako vnější motivace při vyučovacím procesu, kde dochází k bezprostřednímu styku zejména s vrstevníky, vzniká aktualizací sociálních potřeb a tak je nutno pohlédnout na třídní klima. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Pro vytvoření motivačního klimatu ve třídě je zapotřebí, aby byli učitelé schopni žáky správně vést, jelikož vliv každého kantora na tvoření klimatu a sociální motivace žáků je velmi důležitý. Jde tedy o to, že klima každé třídy je závislé na klimatu školy a

to především na vztazích mezi učiteli. Samotný kantor zasahuje do motivačního klimatu svým chováním a způsobem motivování žáků ať už vědomým nebo zčásti nevědomým, kdy je jejich skutečný výkon ovlivňován pozitivně či negativně. „*Vřelým, emocionálním zájmem o žáky a poskytováním sociální opory, aktualizuje učitel ve větší míře potřebu pozitivních vztahů ve třídě.*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 149) Žáci mají potom tendenci vytvářet si dobré vztahy. Pokud je tedy potřeba pozitivních vztahů učitele v popředí, získávají tím žáci motivaci k učebním činnostem, někdy se ale může toto projevit snížením samostatnosti některých jedinců. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Učitel žáky nejen učí a vede, ale také vychovává a způsob, jakým taková výchova probíhá, se může odrazit např. v třídní soutěživosti (zejména ve skupinkách), která je prospěšná k aktualizaci potřeby vlivu a prestiže. Pro třídní soutěžení je zapotřebí také přítomnost systému. Všem žákům by mělo být jasné, že svým úsilím mohou dosáhnout úspěchu, aniž by patřili k těm nejpilnějším, proto je důležité, aby soutěžení bylo svým způsobem pestré, kdy se k aktivitě dostanou skutečně všichni a budou se tak moci projevit a pokusit se uspět. Je na učiteli, aby volil zajímavá témata, která bude obměňovat a podávat je různými způsoby tak, aby některé žáky neodrazovala forma zadání či úkolů, jelikož každý se dokáže vyjádřit lépe jinak, kdy třeba preferuje písemnou formu před ústní. I přes to, že jde o soutěž (ať už samostatnou nebo týmovou) měl by se klást důraz především na dosažení úspěchu než na touhu porazit všechny ostatní a povýšit se tak nad ně. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Sawrey a Telford (1973) uvádí, že při nedodržování tohoto systému, přichází na řadu i možnost demotivačních účinků a to je např. odrazování méně schopných žáků, u kterých by docházelo k pocitu, že nemohou v konkurenci uspět a na druhou stranu u těch schopných žáků se může projevit ztráta zájmu o úspěch, protože vědí, že snadno dosáhnou vítězství, aniž by se moc namáhali. Někteří žáci mohou být potom také aktivitou nepřiměřeně zatíženi oproti ostatním anebo se soutěž změní ve lhostejné či dokonce škodolibé projevy, kdy se někteří snaží tzv. za každou cenu vyhrát a ostatní porazit. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Motivační klima třídy se tedy projevuje nejen skrze učitelovy potřeby pozitivních vztahů, nýbrž také úrovní jeho potřeby vlivu. Kantoři s vysokou potřebou vlivu (pozitivně sociálně zaměřenou) dosahují kázeň žáků sociálním tlakem, který je

žáky taktéž pozitivně přijímán, a oni se tímto stávají příslušníky třídy. Učitele s vysokými nároky na výkon, pořádek a kázeň třídy žáci většinou přijímají a nevýhodu lze vidět akorát v nedostatečných možnostech individuálního rozvoje žáků. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

To co může být ale nejvíce rozporuplné je učitel uplatňující osobní vliv. Při prosazování tohoto vlivu se u žáků projevují stavy psychického ohrožení. Učitel žáky může považovat za líné a žáci se mohou cítit poněkud zastrašeně. Toto se následně může projevit např. v zpomalení samostatné aktivity žáků, jelikož jsou na učiteli závislí, dále v ne kolektivnosti, protože se žáci přestanou chovat přirozeně a snaží se u učitele za každou cenu uspět a to i nekalými praktikami jakými jsou např. klamání a podvádění. Proto by měl mezi učitelem a žákem panovat vztah vzájemné úcty. Schopný kantor preferuje kooperaci a snaží se eliminovat ponižující situace a receptivně laděné vyučování a namísto toho rozvíjí iniciativu žáků a umožňuje jim do určité míry spolurozhodovat, což vede ke kooperativnímu prostředí. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.4.4 Uplatnění výkonové motivace ve vyučování

Ve vyučovacím procesu je lepší, když se žáci snaží dosahovat výkonů svými vlastními schopnostmi. Tudíž převaha potřeby úspěšného výkonu nad potřebou vyhnout se neúspěchu je vhodnější pro většinu z nich. Dosažení jakési rovnováhy, kdy se žáci snaží svým výkonem uplatnit, ale občas jim v tom brání rozpor v podobě možného neúspěchu a strachu z něj, není vůbec snadné. Toto se projevuje zejména u slabších žáků, kteří v porovnání s těmi lepšími nemají takovou pravděpodobnost úspěchu jako oni a velmi záleží na učiteli a jeho pohledu na hodnocení žáků, jelikož se v tomto učitelé zkrátka liší. Toto nám pomůže vyjasnit vztahová norma. Falko Rheinberg (1980) mluví o dvou normách a to o sociální vztahové normě a o individuální vztahové normě. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Sociální vztahová norma nám velmi dobře zobrazí rozdělení žáků na více schopné a méně schopné. Žáci jsou posuzováni v časovém průřezu, přičemž ale není jasné, zdali se žák zhoršil, zlepšil nebo jeho výkon zůstal na stejné úrovni. Učitelé užívající tuto normu hodnotí jednotlivce v porovnání s výkonem celé třídy. Aby toto mohl učitel porovnávat, zadává úlohy stejné obtížnosti všem žákům. Toto ovšem

způsobuje klasickou situaci, kdy právě ti lepší žáci uspějí bez větších problémů a ti horší mají s úrovní obtížnosti problém a tak se jejich rozdíly nemění a žáci zůstávají na své úrovni. Učitelé mohou vždy snadno očekávat, jakých výsledků se jim od žáků dostane. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Falko Rheinberg vidí na druhé straně učitele, kteří na výkony žáků hledí skrze individuální vztahovou normu a posuzují je tedy s jejich dosavadními výsledky a ví, zdali se výkon zvyšuje nebo snižuje. Kantoři tedy místo stejných úkolů zadávají žákům úlohy přiměřené obtížnosti a poskytují jim příslušnou pomoc a rady, kdo jak potřebuje. V takovém případě je možné, aby žáci ve třídě řešili různé úlohy s rozmanitou obtížností po rozdílnou dobu. Učitel podle toho žáky následně i hodnotí. Tato norma oddaluje strach z neúspěchu, a proto je případný neúspěch připisován nedostatečnému nadání a obtížnosti úloh, což má za následek, že právě ti slabší žáci budou mít ze sebe lepší pocit a snahu se do budoucna sami zlepšit. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.5 Učitelův vliv

Ať už učitelka či učitel, ať už mladí nebo starší, více zkušenější nebo zcela začínající, vždy když dojde k setkání s žáky, dochází k řadě procesů z pohledu vzájemného působení. Učitel si o svých žácích vytváří různé mínění, se kterým se poté k tomu či onomu žákovi staví. Učitelovo mínění se může časem měnit, stejně tak i u žáků se jejich pohled na kantora může v průběhu času změnit. S některými učiteli se žáci setkají každý den, s některými méně, vždy si ale utváří nějaké mínění. Učitel si tedy o žácích vytváří tato mínění přímou interakcí s nimi (nejvíce při vyučování), z pozorování jejich chování nebo znalostí výkonů žáků. Vytváří se tedy specifický vztah učitele k žákovi, učitele ke školní třídě a žáka ke školní třídě, při kterých dochází k působení zákonitosti sociálních skupin a kolektivu. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.5.1 Očekávání učitele

U každého učitele dochází k vytváření si určitých představ o schopnostech a pílích žáků a s přibývajícím dnem odhaluje i jiné specifické schopnosti jako např. nějakou

speciální dovednost žáka. Učitel na toto přichází skrze trojici informačních zdrojů informací, které uvádí Kelly (1972). První je tzv. souhlasnost neboli je to učitelova znalost toho, jak se žáci chovají v daných situacích. Druhá je odlišnost, kdy se hledí na to, jak se určitý žák zachová v podobných situacích. Třetí je potom stálost, což je znalost toho, jestli se žákovo chování v dané situaci opakuje. Vyučování je klasický příklad toho, kdy je osoba, která pozoruje další osoby, plně vtažena do tohoto dění a vytváří tím celek, jež je ovlivňován všemi přítomnými. Dále uvádí Jones a Nisbett (1971), že učitel ne vždy má možnost zaobírat se vším, co se zrovna děje, do hloubky a proto je zaměřen především na ty nejdůležitější podněty, jež vyvolávají příslušné reakce. Učitel by si také měl uvědomit, do jaké míry na žáky svým chováním působí, aby nedocházelo k tomu, že by různé odezvy na své chování bral jen ze specifických vlastností žáků. Pravidelné setkávání žáků a učiteli v jejich klasické sociální roli, kterou je učitel a žák, naznačuje učiteli určité chování žáka jako důsledek jeho role. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.5.2 Očekávání učitele jako motivační faktor

Samotné učitelovo mínění o žácích má často velký vliv na výkon a motivaci žáků. Je totiž známo, že to co učitel od svého žáka očekává, má vliv na žákův skutečný úspěch či neúspěch a to bez většího přihlížení na skutečné schopnosti žáka. Toto znázorňuje tzv. sebenaplnující proctví, kdy při určitém očekávání jak ze strany učitele, tak i ze strany žáka dochází k naplňování tohoto očekávání nebo alespoň k jeho přibližování. Je to tedy také jeden z motivačních činitelů výkonu žáků. Ke zmíněnému sebenaplnujícímu proctví se vážou výrazy Pygmalion efekt a Golem efekt. Good a Brophy (1977) uvádí, že učitel svým očekáváním působí na žáky vědomě i nevědomě. Pygmalion efekt je kladné očekávání lepšího výkonu, kdy u žáků, na které je takto působeno, skutečně dojde ke zlepšení. Golem efekt má opačný vliv na žáky, jelikož učitel dává najevo, že neočekává a nevěří v žákovo zlepšení, což způsobí, že k němu následně nedochází. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.5.3 Učitelovo očekávání a proces jeho vyplňování

Učitelovo očekávání je samozřejmě také ovlivňováno zvenčí, kdy dochází ke komunikaci s jinými kantory, kteří konkrétní žáky nějak popisují, něco o nich říkají a

podle toho je pak více či méně může daný učitel také vidět. Pokud si tedy např. začínající učitel vyslechne na toho a toho žáka samé pozitivní věci, tak k němu bude takto i od začátku přistupovat. Kdežto pokud mu ten a ten žák bude prezentován ve špatném světle, je pravděpodobné, že se učitel sám na tohoto žáka v daném duchu zaměří. „*Učitel svoje očekávání, že žák bude úspěšný nebo neúspěšný, sděluje prostřednictvím svého chování k dotyčnému žákovi. Na základě tohoto učitelova chování, které si žák interpretuje ve svůj prospěch nebo neprospěch, je žák motivován, nebo naopak motivace k učení zbavován.*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 138) dále shrnují tuto problematiku ve čtyřech bodech:

- 1. Učitelé si z různých zdrojů vytváří vlastní očekávání výkonů u žáků
- 2. Toto učitelovo očekávání diferencuje jeho chování k žákům
- 3. Učitelovo chování k žákům je jimi interpretováno, a tudíž si každý žák vytváří představu o tom, co si o něm učitel jako o žákovi myslí (jaké výkonové charakteristiky mu přisuzuje) a jakou výkonovou úroveň od žáka čeká (bez ohledu na to, co učitel žákovi slovně sdělí). Toto tedy ovlivňuje žákovo sebepojetí, aspirační úroveň a výkonovou motivaci.
- 4. Pokud se toto učitelovo očekávání v průběhu času nemění a pokud je toto chování žákem přijato, pak se pro žáka stává učitelovo chování významným motivačním činitelem ovlivňujícím jeho výkony. Tento motivační činitel může být pozitivního nebo negativního rázu.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Učitelé se obecně snaží nedávat horším žákům najevo, že by je považovali za hloupější než ostatní. Děje se ovšem to, že do určité míry učitel svým chování k žákovi dává nevědomě najevo i takovýto názor, což se negativně projeví v žákově sebehodnocení, přičemž to učitel s žákem myslí naopak dobře. Weiner, Meyer a Taylor (1982) hovoří o třech typech takovýchto projevů a to o nadměrné chvále žáka za úspěch a malou kritiku žáka po špatném výsledku u jednoduché úlohy. Dále o nadměrné pomoci žákovi během řešení nějakého úkolu, kdy žák sám ani tuto pomoc nevyhledává a nakonec o výrazy soucitu při žákově neúspěchu. K tomuto je dobré ještě vzít v potaz

projevy, které jsou sice negativně chápány, ovšem s možným pozitivním dopadem na žákovu sebehodnocení. Je to tedy naopak nedostatečná chvála při zdařilé práci a kritizování za neúspěch při snadné úloze. Dále určitá neochota žákovi pomoci a nakonec namísto soucitu zvýraznit hněv při žakově neúspěchu. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.6 Motivační působení odměn a trestů

Při vyučování dochází k tomu, že se od dětí očekává plnění určitých nároků. Učitelé kladou požadavky takové, které jsou žáci schopni splnit. Pokud je splní, následuje odměna, pokud je nesplní, následuje trest. Zní to jednoduše, ovšem správné provedení tak jednoduché vždy není, jelikož odměny a tresty mívají kromě pozitivní také negativní hodnotu. Oblast odměn a trestů je představována zejména v podobě pochvaly a pokárání. Samotná pochvala a pokárání uspokojují nebo frustrují sféru sociálních potřeb, tresty frustrují zejména sféru potřeb fyzického a psychického bezpečí. Jak uvádějí Sawrey a Telford (1973), tak k uplatnění odměn a trestů dochází dvojitým způsobem majícím dvojí funkci a to informační a motivační. Odměna velmi dobře informuje o tom, že kladené požadavky byly správně splněny a ukazuje, že do budoucna to má takto vypadat, tudíž v sobě informační funkce nese zpětnou vazbu. V případě trestu nám ještě Angermeier (1972) sděluje, že výsledek našeho snažení nebo našeho chování není v souladu s požadavky a příslušný trest (bez dalších sdělení) nám neukazuje, jak máme v budoucnu správně pokračovat a jde tedy o informaci neúplnou. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.6.1 Odměny a tresty

„Užití odměn a trestů při výchově spočívá v předpokladu, že žákovo očekávání odměny jako následku určitého chování zvýší výskyt tohoto chování v budoucnosti a naopak, že očekávání trestu jako následku určitého chování bude jeho výskyt snižovat.“ (Hrabal, Man, Pavelková 1984, s. 163) Co se odměn a trestů týče, tak jejich vliv na chování žáka je vždy velmi silný. Z historie výchovy je možno vyčíst, že se vždy používalo více trestů než odměn. I dnes, v době, kdy se snažíme být co nejvíce humánní, převládá u řady lidí přesvědčení, že přísný trest zjedná kázeň a pořádek

snadno a efektivně. Tak jednoduché to ovšem není. „*Přísné tresty mohou vést jen k vnějškové poslušnosti, a přitom k vnitřnímu odporu, popřípadě i k pokrytectví.*“ (Čáp 1987, s. 299)

3.6.2 Odměny

Hlavní z odměn je učitelova pochvala žáků za odvedenou práci či správné chování, kterou si žák vezme nejen jako vyhodnocení jeho výkonu, ale naznačuje i to, jaký má učitel k žákovi vztah, zdali mu důvěřuje a v jakém světle ho vidí, čímž prohlubuje žákův pocit úspěchu a sebeuplatnění. Aby k takovému efektu došlo, je třeba mít na paměti tři z motivačního pohledu nejdůležitější pravidla užití pochvaly. Za prvé je nutné bezprostředně propojit pochvalu s provedenou činností, za druhé je to správná frekvence pochval a za třetí jde o intenzitu pochval. U bezprostředního chválení se bavíme zejména u mladších dětí, které si případným oddálením pochvaly nemusí jasně uvědomit, za co přesně to bylo. Při frekvenci pochval je třeba si uvědomit, že žák, který s látkou začíná, potřebuje pochválit častěji. Poté co dojde k osvojení nové látky, učitel zmenšuje frekvenci pochval, aby si pochvala udržela svůj původní smysl. S intenzitou pochval přichází různorodost kantorů, jelikož každý má do určité míry vlastní škálu intenzity pochval, kdy se bavíme např. o běžném souhlasu, přes vyzdvihnutí výkonu až po veliké zdůraznění a ocenění žákovo píle. Je zapotřebí, aby nedocházelo příliš často k pochvalám, jelikož by ztrácely na hodnotě. Pokud tomu tak je, musí být zvyšována intenzita pochval, aby si hodnota pochvaly udržela svůj stupeň důležitosti. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.6.3 Tresty

Trest. Jak už to slovo samotné napovídá, není v něm obsaženo nic, co by v nás vyvolávalo zrovna dobrý pocit. Hlavní smysl trestů při výchově dítěte, ať už ve škole učiteli nebo doma rodiči, spočívá v eliminaci nesprávného chování a jeho dalšího pokračování. Zde je vlivem trestu vytvořen motivační konflikt mezi pozitivní a negativní silou, přičemž právě trest je zde silou rozhodující. Žák se zde s vědomím toho, že bude pravděpodobně potrestán, rozhoduje, zdali se mu tedy vyplatí udělat něco špatného, pro něj ovšem příjemného nebo to raději nedělat, jelikož se obává právě trestu. Dále je tu situace, kdy u dítěte dochází ke konfliktu mezi dvěma negativními

silami, tedy že dítě bude potrestáno za nevykonanou činnost, kterou dostalo. Očekává se, že dítě raději vykoná požadovanou (pro něho nepříjemnou) činnost, aby nenásledoval trest (více nepříjemný než požadovaná činnost). Tresty jako takové jsou oproti odměnám z výchovno-vzdělávacího hlediska sporné, jelikož je zapotřebí dodržovat určité zásady, abychom dosáhli žádoucího motivačního působení, jinak mohou vést k vedlejším negativním účinkům, které se s dítětem mohou táhnout třeba i celý život. Hrabal, Man, Pavelková (1984) uvádějí zásady, aby účinek trestu odpovídal záměru:

„Přesné stanovení kritéria, za co bude dítě potrestáno.“ Někdy dochází k tomu, že se učitelé nebo rodiče ne vždy rozhodnou dítě potrestat a to z nejrůznějších důvodů. Dítě tím ale ztrácí základní jistotu, proto je zapotřebí odpouštění trestu důkladněji promyslet a uvědomit si následky. Potřeba jistoty a bezpečí zde tedy hraje významnou roli. Dítě se při ztrátě jistoty může následně zachovat různě. Někdy se dostavuje úzkost, jelikož dítě neví, proč je přesně trestáno a má pocit viny, aniž by se provinilo. Jindy začne na trest nahlížet jako na něco nesmyslného a je těžké jej potom zvládat.

„Úměrnost trestu míře nevhodného chování.“ K tomuto uvádí Helus a Hrabal (1982), že někdy může být učitel náladový nebo k některým žákům má silnější emoční vztah, což posléze znamená, že trest se v různých situacích pro různé žáky může lišit. Může se přestupku také dopustit vzorný žák a být potrestán méně než klasičtí „zlobilové“.

„Výběr formy trestu.“ To jakým způsobem je dítě trestáno, na něho má veliký vliv. Hrabal, Man, Pavelková (1987) uvádějí pět způsobů trestání – psychické trestání, fyzické tresty, trestání prací, zákazy a metodu přirozených následků.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Psychické tresty mohou působit jako vhodné a přijatelné. „*Výzkumy i zkušenosti z klinické praxe však ukázaly, že děti vychovávané s pomocí „psychického trestání“ vyznačují se silným svědomím, které je až „příliš silné“, nepružné, spojené s pocity viny, s úzkostí, s nejistotou, popřípadě s neurotičností.*“ (Čáp 1987, s. 300) Pokud je tedy postoj k dítěti záporný, působí tyto tresty destruktivněji než samotné fyzické trestání s kladným postojem. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

„Fyzické tresty působí ponižujícím způsobem, a navíc zesilují dětskou agresivitu.“ (Čáp 1987, s. 300) Pokud někdo trestá fyzicky příliš často, naznačuje to jeho neschopnost ve výchově. Přijatelné jsou mírné fyzické tresty, kterými rodiče potrestají své dítě, se kterým mají jinak bezproblémový vztah. Samozřejmě pryč je doba, kdy měli učitelé rákosku. Dnes by v žádném případě nemělo dojít k tomu, aby učitel potrestal žáka fyzicky. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Trestání prací není sice příliš vhodné, ale stále k němu dochází i ve školním prostředí. Děti mají z trestu nepříjemný pocit, který je v úzké souvislosti s vykonávanou prací. Tato práce potom jako taková působí na dítě negativně a to i v situaci, kdy k ní nedochází ve formě trestu. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Zákazy užívají hlavně rodiče, pokud se jejich ratolesti dopustí nějakého prohřešku nebo neuposlechnou a nevykonají svou povinnost. Ve chvíli, kdy rodiče dítěti zakazují jeho zájmovou činnost, kterou má rádo, může upadnout do apatie a dojde ke snížení motivace, přichází o smysl své činnosti a začne pociťovat lhostejnost. Zákazy se musí volit přiměřeně, ať už svým způsobem nebo dobou trvání zákazu. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Metoda přirozených následků se využije hlavně tehdy, když se dítě zachovalo agresivně až destruktivně. Při zjednávání nápravy na sobě následně pociťuje negativní důsledky činu a lépe potom pochopí důvod, proč se nemělo daného činu dopustit. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.6.4 Negativní působení odměn

U odměn nastává negativní účinek ve chvíli, kdy učitel chválí žáka nepřiměřeně. Míněno ve smyslu častosti a síly odměňování, kdy může u žáka dojít k návyku na toto chválení anebo jsou tím zpochybněny jeho schopnosti. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Žák, který si navykne na pochvalu, se jednak dostává do situace, kdy tím škodí celé třídě, jelikož způsobuje nepříznivé klima svou neustálou snahou získat odměnu. Často se žák, který ví, jak odměny dosáhnout, nemusí ani moc snažit, aby ji dosáhl, a závislost ho odreaguje od osvojování si poznatků a začíná se zaměřovat pouze na

pochvalu, která se pro něho stává cílem a tím odměna ztrácí svou původní motivační schopnost dobrat se úspěšného výsledku. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

Chválení některých žáků při snadných úkolech vede ke zpochybňování jejich vlastních schopností jimi samotnými. Žáka máme spíše povzbuzovat k lepším výkonům, než jej chválit za slabý výkon, jelikož tím začne ztrácet veškerou snahu pro to, aby se chtěl zlepšit, poněvadž si uvědomí, že je v očích učitele málo schopný. (Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.6.5 Negativní působení trestů

Trestání a jeho negativní působení uvádí Barkóczy a Putnoky (1972):

- Škola by v žácích neměla vyvolávat strach. Pokud k tomu dojde, příčin může být široká řada a jednou z možností je také negativní působení zejména nadměrných nebo přehnaných trestů, kdy se může dítě začít školy bát.
- Žák se pod vlivem trestání může začít škole vyhýbat, snažit se nepřijít do kontaktu se zdrojem trestu, staví se tedy odmítavě k učitelům a učení. Pokud se dále žák např. dostane do situace, kdy mu trest způsobuje nepříjemné situace, může začít pociťovat úzkost nebo dojde až k potížím neurotického typu.
- Někdy bude mít žák, který je trestán, možnost ve své nekázni nebo neplnění povinností pokračovat, jestliže bude vědět, že ho trest může minout. To může být např. situace, kdy bude učitel, který žáka potrestal, nepřítomen a žák zneužije situace a bude pokračovat ve špatné činnosti, což znamená, že je zde účinek trestu pouze krátkodobý. Pokud totiž trestanému žákovi přestane vadit strach a následky trestu, nebude nadále fungovat.
- Občas se mohou tresty přenést do žákovy osobnosti, zakotvit v ní a mít dlouhodobý vliv. Žák může tresty vnímat jako nelidské a agresivní chování vůči oběti, která se jakožto slabší nemůže téměř bránit. Posléze se může takto chovat i žák sám k jiným lidem, pokud se mu naskytne příležitost, kdy on je v pozici silnějšího. Za jiných okolností může žák trest vyhledávat a

schválně se nechat potrestat, jelikož tím stoupne v očích svých spolužáků. Zde potom také dochází k neúčinnosti trestání.

- Může také docházet k situacím, kdy se žák se silnou potřebou sociálního kontaktu bude snažit na sebe upoutávat pozornost i způsobem, který je špatný a následuje za něj trest. Žák takovýto trest pocítí vnitřně pozitivně a následky mu již tolik nevadí.

(Hrabal, Man, Pavelková 1984)

3.7 Instrumentální a integrativní motivace

Tyto dva druhy motivace popisují ve své knize autoři Robert Gardner a Wallace Lambert (1972). Název originálu knihy zní *Attitudes and motivation in second language learning*. V zásadě jsou tyto dva druhy motivace důležité především proto, že se zabývají konkrétní motivací, která se vztahuje přímo na výuku cizího jazyka. Zde je také úkol pro učitele, jak těmito způsoby motivovat žáky již od raného dětství, aby si tyto důvody už sami uvědomovali. (Norris-Holt, 2001)

Pokud se člověk učí cizí jazyk, lze říci, že ke svému mateřskému jazyku se učí další jazyk, který je pro něho zcela cizí. Někdo ale může říci, že některý jazyk pro něho není přímo cizí, ale učí se ho jako druhý jazyk ke svému mateřskému. U nás v České republice se angličtina vyučuje jako cizí jazyk, kdežto např. v Irsku, kde je mateřským jazykem Irština, se angličtina bere jako druhý jazyk, který zde není přímo cizím jazykem. Tyto dvě motivace lze následovně charakterizovat:

- Instrumentální motivace znamená, že člověka vede k naučení se cizímu jazyku jeho potřebnost pro získání lepší práce, kdy se chce v budoucnu lépe uplatnit.
- Integrativní motivace je taková, kdy člověk má veliký zájem o kulturu země, kde se tímto jazykem mluví. Zajímá se tedy nejen o samotný jazyk, ale také o lidi a způsob jejich života a může mít i zájem o to, se do této kultury začlenit, že by se tam např. přestěhoval. (Norris-Holt, 2001)

Obě tyto motivace mohou působit také současně, jelikož jejich důvody jsou opodstatněné. Dále se k tomuto váží podobné důvody a ty mohou být například už jen pouhá snaha o to, se v cizí zemi orientovat, kdy chce člověk být např. schopný si přečíst výstražnou ceduli, nalézt správné nástupiště na nádraží, koupit si jídlo apod. Jindy také může jít jednoduše o výzvu, kdy se člověk snaží naučit cizí jazyk z důvodu, kdy si chce dokázat, že na to má. (Norris-Holt, 2001)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu

Moje diplomová práce získala svou podobu díky původnímu nápadu, jehož hlavní myšlenkou bylo uskutečnění výzkumu, který se zajímá především o porovnání tzv. „školní angličtiny“ s tzv. „mimoškolní angličtinou“. Tedy mezi tím, co se děti naučí ve škole a co se naučí mimo ni. Takže tou mimoškolní angličtinou je zde myšleno vše kolem nás, co je nějak spojeno s anglickým jazykem jako takovým nebo s reáliemi anglicky mluvících zemí, ale narážíme na to právě mimo školu. Jde tedy také o to prozkoumat, do jaké míry jsou schopnosti žáků v angličtině ovlivněny školou a do jaké míry mimoškolními zdroji angličtiny.

Cílem výzkumu je nahlédnout do hodin anglického jazyka a zjistit, jak se dnes děti k tomuto jazyku staví, co se ve škole naučily a co znají z mimoškolního prostředí a zdali se jim to ve škole hodí a také jak na tom jsou se svými schopnostmi v porovnání s ostatními žáky. Rozpoznat tedy, jestli si v dnešní době děti skrze nejrůznější zdroje, jako je např. internet, dokážou rozšířit své schopnosti, co se anglického jazyka týče. Zdali nejsou někteří příliš izolovaní od té běžné hovorové angličtiny, kterou je také zapotřebí vnímat, jelikož jazyku se nelze učit izolovaně.

Výzkumné šetření lze rozdělit na dvě hlavní části a to na dotazníkovou a testovací část. Část dotazníku věnuje pozornost převážně postoji dětí k angličtině a hledání zdrojů, které se nacházejí mimo školu. Jsou zde položeny otázky, ve kterých se nezjišťuje pouze, zdali žáky angličtina baví, ale jestli sami přemýšlí nad její důležitostí a užitečností pro ně samotné. Co je vede k tomu, aby se snažili učit a co vše jim pomáhá se anglický jazyk pochopit. Jak a kde všude mají možnost se v angličtině zlepšovat. Testovací část je rozdělena na dvě menší části a to na „mimoškolní“ a „školní“ angličtinu, jak již bylo o těchto výrazech psáno. Ze začátku jsou žáci testováni v mimoškolní části a to ve slovní zásobě, která se ve škole při hodinách téměř nepoužívá. Dále pak v té školní části a to v klasických cvičeních zaměřených především na gramatiku, která znají ze školy a měly by je zvládat, pokud jsou alespoň průměrnými žáky, co se prospěchu týče. Následuje porozumění textu a vlastní písemný projev.

4.1 Metodika výzkumu

Data jsem získával použitím dotazníkové metody. Žáci ho dostali k vyplnění na doma a měli tedy dostatek času na vyplnění. Jsou v něm otázky otevřené i uzavřené, tudíž měli volnost v odpovědích, aby sdělili přesněji svou odpověď. Uzavřené otázky byly snáze zpracovatelné. U otevřených se získaly pestřejší odpovědi. U otázek je uvedeno, jak byly následně vyhodnocovány.

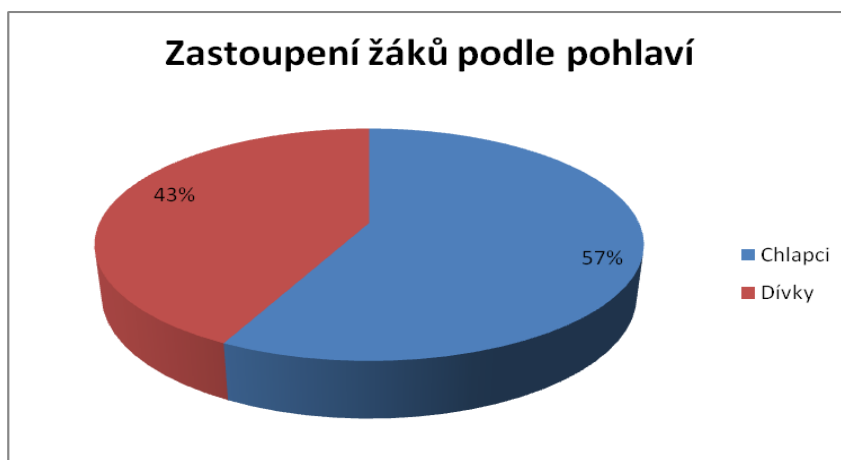
Druhou částí je test. Tento test v sobě obsahuje „mimoškolní“ a „školní“ angličtinu. Děti ho vyplňovaly při hodinách angličtiny.

Výzkum byl uskutečněn na 1. ZŠ Veselí nad Lužnicí ve třídách spadajících pod učitelku Mgr. Janu Klejnovou. K této učitelce jsem šel účelově, protože ji znám. Byl jsem u ní na souvislé pedagogické praxi a tak jsem dříve žáky poznal a mohl tedy celý výzkum lépe posoudit. Mgr. Jana Klejnová je navíc velmi zkušená kantorka, která umí s dětmi pracovat a dle mého názoru je mezi nimi i oblíbená.

4.2 Zkoumaný vzorek

Dotazník a test byl předložen celkem 54 žákům. Jedná se tedy o žáky druhého stupně na zmíněné škole spadajících pod oslovenou Mgr. Klejnovou. Jsou to žáci z šesté (15 dětí), sedmé (12 dětí), osmé (18 dětí) a deváté (9 dětí) třídy. Výzkum proběhl v době od 27. 5. do 31. 5. 2013, čili v době ke konci školního roku, kdy i žáci šesté třídy mají zvládnutou látku pro to, aby mohli být testováni na stejné úrovni jako žáci z vyšších ročníků (samozřejmě je přihlíženo na to, že to pro ně bude složitější). Žáci byli informováni o tom, jak dotazník a test vyplňovat. Bylo dohlíženo, aby porozuměli zadání a snažili se test vyplnit. Vrátilo se mi všech 54 zadaných vzorků.

Graf 1: Zastoupení žáků podle pohlaví



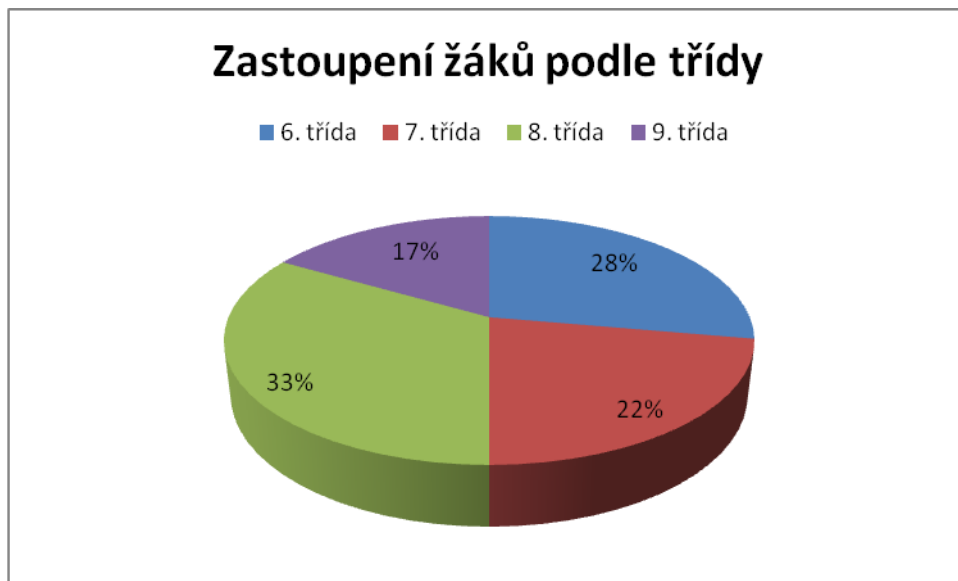
Z grafu je vidět, že při výzkumu měli převahu chlapci, kterých bylo 31, což je 57%. Dívek se zúčastnilo 23, což činí zbylých 43%. Při zkoumání je na toto u některých částí brán ohled, jelikož chlapci a dívky se liší např. v zálibách a trávení volného času, což ovlivňuje, zdali se dostávají s angličtinou do styku více či méně.

Tab 1: Zastoupení žáků podle pohlaví ve třídách

Třída	Žáci	
	chlapci	dívky
6. třída	9	6
7. třída	5	7
8. třída	11	7
9. třída	6	3
Celkem	31	23

Tabulka uvádí počet chlapců a dívek v jednotlivých třídách. Pouze v sedmé třídě je více dívek než chlapců.

Graf 2: Rozdělení žáků podle třídy



Zde je zobrazeno procentuální zastoupení žáků podle tříd. Z celkového počtu 54 žáků ve čtyřech třídách je zde největší počet zúčastněných žáků jedné třídy z osmého ročníku a to 18 žáků (33%). Následuje šestý ročník s 15 žáky (28%) a dále sedmý ročník s 12 žáky (22%) a s nejmenším počtem je zde zastoupen devátý ročník s 9 zúčastněnými žáky (17%). Vzhledem k dělení tříd a případné absenci některých žáků vznikly tyto rozdíly, kdy došlo k tomu, že z deváté třídy byla k dispozici takto malá účast, přičemž např. žáků z osmé třídy bylo dva krát tolik. Když použijeme dělení na starší a mladší žáky a dáme si dohromady žáky deváté a osmé třídy, máme jich celkem 27. Při spojení žáků sedmé a šesté třídy jich máme také 27.

4.3 Učebnice

Na našich školách můžeme vidět celou řadu učebnic. Já jsem se blíže podíval na sérii učebnic Project, kterou považuji za obrovsky kvalitní a hlavně je velmi rozšířená a oblíbená.

Dnes mají tyto učebnice už 3. aktualizované vydání. Každá lekce má svou část určenou přímo k rozvoji řečových dovedností, kterými jsou mluvení, psaní, čtení a poslech. Všechny lekce jsou také rozděleny tak, že obsahují své konkrétní jazykové prostředky. Těmi jsou gramatika, výslovnost, pravopis a slovní zásoba. Všechna probíraná slovíčka jsou vždy na konci pracovních sešitů rozdělena podle lekcí a kapitol.

Tento pracovní sešit neoddělitelně patří k učebnici a děti s ním často pracují a je velmi vhodný pro zadávání domácích úkolů. Jak i název učebnice sám napovídá, učebnice obsahují zadání různých projektů, které mohou učitelé žákům zadat, kdy se například vytváří nějaký plakát na určité téma apod.

Jaké jsou výhody:

- Učebnice jsou celé v anglickém jazyce
- Gramatiku vykládají vždy v nějakém kontextu
- Většinou obsahují články týkající se reálií anglicky mluvících zemí
- Každá lekce má své specifické téma
- Slovní zásoba je procvičována v řadě cvičení jí určené
- Učebnice jdou s dobou

Jaké jsou nevýhody:

- Slabší žák se může při učení bez české nápovědy v něčem nevyznat
- Starší žáci si dnes mohou na internetu najít podobu testů z učebnice pro učitele
- Některá cvičení se mohou starším žákům zdát „příliš dětská“

U problému testů jde o to, že na internetu jsou ke stažení a žáci na to mohou přijít a pak podvádět. Učiteli to trochu ztíží práci v tom, že pro žáky bude muset vzít jinou verzi, kterou si například sám připraví. Jinak samotný fakt, že testy jsou již připravené ke každé lekci, je přínosný.

Všechny učebnice nejsou samozřejmě pojaty jako Project, ale i ty ostatní, jsou moderními učebnicemi se zajímavými tématy, které žáky učí skrze originální cvičení. V minulosti bylo přílišné zaměření na gramatiku oddělenou od kontextu, kdy se uvedlo pravidlo, které pak žáci na určitých větvích, které spolu nesouvisely, procvičovaly. Takto již učebnice nefungují, dnes se žákům např. předloží text, ze kterého oni sami vyvodí gramatické pravidlo.

Učebnice dnes rozhodně obsahují vše potřebné k tomu, aby se děti angličtinu dobře naučily. Zahrnují zajímavé články a obsahují několik druhů cvičení, aby žáci nedělali pořád ta samá. Žáci do dotazníků někdy vpisovali, že ve škole a v učebnicích naráží na slovíčka, která již znají. Znají je především z internetu a počítačových her a jsou jim ku prospěchu. Některé výrazy hovorové angličtiny, kterých jsou hry a internet plné, sice učebnice neobsahují, ale děti jim samy porozumí a umí je používat.

4.4 Stanovené předpoklady

Stanovené hypotézy jsou následující:

Hypotéza číslo 1 - předpokládám, že žáci budou uvádět, že je anglický jazyk baví a mají k němu kladný vztah.

Hypotéza číslo 2 – předpokládám, že i když žáky bude angličtina bavit, budou více odpovídat, že se ji učí, protože musí.

Hypotéza číslo 3 – předpokládám, že nižší ročníky budou mít problémy s částí testu věnující se školní angličtině, jelikož ještě nemají tak vysokou úroveň, jako jejich starší kolegové.

Hypotéza číslo 4 - předpokládám, že žákům půjde lépe část mimoškolní angličtiny a to především chlapcům.

Hypotéza číslo 5 – žáci, kteří budou úspěšní v mimoškolní části, budou zvládat i tu školní část.

Hypotéza číslo 6 – žáci budou ve většině schopni správně odpovědět na dopis.

5 Dotazníková část

Tuto část výzkumu dostali žáci k vyplnění na doma. Obsahuje celkem 17 otázek, přičemž na otázky číslo 1 – 8 se odpovídalo celými větami. U otázek 9 – 17 šlo o zakroužkování nabízených odpovědí podle charakteru otázky, které byly většinou Ano / Ne nebo možnosti A, B, popřípadě A, B, C. V dotazníku se hledá vztah dětí k anglickému jazyku, dále jejich vlastní pohled na užitečnost angličtiny v dnešní době. Dále jsou hledány veškeré zdroje angličtiny, se kterými mohou žáci přijít do styku, což ovlivní jejich celkovou úroveň zvládnutí angličtiny.

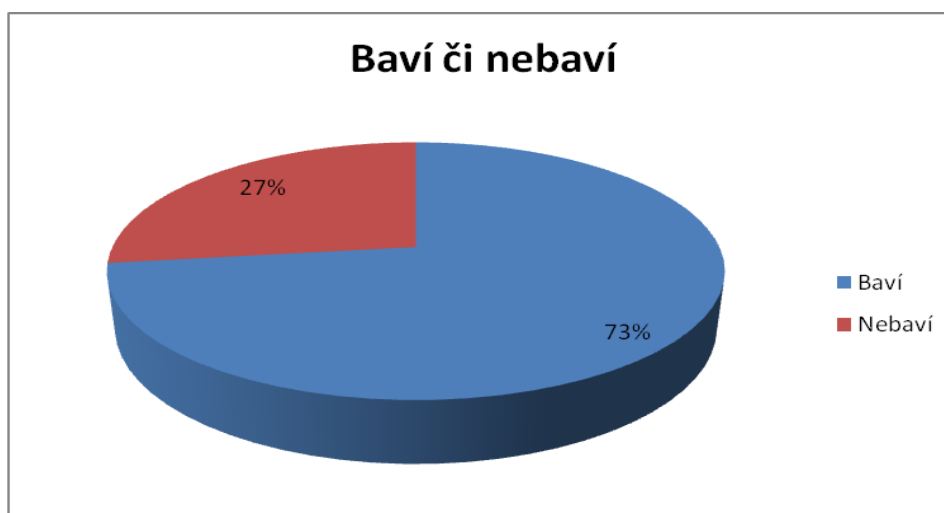
5.1 První část dotazníku (otázky 1 – 8)

5.1.1 Otázka číslo 1

1) Baví tě angličtina? (pokud ano, napiš, proč tě baví a naopak pokud tě nebaví, napiš, proč ne)

Zaměřeno hlavně na celkový pocit nejen z pohledu vyučovaného předmětu, nýbrž i z pohledu oblíbenosti tohoto cizího jazyka.

Graf 3: Baví žáky angličtina nebo spíše ne



Z grafu vyplývá, že anglický jazyk děti na druhém stupni baví. Celkem 40 žáků odpovědělo, že je angličtina baví a 14 žáků, že je tento jazyk nebaví. Tedy téměř celé $\frac{3}{4}$ žáků angličtina baví a jen $\frac{1}{4}$ nebaví. Při rozepsání odpovědi žáci nejčastěji uvedli, že je

baví díky tomu, protože mají hodnou a skvělou paní učitelku, přičemž přímo tato odpověď padla celkem 12 krát a z toho ji uvedlo osm dětí ze sedmé třídy, které jinak angličtina baví úplně všechny. Navíc byla častá i odpověď, že se žáci chtějí naučit něco nového, to přímo napsali celkem pět krát.

Tab 2: Oblíbenost angličtiny podle třídy

Třída	Baví		Nebaví	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	11	20,0	4	8,0
Sedmá	12	22,0	-	-
Osmá	11	20,0	7	13,0
Devátá	6	11,0	3	6,0
Celkem	40	73,0	14	27,0

V tabulce jsou zobrazeny odpovědi podle tříd. V sedmém ročníku neodpověděl nikdo, že ho angličtina nebaví a jak jsem zmínil dříve, tak osm dětí uvedlo, že je baví konkrétně díky hodné a skvělé paní učitelce, jak samy napsaly. Z toho vyplývá, že tato skupina bude pravděpodobně velmi dobře uspořádaná, kdy se na angličtinu třída těší a hodiny angličtiny žáky baví. Toto když se povede, je výuka dle mého názoru nejefektivnější.

Co se týče pohlaví, tak z 31 chlapců 21 uvedlo, že je angličtina baví a zbylých deset napsalo, že je nebaví. Z 23 dívek 19 uvedlo, že je angličtina baví a pouhé čtyři sdělily, že je nebaví. Byly to dvě dívky z osmé a dvě z deváté třídy. V šesté a sedmé třídě neodpověděla žádná dívka, že by ji angličtina nebavila.

5.1.2 Otázka číslo 2 a otázka číslo 7

2) *Proč si myslíš, že se dnes angličtina na základních školách tak moc vyučuje?*

7) *Proč si myslíš, že je dnes angličtina tak žádaná, že se ji učí skoro každý?*

Někdo by mohl šalamounsky odpovědět, že se angličtina na základních školách vyučuje proto, že je žádaná a naopak. Otázky nebyly v dotazníku položeny za sebou, právě z důvodu podobnosti, aby se žáci snažili otázky rozlišit a neodpovídat na ně stejnou odpovědí, i když k tomu často docházelo. Někteří ale rozlišovali mezi výukou

na ZŠ a obecným vyžadováním angličtiny. V následující tabulce jsou uvedeny odpovědi všech 54 žáků.

Tab 3: Co si děti myslí o tom, že se dnes angličtina na ZŠ tak moc vyučuje

Odpověď	Žáci	
	počet	podíl (v %)
Člověk se s ní domluví na celém světě (mezinárodní jazyk)	30	55,0
Velmi důležitý a používaný jazyk	13	24,0
Dokázat se dorozumět v zahraničí	5	9,0
Využití pro zaměstnání	2	4,0
Jeden ze základů vzdělaného člověka	2	4,0
Britská kolonizace	1	2,0
Nevím	1	2,0
Celkem	54	100,0

Pozn.: Odpovědi, které v dotazníku zněly velmi podobně a měly takřka stejný význam, byly zařazeny pod tu odpověď, která v uvedené podobě zazněla nejčastěji. Tabulka se váže k otázce číslo 2.

Z tabulky je zřejmé, že více jak polovina žáků vnímá výuku angličtiny na ZŠ jako nezbytnou pro dorozumění se na celém světě a dále jako velmi důležitý a používaný jazyk. Zbylé odpovědi se týkaly především konkrétnějšího využití ať už na dovolené nebo v zaměstnání. Méně obvyklé odpovědi byly, že se vyučuje z důvodu, že je to jeden ze základních předpokladů vzdělaného člověka anebo důsledek britské kolonizace.

Tab 4: Co si děti myslí o dnešní celosvětové žádanosti angličtiny

Odpověď	Žáci	
	počet	podíl (v %)
Člověk se s ní domluví na celém světě (mezinárodní jazyk)	32	59,0
Velmi důležitý a používaný jazyk	8	15,0
Dokázat se dorozumět v zahraničí	4	7,0
Využití pro zaměstnání	4	7,0
Je jednoduchá	3	6,0
Britská kolonizace	2	4,0
Nevím	1	2,0
Celkem	54	100,0

Pozn.: Odpovědi, které v dotazníku zněly velmi podobně a měly takřka stejný význam, byly zařazeny pod tu odpověď, která v uvedené podobě zazněla nejčastěji. Tabulka se váže k otázce číslo 7.

Často docházelo ke stejným odpovědím z předešlé otázky, ale rozdíly se našly. Téměř 60% dětí totiž uvedlo, že je dnes angličtina tak žádaná, protože se s angličtinou domluví na celém světě. Následovala její důležitost a použitelnost. Dále to bylo využití v zahraničí a pro zaměstnání. Rozdílem oproti předešlé tabulce je, že se zde 3 krát vyskytla odpověď, že je angličtina jednoduchá, v předešlé tabulce není ani jednou. I zde byla zmíněna britská kolonizace.

5.1.3 Otázka číslo 3

3) *Jaký další cizí jazyk se učíš? Pokud žádný, napiš, jestli by ses chtěl(a) nějaký učit a proč.)*

Zaměřil jsem se na to, jestli se žáci již nějaký jazyk učí nebo se nějaký učit chtějí. Zde byla menší komplikace v tom, že sedmá třída dostala na výběr mezi ruštinou a němčinou a již tedy jeden z těchto jazyků mají a šestá třída si ho ještě teprve zvolí a tak do dotazníku uvedli, který si zřejmě zvolí. V deváté a osmé třídě se z žáků ve škole další cizí jazyk neučí a tak uváděli více, jaké jazyky by případně chtěli. Následující tabulka tedy obsahuje jazyky, které by se žáci chtěli v budoucnu učit.

Tab 5: Jaké jiné cizí jazyky by se děti rády učily

Jazyk	Třída			
	šestá	sedmá	osmá	devátá
Francouzština	2	-	4	2
Ruština	-	1	2	2
Němčina	-	-	3	-
Italština	-	-	1	-
Španělština	-	-	1	-
Čínština	-	-	1	-
Žádný	-	-	13	6
Celkem	2	1	25	10

Pozn.: Z počtu devíti žáků 9. třídy se získalo celkem 10 odpovědí, z počtu 18 žáků 8.

třídy se získalo celkem 25 odpovědí, z počtu 12 žáků 7. třídy se získala jedna odpověď a z počtu 15 žáků 6. třídy se získaly dvě odpovědi.

V šesté třídě jsem rozlišoval, který jazyk si zvolí mezi ruštinou a němčinou, protože tyto dva mají na výběr. Tři žáci sice uvedli, že zatím neví, ale zbylých 12 se vyjádřilo tak, že polovina, čili šest žáků, chce Ruštinu a druhá polovina volí němčinu. V sedmé třídě se již učí deset žáků němčinu a dva ruštinu. Zde tedy neuváděli, že se žádný další učit nechtějí.

V osmé a deváté třídě se sice 19 žáků žádný další neučí, ale někteří by chtěli francouzštinu, ruštinu a němčinu. U francouzského jazyku psali, že je to proto, že je tato řeč v jejich očích jazykem krásným a zajímavým. Jinak dvě dívky se mimo školu učí italštinu, jedna němčinu a jedna francouzštinu.

5.1.4 Otázka číslo 4

4) *Když se učíš angličtinu, chceš se zlepšovat ty sám(a) anebo se učíš, protože musíš?*

Berou děti angličtinu čistě jako povinný předmět, který se musí učit nebo mají pocit, že se zrovna v angličtině chtějí zlepšovat samy? Porovnal jsem také jejich odpovědi s těmi, které uváděly u první otázky ohledně oblíbenosti angličtiny.

Tab 6: Chtějí se žáci sami zlepšovat nebo spíše musejí

Třída	Chci sám/sama		Musím	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	7	13,0	8	15,0
Sedmá	6	11,0	6	11,0
Osmá	11	20,0	7	13,0
Devátá	7	13,0	2	4,0
Celkem	31	57,0	23	43,0

Tabulka znázorňuje, kolik žáků konkrétní třídy odpovídalo, že se učí buď ze své vlastní vůle anebo protože zkrátka musí. Více bylo těch, kteří se učí spíše proto, že se chtějí sami zlepšit a to celkem 31 z 54. Zbylých 23 uvedlo, že se učí, protože musí.

S odkazem na první otázku, zdali AJ žáky baví či nikoli, jsem dále zjistil, že z 31 žáků, kteří se učí, protože chtějí, 28 uvedlo, že je angličtina baví a pouze tři napsali, že ne.

Přičemž z těch 23, kteří se učí, protože musí, jich bylo 12, které angličtina baví a 11, které nebaví.

5.1.5 Otázka číslo 5

5) *Kde jinde se mimo školu s angličtinou setkáváš nebo kde ji používáš? (myšleno např. na internetu, TV, známí v zahraničí apod.)*

Odpovědi zde bylo hodně, kdy každý žák odpovídal jednou či více větami. V tabulkách je tedy celkovým počtem míněn počet odpovědí. Dělení žáků je opět podle tříd.

Tab 7: Zdroje setkání se s angličtinou mimo školu

Odpověď	Třída			
	devátá	osmá	sedmá	šestá
Internet	5	13	11	7
PC hry	4	9	4	5
Filmy a seriály	2	5	2	2
Dovolená (zahraničí)	1	1	2	1
Bavením se s kamarády	1	3	-	-
Písničky	-	1	-	1
Zájmový kroužek	-	-	-	1
Knihy	-	-	-	1
Skoro všude	-	-	-	1
Nevím	-	-	-	1
Nesetkávám se	1	-	-	-
Celkem	14	32	19	20

Pozn.: Z počtu devíti žáků 9. třídy se získalo celkem 14 odpovědí, z počtu 18 žáků 8. třídy se získalo celkem 35 odpovědí, z počtu 12 žáků 7. třídy se získalo celkem 19 odpovědí a z počtu 15 žáků 6. třídy se získalo celkem 20 odpovědí.

V devátém ročníku zvítězil jako zdroj internet u chlapců i dívek, jelikož z počtu pouhých tří dívek uvedly internet dva krát stejně jako chlapci, kterých je ovšem šest. U chlapců totiž zvítězily počítačové hry, kdy je uvedli čtyři krát.

Vybral jsem také jeden příklad hochů deváté třídy, který se rozepsal a prozradil, jak to u něho je s angličtinou těmito slovy:

„Na internetu, ve hrách, kdy si píšete s lidmi, když si čtete nějaký anglický text a i ve škole s kamarády na sebe mluvíme anglicky.“

„Většinou umím všechno, co umím díky hrám a psaní si anglicky s kamarády + když čtete text a nevím, co dané slovo je, tak si to zjistím a tím i zapamatuji, např. Never die, Heal me. I don't know why? Who are you? What do you do? atd.“

Petr, 15 let

U žáků osmého ročníku zvítězil také internet, kdy jej z 11 chlapců uvedlo osm a ze sedmi dívek jej uvedlo pět. Následovaly PC hry, kde opět dominovali chlapci s osmi odpověďmi a u dívek to byla jedna.

U obou nižších ročníků vyhrál internet, kdy všechny dívky sedmého ročníku uvedly jako zdroj internet a z pěti chlapců to byli čtyři. Počítačové hry uvedli pouze chlapci.

Ze šestého ročníku uvedli čtyři chlapci internet a stejně tak učinily tři dívky. PC hry uvedlo pět hochů a jedna dívka.

Pokud se podíváme na dno tabulky, všimneme si, že se zde nalézají odpovědi s četností pouze jedné odpovědi, kdy například konkrétně knihy uvedl jeden chlapec z šesté třídy a zájmový kroužek jedna dívka ze šesté třídy.

Tab 8: Procentuální zastoupení odpovědí od všech žáků

Odpověď	Žáci	
	četnost	podíl (v %)
Internet	36	42,0
PC hry	22	26,0
Filmy a seriály	11	13,0
Dovolená (zahraničí)	5	6,0
Bavením se s kamarády	4	5,0
Písničky	2	3,0
Zájmový kroužek	1	1,0
Knihy	1	1,0
Skoro všude	1	1,0
Nevím	1	1,0
Nesetkávám se	1	1,0
Celkem	85	100,0

V této tabulce je uvedena celková četnost každé konkrétní odpovědi od všech žáků, kteří takto odpovídali.

5.1.6 Otázka číslo 6

6) *Jaká (slušná) slova nebo fráze ses naučil(a) mimo školu? Napiš je a uveď, odkud či od koho je znáš.*

Někteří žáci neuvedli žádná slova, jiní jich zase uvedli celou spoustu a tak jsou v tabulce ty, které se alespoň jednou opakovaly.

Tab 9: Nejčastěji uvedená slovíčka, které žáci uvedli, že je poznali mimo školu

Odpověď	Žáci	
	četnost	podíl (v %)
OMG	6	11,0
LOL	5	9,0
Game Over	4	7,0
ROFL	4	7,0
Fake	3	5,0
Surprise	3	5,0
Feat	2	4,0
Noob	2	4,0
Report	2	4,0
Back	2	4,0
Never	2	4,0
Potatoes	2	4,0
Energy drink	2	4,0
Nevybavuju si	16	28,0
Celkem	55	100,0

V tabulce je dobře vidět, že nejčastěji si zde žáci vybavili zkratky „OMG“, „LOL“ a „ROFL“, které jsou dnes na internetu (sociálních sítích a počítačových online hrách) obrovsky používané. Následovala klasická fráze „Game Over“ známá z PC her. Slovíčko „fake“ dnes můžeme vidět u řady videí nebo fotek, které jsou na internetu a lidé takto naznačují, že se jedná o podvrh anebo to tam dokonce píše i naschvál, kdy moc dobře vědí, že je materiál pravdivý. Zdroj je zde tedy jasný, je jím převážně internet (Facebook, YouTube, PC hry). 16 žáků uvedlo, že si zrovna žádná slova nevybavují.

Samotní žáci, pokud připsali zdroj u svých slov a frází, tak chlapci nejčastěji uvedli právě PC hry a internet. U dívek to byl internet a písničky. Dvě dívky také uvedli obchod (odkud znají výrazy „energy drink“ a „Made in China“).

Dále se vyskytla tato slova nebo fráze, která nejsou v tabulce, jelikož měla četnost pouze jednoho uvedení: *“Setting, lucker, war, star, wave, power, lever, bow, chest, surrender, WTF, heist, dolphin, alright, if, win, lick, another, while, things, true, direction, wrong, rush, believe, sly, fail, lorry, opposite, higher, play, fireplace, javelin, pole vault, hammer throw, triple jump, energy drink, Made in China, heal me, I like, I love you, are you kidding me, butterfly, kill him, you are dead, cover me, kiss you, take me home, cheeseburger, I don't know why, who u are, what u do, rock me, sugar cane, sunny weather.”*

Otázka číslo 8

8) *K čemu ti bude znalost angličtiny v budoucnu?*

Mají dnes již žáci na druhém stupni nějakou představu o tom, že budou v budoucnu angličtinu potřebovat a k čemu? Opět jsem volil dělení po třídách.

Tab 10: Jak žáci vidí své budoucí využití angličtiny

Odpověď	Třída			
	šestá	sedmá	osmá	devátá
Zahraničí (dovolená)	8	5	13	5
Zaměstnání	4	7	8	4
Střední škola	1	2	3	2
Vlastní potřeba	2	2	1	1
Internet	2	2	-	-
Domluvit se s cizinci	1	2	-	-
Vysoká škola	-	-	1	-
Nevím	1	-	-	-
Celkem	19	20	26	12

Pozn.: Zde se z počtu 15 žáků šesté třídy získalo 19 odpovědí, z počtu 12 žáků sedmé třídy 20 odpovědí, z počtu 18 žáků osmé třídy 26 odpovědí a z počtu devíti žáků deváté třídy získalo 12 odpovědí.

Tab 11: Procentuální zastoupení odpovědí od všech žáků

Odpověď	Žáci	
	četnost	podíl (v %)
Zahraničí (dovolená)	31	40,0
Zaměstnání	23	30,0
Střední škola	8	11,0
Vlastní potřeba	6	8,0
Internet	4	5,0
Domluvit se s cizinci	3	4,0
Vysoká škola	1	1,0
Nevím	1	1,0
Celkem	77	100,0

Ve všech třídách dominovala potřeba angličtiny do zahraničí či na dovolenou, která zabrala přesně 40% všech odpovědí, a následovalo zaměstnání s 30%. Pro střední školu ji uváděli častěji žáci osmé a deváté třídy a pro vlastní potřebu žáci šesté a sedmé třídy. Internet uvedly pouze dvě děti ze šesté a dvě děti ze sedmé třídy.

5.2 Druhá část dotazníku (otázky 9 – 17)

5.2.1 Otázka číslo 9

9) *Nějaký čas jsem žil(a) v zahraničí (př. Velká Británie) a tak mi angličtina jde velmi dobře.*

Otázkou jsem se snažil zjistit, jestli některý z žáků nevyrostal v anglicky mluvící zemi, což by se bezesporu odrazilo na jeho znalosti angličtiny a prospěchu. Naneštěstí z 54 žáků zakroužkovalo možnost NE celkem 53 a jediný, který uvedl, že ANO, u předešlých otázek napsal, že ho angličtina nebaví a učí se ji jen, protože musí a jiný cizí jazyk by se také učit nechtěl. Lze tedy říci, že žádný z žáků nemá zkušenost s dlouhodobějším pobytem v zahraničí.

5.2.2 Otázka číslo 10

10) *Mám v rodině známého, který umí plynule anglicky a tak i využívám jeho pomoci při AJ.*

Zde se zjišťovalo, zdali se některé děti mohou zlepšovat díky někomu, koho znají a který umí plynule anglicky a vyšlo najevo, že sice větší část tuto možnost nemá, jelikož bylo uvedeno, že ten známý, má umět anglicky plynule. Na druhou stranu nebylo úplně málo těch, kteří tuto možnost mají a využívají ji.

Tab 13: Využívání pomoci známého s angličtinou

Třída	Ano		Ne	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	6	11,0	9	17,0
Sedmá	6	11,0	6	11,0
Osmá	6	11,0	12	22,0
Devátá	3	6,0	6	11,0
Celkem	21	39,0	33	61,0

V tabulce je možné spatřit, že se v každé třídě našlo několik žáků, kteří tuto možnost mají, i když na druhé straně byla převaha u odpovědi Ne a to 61% dotázaných.

5.2.3 Otázky 11 – 14

Na internetu je dnes spousta různých možností, jak si angličtinu procvičit nebo se ji učit. Můžou to být webové stránky, které se tímto zabývají nebo výukové programy pro toto přímo určené. Toto člověk vyhledává vědomě a účelově, kdy chce anebo si potřebuje angličtinu zlepšit.

Jenže už jen pouhou přítomností na internetu dochází ať už k vědomému tak i k nevědomému ovlivňování nás všech možnostmi, které nám tento zdroj informací a zábavy nabízí. Děti si zapínají youtube, aby si poslechly svou oblíbenou písničku, stáhnou si film v originálním znění spolu s českými titulky (ať už z legálních či nelegálních webů), zapnou si hru, kterou hrají online a potkávají nejen své kamarády, ale také další hráče z celého světa, se kterými se dorozumívají anglicky a v neposlední řadě si prostě jen zapnou Facebook, Skype či jinou sociální síť, kde se opět vyskytuje

spousta příležitostí pro využívání angličtiny. Následující otázky zjišťují, jak moc toto žáci na druhém stupni využívají v souvislosti s jejich angličtinou.

11) Často rád poslouchám anglické písničky a snažím se porozumět jejich textu.

12) Někdy se podívám na film v anglickém znění s titulky, protože si tím procvičím AJ.

13) Hraji počítačové nebo konzolové (např. PlayStation) hry.

14) Komunikuji přes sociální sítě (FB, Skype apod.) se známými (cizinci) v anglickém jazyce.

Tab 13: Poslouchání anglických písniček

Třída	Ano		Ne	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	10	18,0	5	9,0
Sedmá	9	17,0	3	5,0
Osmá	16	30,0	2	4,0
Devátá	7	13,0	2	4,0
Celkem	42	78,0	12	22,0

Málokdo neposlouchá hudbu a z tabulky je jasné, že žáci si anglické písničky rádi poslechnou a snaží se jim i porozumět. Celkem 78% žáků tedy uvedlo odpověď Ano. Písničky byly oblíbenější u děvčat, z počtu 23 jich to uvedlo 16, to je 83%. Chlapců to odpovědělo 23 z 31, což je 74%.

Tab 14: Sledování anglicky znějících filmů s titulky

Třída	Ano		Ne	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	8	15,0	7	13,0
Sedmá	3	5,0	9	17,0
Osmá	10	18,0	8	15,0
Devátá	6	12,0	3	5,0
Celkem	27	50,0	27	50,0

U sledování filmů v originálním (anglickém) znění to dopadlo přesně v poměru 50:50. Ve všech třídách, až na sedmou, převažovala odpověď Ano, ovšem právě v sedmé třídě

došlo k tomu, že z 12 žáků odpovědělo 9 Ne a tím se poměr vyrovnal. I co se týče pohlaví, byly odpovědi vyrovnané (11 děvčat Ano, 12 Ne a 16 chlapců Ano, 15 Ne).

Tab 15: Hraní počítačových her

Třída	Ano		Ne	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	11	21,0	4	7,0
Sedmá	6	11,0	6	11,0
Osmá	14	26,0	4	7,0
Devátá	6	11,0	3	6,0
Celkem	37	69,0	17	31,0

Co se PC her týče, tak jejich zastoupení tu je 69% pro odpověď Ano. Jak se dalo předpokládat, bude tato záliba dominovat především u chlapců, jelikož ze 17 žáků, kteří odpověděli Ne, bylo 15 děvčat.

Podotázkou zde bylo, jaké jazyky žáci, kteří často hry hrají, preferují. Zde tedy odpovídalo celkem 37 žáků.

Tab 16: V jakém jazyce děti hry hrají

Třída	Česky		Anglicky		Oba jazyky	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	2	5,0	3	7,0	6	16,0
Sedmá	-	-	1	3,0	5	14,0
Osmá	1	3,0	5	14,0	8	22,0
Devátá	-	-	2	5,0	4	11,0
Celkem	3	8,0	11	29,0	23	63,0

Nejvíce zastoupeny jsou oba jazyky. Je to samozřejmě dáno i tím, že většina lidí obecně preferuje češtinu, pokud ji tam lze nastavit. Samotná angličtina si také vede dobře a pouze tři žáci uvedli samotnou češtinu.

Tab 17: Využívání sociálních sítí

Třída	Ano		Ne	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	3	6,0	12	22,0
Sedmá	4	7,0	8	15,0
Osmá	8	15,0	10	18,0
Devátá	2	4,0	7	13,0
Celkem	17	32,0	37	68,0

Angličtinu žáci moc nevyužívají na sociálních sítích, protože 68% uvedlo odpověď Ne. Tato odpověď zvítězila v každé třídě a toto procento se shodlo i mezi pohlavím, kdy odpovídalo počtu chlapců i dívek, kteří odpovídali Ne.

5.2.4 Otázka číslo 15

15) *Když potřebuji přeložit větu či text, použiji Google překladač.*

Otázka zkoumá oblíbenost tohoto dnes velmi často využívaného internetového překladače, který překládá celé věty. Nevýhodou je nemožnost přesného vystihnutí kontextu, kdy při překládání dochází k chybám, které si žáci častokrát ani nemají možnost uvědomit a tím pádem se snadno spletou.

Tab 18: Jak moc žáci Google překladač používají

Třída	Téměř vždy		Zřídka kdy	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	9	17,0	6	11,0
Sedmá	11	20,0	1	2,0
Osmá	9	17,0	9	17,0
Devátá	3	5,0	6	11,0
Celkem	32	59,0	22	41,0

Z tabulky vyplývá, že 59% žáků Google překladač použije téměř vždy a naproti tomu zřídka kdy jej využije 41%. V sedmé třídě uvedli všichni žáci kromě jednoho, že Google překladač využívají. V jeho využití je zajímavé, že se týká především děvčat, kdy z 23 to uvedlo 18 dívek a zbylých pět jej tedy použije zřídka kdy. U chlapců byla

tendence spíše opačná, kdy z 31 jich užívání potvrdilo 14. To znamená, že větší část chlapců, přesně 17, Google překladač nevyužívá.

5.2.5 Otázka číslo 16

16) Četl(a) jsem knihu, která byla anglicky.

Knihy v angličtině velmi pomáhají ve zlepšování jazyka. Samozřejmě číst originály je velmi obtížné, ale existují zjednodušené verze nebo knihy, které jsou vždy na jedné straně psány v cizím jazyce a hned vedle má čtenář možnost si to přečíst česky. 48 (to je 89%) žáků odpovědělo, že knihu, která byla v anglickém jazyce, nečetli. Z těch zbylých šesti, kteří uvedli, že takovou knihu četli, byli tři kluci a dvě holky ze šesté třídy a jeden hoch z osmého ročníku. V šesté třídě k tomu došlo díky nabídce, kterou děti dostaly, kdy měly možnost, pokud chtějí, že jim bude zapůjčena jedna z mála knih, které má paní učitelka k dispozici, které jsou psané právě tak, že mají vždy jednu stranu anglicky a druhou česky. Děti, které tuto možnost využily, potom uvedly, že takovou knihu četly. Je to rozhodně ve výuce velmi přínosné a dětem to pomůže si jazyk zlepšit skrze literaturu.

5.2.6 Otázka číslo 17

17) Mimo školu mám doučování angličtiny.

Zde jsem do otázky neuvedl možnost, že doučování nemají, což byla moje chyba. Děti byly ale šikovné a samy si doplnily odpověď, že doučování nemají nebo nechaly nevyplněno a tím to bylo také jasné.

Tab 19: Doučování

Třída	Protože mi moc nejde		Mám zájem o angličtinu		Nemám doučování	
	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)	počet	podíl (v %)
Šestá	5	9,0	3	6,0	7	13,0
Sedmá	4	7,0	4	7,0	4	7,0
Osmá	2	4,0	0	-	16	30,0
Devátá	1	2,0	1	2,0	7	13,0
Celkem	12	22,0	8	15,0	34	63,0

Nejvíce dětí žádné doučování nemá, a pokud jej mají, tak více z důvodu, že jim moc nejde, než že by chtěly samy kvůli zájmu a zdokonalování se.

6 Testovací část

Tato část, kterou žáci vyplňovali ve škole během hodiny, je celkem rozsáhlá a dělí se na mimoškolní angličtinu (otázky 1 – 7) a školní angličtinu (otázky 8 – 11, dále dvě cvičení na porozumění textu a poslední cvičení odpovědět na dopis).

6.1 První část testující mimoškolní angličtinu (otázky 1 – 7)

Zacíleno na slovní zásobu vyskytující se především v internetovém světě. Zejména sociální sítě a počítačové hry obsahují výrazy, bez kterých se člověk na těchto místech moc neobejde. Pokud jim porozumí, nejenže se zde orientuje, ale pomáhá mu to chápat i další souvislosti v anglickém jazyce. Samozřejmě používá hlavně češtinu, ale nikdy se nevyhne tomu, aby nenarazil nebo nepotřeboval použít nějaký typický anglický výraz.

Celá tato část s mimoškolní angličtinou je zaměřena především na znalost slovní zásoby, která se nejčastěji nachází právě na internetu a v počítačových hrách, které děti v dotazníkové části uváděly nejčastěji jako zdroj setkávání se s angličtinou mimo školu.

Samotní žáci, když jsem se jich ptal, říkali, že tato část je bavila vůbec nejvíce, především chlapce. Je to z důvodu toho, že najednou před sebou měli něco, o čem vědí, že znají a mohou teď dokázat, že to skutečně umí a že se jim to hodí.

Část je tedy rozdělena na sedm otázek a bude brána v celkovém kontextu všech dohromady a bude porovnána se školní angličtinou. Zde jsou uvedeny otázky v jejich znění a k nim přidané správné a očekávané odpovědi (někdy šlo samozřejmě odpovědět jinak, např. uvést nějaké synonymum a takové odpovědi byly také hodnoceny správně) a také jsou zde u první a sedmé otázky uvedeny nejčastější chyby či záměny:

1) *Jak bys anglicky označil(a) někoho, kdo prohrál?*

Odpověď: „loser”

Zde v odpovědích docházelo k časté a je nutno říci, že i klasické záměně slova „loser“ za slovo „looser“. Tuto chybu často dělá celé řada lidí, kteří jej použijí. Tady došlo k záměně celkem osmkrát.

2) Jaký anglický výraz bys použil(a) pro něco nereálného, vymyšleného nebo podvrh?

Odpověď: „fake”

3) Napiš, za jaké situace bys použil(a) výraz (zkratku) „LOL“ případně „ROFL“?

Odpověď: Pro vyjádření smíchu. LOL znamená „Laughing Out Loud” a ROFL znamená „Rolling On Floor Laughing”.

4) Jak to s tebou myslí někdo, kdo ti sdělí věty „You are a noob.“ nebo „You are so lame.“?

a) myslí to dobře b) myslí si něco ve smyslu, že jsem hlupák c) nevím, neznám tyto výrazy

Odpověď: b) myslí si něco ve smyslu, že jsem hlupák

5) Víš, co znamená zkratka „OMG“? Ne / Ano, vysvětli:

Odpověď: „Oh My God“

6) K čemu bys zařadil(a) výrazy „wound“ a „injury“?

- | | |
|--------------------------------------|-----------------------------|
| a) jedná se o druh poranění | c) jde o druh nálady |
| b) znamená to, že člověk nemá peníze | d) vůbec tyto výrazy neznám |

Odpověď: a) jedná se o druh poranění

Tato slova se vyskytují často v PC hrách, jelikož „wound“ znamená poranění nějakou zbraní např. mečem a „injury“ znamená zranění např. ve fotbale.

7) Znáš tyto výrazy? Pokud ano, napiš význam. (v případě nejistoty klidně tipuj): „yeah“ „level“ „fail“ „practice“ „quit“ „lyrics“ „options“ (settings) „punch“ „gun“ „game over“

Odpověď: yeah – ano, level – úroveň, fail – chybovat, neuspět, practice – trénink, trénovat, quit – opustit, lyrics – text písničky, options (settings) – nastavení, volby, punch – úder pěstí, gun – zbraň, game over – konec hry

Zde docházelo k překladu slova „quit” jako ticho, tichý. To by to ovšem muselo být „quiet”. Celkem deset krát došlo k této záměně. Dále žáci často tipovali u slovesa

„practice”, kdy ho zaměňovali za přídavné jméno „practical“ – praktický a po delší úvaze jsem se rozhodl tento výraz neuznat a uznával jsem podobu slovesa praktikovat. Celkem 16 x došlo k této chybě.

Tato sedmá otázka byla brána jako celek 10 bodů, jelikož každý si nemusí vzpomenout na každé konkrétní slovíčko a do tabulky se psal počet získaných bodů, vždy po jednom za každé slovíčko.

Dále se nacházejí tabulky s hodnocením jednotlivých žáků podle tříd. Světle modře jsou označeni chlapci a světle žlutě dívky. Pokud byla otázka za jeden bod zodpovězena správně, dostali žáci ✓. Pokud špatně, dostali ✗. V případech, kdy byly otázky za více bodů, potřebovali k získání ✓ alespoň polovinu bodů, pokud neměli ani polovinu, dostali ✗. V těchto případech vícera bodů, jsou body za znaménkem v závorce. V mimoškolní části se dalo získat celkem 16 bodů.

6.1.1 Hodnocení mimoškolní části (otázky 1 – 7)

Tab 20: Výsledky testu mimoškolní angličtiny v 9. ročníku

Žáci deváté třídy	Otázky (1 - 6 vždy za 1b.)							Body celkem (max. 16)
	1	2	3	4	5	6	7 (až 10b.)	
Jarda	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (9)	15
Adam	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (9)	15
Daniel	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓ (10)	15
Tomáš	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓ (9)	14
Petr	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓ (9)	14
Michal	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗ (3)	8
Tereza	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✓ (5)	8
Valerie	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗ (2)	3
Alena	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗ (1)	2

U deváté třídy je vidět, že se holkám nedařilo, zato kluci byli téměř bezchybní až na jednoho, kterému nešla slovíčka ze sedmé otázky. Šestá otázka dělala největší problém i hochům, kdy ji nevědělo celkem šest žáků. Nikdo zde nedosáhl plného počtu bodů. Slovíčka ze sedmé otázky dělala problémy již zmíněnému hochovi a dvěma dívkám.

Tab 21: Výsledky testu mimoškolní angličtiny v 8. ročníku

Žáci osmé třídy	Otázky (1 - 6 vždy za 1b.)							Body celkem (max. 16)
	1	2	3	4	5	6	7 (až 10b.)	
Filip I.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓(10)	16
Tomáš	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓(10)	16
Ondra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓(10)	16
Filip III.	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(10)	15
Rafael	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓(10)	15
Filip II.	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(9)	14
Zdeněk	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(9)	14
Radka II.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓(8)	14
Jirka	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(9)	14
Martin	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓(8)	13
Leona	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(7)	12
Radka I.	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✓(10)	12
David	✓	✓	✗	✓	✓	✗	✓(7)	11
Sandra	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓(7)	11
Pavel	✗	✗	✓	✗	✓	✓	✓(8)	11
Adriana	✗	✓	✓	✓	✓	✗	✗(3)	7
Romana	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗(4)	6
Denisa	✗	✗	✗	✗	✓	✗	✗(2)	3

V osmé třídě opět dominovali kluci. Zde se už ale našla i děvčata, která tyto otázky zvládla velmi dobře, jedna dokonce na 14 bodů, což je u děvčat ze všech tříd maximum. Tři kluci zde dosáhli plného počtu bodů. Šestá otázka dělala problém 11 žákům, zato slovíčka ze sedmé otázky nezvládla pouze tři děvčata. Také sedm žáků si nevědělo rady s druhou otázkou – anglický výraz pro podvrh

Tab 22: Výsledky testu mimoškolní angličtiny v 7. ročníku

Žáci sedmé třídy	Otázky (1 - 6 vždy za 1b.)							Body celkem (max. 16)
	1	2	3	4	5	6	7 (až 10 b.)	
Jan	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (9)	15
Matěj	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓ (7)	11
Aneta	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗ (4)	10
Kristýna	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗ (4)	10
Martin	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓ (6)	10
Jakub	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓ (5)	10
Nikola	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗ (3)	8
Barbora	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✗ (2)	6
Veronika	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✗ (2)	6
David	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗ (2)	5
Denisa	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗ (2)	4
Tereza	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗ (2)	2

V sedmé třídě byli mnohem více úspěšní opět kluci až na jednoho. Žádný ale neměl plný počet bodů. Je ale vidět, že si některé holky také uměly dobře poradit, ale žádná nezvládla slovíčka ze sedmé otázky a více jich to celkově nezvládlo. Dále potom opět v šesté otázce se našlo osm chyb a u druhé otázky šest chyb.

Tab 23: Výsledky testu mimoškolní angličtiny v 6. ročníku

Žáci šesté třídy	Otázky (1 - 6 vždy za 1b.)							Body celkem (max. 16)
	1	2	3	4	5	6	7 (až 10b.)	
Tomáš	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓(10)	16
Šarlota	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(9)	14
Filip	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(8)	13
Michal	✓	✗	✓	✗	✓	✗	✓(10)	13
Štěpán	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓(10)	12
Kristýna	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓(6)	10
Ondra	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓(5)	10
Eliška	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓(5)	9
Jakub	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓(5)	7
David	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✓(5)	7
Pavel	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓(6)	7
Josef	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗(4)	6
Dagmar	✗	✗	✓	✗	✓	✗	✗(2)	4
Michaela	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗(2)	4
Natálie	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗(2)	4

U šesté třídy dosáhl jeden hoch plného počtu bodů a v těsném závěsu za ním za ním se umístila dívka se 14 body, která je druhá s tímto počtem vedle dívky ze sedmé třídy. Kluci opět zvládali otázky velmi slušně a kupodivu byla nejlepší úspěšnost děvčat právě v tomto nejnižším ročníku, kdy jich polovina zvládla získat alespoň 50% bodů. Šestá otázka tady dopadla vůbec nejhůře, kdy ji věděl pouze jediný kluk a ke druhé zde ve velké neúspěšnosti přibyla i otázka čtvrtá. Zato slovíčka ze sedmé otázky zvládaly děti dobře.

Z celkového pohledu tedy žáci kromě šesté a druhé otázky zvládali ty zbylé velmi dobře. Slovíčka ze sedmé otázky dělala problém 18 dětem. Ukázalo se také, že kluci na tom jsou v této mimoškolní angličtině lépe než děvčata.

6.2. Druhá část testující školní angličtinu (otázky 8 – 11, texty A, B a dopis)

Otázky 8 – 11 zahrnují krátká cvičení na gramatiku, kterou by už měli zvládat i žáci ze šesté třídy. Je zde brán tedy ohled na věk, jelikož děti z deváté třídy mají bezpochyby největší výhodu.

8) *Utvoř otázky k uvedeným odpovědím:*

.....? - *My name is Mike.*

.....? - *I like playing football.*

Odpověď: “What’s your name?” “What do you like?” nebo “Do you like playing football?” Zde jde o tvoření klasických otázek.

9) *Doplň správný tvar slovesa:*

I (mám) a cat. My sister (má) two dogs. She (chodí) out with them very often. The dogs (jsou) happy with my sister. She (dává) them all the love.

Odpověď: „have”, „has”, „goes”, „are”, „gives” Zde jde o doplnění správného tvaru slovesa v závorce podle osoby.

10) *Přelož: Moje rodina je velká. Jeho tričko je hnědé. Její pes je malý.*

Odpověď: „My family is big“. „His T-shirt is brown“. „Her dog is small“. Zde jde především o osobní zájmena před podstatným jménem. Překlad není vůbec složitý.

11) *Utvoř zápor pro tyto věty: You are so happy. I go to the cinema every week.*

Odpověď: „You aren’t so happy.“ „I don’t go to the cinema every week.“ Zde jde o tvoření záporných vět.

Texty A, B

Sledují schopnost porozumění textu a jeho volného překladu či popisu. Výběr byl volen tak, aby texty nebyly příliš složité.

Text A

V následujícím textu nepůjde o to, že by se od tebe čekala znalost všech slov, jde především o text jako celek a proto, když budeš mít pocit, že některá slova neznáš, pokračuj v klidu dál a pokus se splnit úkoly, které jsou pod textem. Jedná se o části textu písničky od skupiny Opus s názvem Life is life:

*When we all give the power
We all give the best
Every minute of an hour
Don't think about the rest
Then you all get the power
You all get the best*

*When everyone gives everything
And every song everybody sings
Life is life when we all feel the power
Life is life come on, stand up and dance

Every minute of the future
Is a memory of the past*

A) Podtrhni slovíčka, která neznáš.

B) Pokus se volně přeložit text: (volně znamená, neomezit se pouze na doslovný překlad slova za slovem, ale vždy vzít v potaz alespoň jednu celou větu, pochopit její celý význam)

Odpověď: Volně přeložit a označit neznámá slovíčka.

Nejčastěji označovaná slovíčka byla následující: „rest“ (20x), „future“ (18x), „everyone“, „everybody“ (15x), past (12x), „memory“ (10x), „everything“ (8x),

Z těch, kdo je nejvíce podtrhávali, bylo sice nejvíce žáků ze šesté třídy, ale i tak je s menším podivem, že slova „future“ a „past“, která znamenají budoucnost a minulost a jsou součástí anglických názvů pro budoucí a minulý čas, děti moc neznaly. A výrazy „everybody“ nebo „everyone“ spolu s „everything“, které označují každého a všechno, se zde taky objevily ve větším množství.

Text B

U tohoto textu šlo především o porozumění a schopnosti v krátkosti napsat, o čem tento text pojednává.

Přečti si další text a pokus se odpovědět na otázku pod ním.

What are the Earth's oldest living things?

The White Mountains of California are home to our oldest living things – trees! The oldest tree in the World, Methuselah, has roots that go back over 4,600 years. This

makes it older even than the Great Pyramids. The 26-foot bristlecone pine tree is the oldest of many that have outlived civilization after civilization.

Otázka: Dovedeš v krátkosti anglicky popsat, o čem je text? (Pokud budeš mít pocit, že ti to v angličtině moc nešlo, můžeš k tomu přidat i český popis)

Odpověď: Např. „The text is about the oldest tree in the World.” Text je o nejstarším stromě na světě.

Dopis

Dopis je zde pojat klasickou formou, kdy je zkoumána schopnost žáků se umět anglicky vyjádřit podle vzoru.

*Představ si, že jsi obdržel(a) dopis od nové kamarádky Mandy. Pokus se na něj anglicky odpovědět za použití nejméně 30 slov. (Oslovení **Dear Sam**, je zde univerzální, samozřejmě na jeho místě v úvodu má být tvé jméno)*

Dear Sam,

My name's Mandy Taylor. I'm twelve years old and I'm from London. I've got one brother. His name's Ben. Have you got any Brother or sisters?

Have you got a pet? I've got a cat. Her name is Fluffy. Ben has got a pet, too. He's got a hamster. Its name is Coco.

My best friend is Jane Hill, and our favorite group is The Colossal Oranges. They're great. We've got all their CDs and Jane has got a poster of them in her bedroom, too. Have you got a favourite group? What's your favourite song?

Bye for now.

Love,

Mandy

Odpověď: Tou je odpověď na tento vzorový dopis.

Tabulky s hodnocením jsou pojaty jako ty předešlé. Maximální počet bodů k dosažení v celé této části bylo 32.

6.2.1 Hodnocení školní části (otázky 8 – 11, texty A, B a dopis)

Tab 24: Výsledky testu školní angličtiny v 9. ročníku

Žáci deváté třídy	Otázky				Texty		Dopis (5b.)	Body celkem (max. 32)
	8 (2b.)	9 (5b.)	10 (3b.)	11 (2b.)	A (12b.)	B (3b.)		
Jarda	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✓(2)	✓(12)	✓(3)	✓(5)	32
Michal	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✓(1)	✓(10)	✓(3)	✓(5)	29
Adam	✓(1)	✓(3)	✓(3)	✓(2)	✓(12)	✓(3)	✓(4)	28
Daniel	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✓(2)	✓(12)	✓(2)	✓(4)	28
Tomáš	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✓(2)	✓(9)	✓(2)	✓(5)	28
Petr	✓(1)	✓(3)	✓(3)	✓(1)	✓(11)	✓(3)	✓(5)	27
Tereza	✓(1)	✓(4)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✓(3)	✓(5)	17
Valerie	✗(-)	✗(1)	✓(3)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	9
Alena	✗(-)	✗(1)	✓(3)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	9

Plného počtu bodů dosáhl jeden hoch. Kluci neměli problém s žádnou z částí a celkově dopadli velmi skvěle. Holky zde opět příliš úspěšné nebyly, hlavně proto, že se nesnažily u obou textů.

Tab 25: Výsledky testu školní angličtiny v 8. ročníku

Žáci osmé třídy	Otázky				Texty		Dopis (5b.)	Body celkem (max. 32)
	8 (2b.)	9 (5b.)	10 (3b.)	11 (2b.)	A (12b.)	B (3b.)		
Filip I.	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✓(2)	✓(12)	✓(3)	✓(5)	32
Tomáš	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✓(2)	✓(12)	✓(3)	✓(5)	32
Filip II.	✓(2)	✓(4)	✓(3)	✓(1)	✓(12)	✓(3)	✓(5)	30
Zdeněk	✓(1)	✗(2)	✓(3)	✓(1)	✓(11)	✓(3)	✓(5)	26
Leona	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✓(1)	✓(9)	✓(3)	✓(5)	26
Adriana	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✓(1)	✓(8)	✓(3)	✓(5)	25
Ondra	✓(2)	✓(5)	✓(3)	✗(-)	✓(6)	✓(3)	✓(5)	24
Filip III.	✓(2)	✗(1)	✗(1)	✓(1)	✓(9)	✓(3)	✓(4)	21
Radka II.	✓(2)	✓(4)	✓(2)	✓(1)	✗(5)	✗(-)	✓(5)	19
Martin	✓(1)	✗(2)	✓(3)	✗(-)	✓(8)	✗(-)	✓(5)	19
David	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✗(-)	✓(7)	✗(-)	✓(4)	19
Sandra	✓(1)	✓(4)	✓(3)	✓(1)	✗(2)	✗(1)	✓(5)	17
Radka I.	✗(-)	✗(2)	✗(1)	✓(1)	✓(9)	✗(-)	✗(1)	14
Pavel	✗(-)	✗(2)	✓(3)	✓(1)	✗(3)	✗(1)	✓(4)	14
Rafael	✓(1)	✓(4)	✓(2)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	12
Jirka	✗(-)	✓(4)	✗(1)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	10
Denisa	✓(1)	✗(1)	✓(3)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	10
Romana	✓(1)	✗(1)	✗(1)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	8

V osmé třídě dosáhl jeden hoch maximálního počtu bodů, a i když byla děvčata také celkem úspěšná, o něco lépe na tom i tak byli kluci.

Tab 26: Výsledky testu školní angličtiny v 7. ročníku

Žáci sedmé třídy	Otázky				Texty		Dopis (5b.)	Body celkem (max. 32)
	8 (2b.)	9 (5b.)	10 (3b.)	11 (2b.)	A (12b.)	B (3b.)		
Jan	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✗(-)	✗(4)	✗(-)	✓(5)	17
Aneta	✓(1)	✓(5)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	15
Kristýna	✓(1)	✓(5)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	15
Barbora	✓(1)	✓(3)	✓(3)	✓(1)	✗(3)	✗(-)	✓(4)	15
Matěj	✓(2)	✓(2)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	12
Tereza	✓(2)	✓(2)	✓(3)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	12
Martin	✓(2)	✓(2)	✓(3)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	11
Nikola	✓(1)	✓(3)	✗(1)	✓(2)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	11
Veronika	✓(1)	✓(4)	✗(1)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	11
Jakub	✓(2)	✓(2)	✗(1)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	10
Denisa	✓(1)	✓(2)	✗(1)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	8
David	✗(-)	✗(1)	✓(2)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(2)	5

Sedmá třída dopadla vůbec nejhůře a to především z důvodu, že se jim texty zdály obtížné a tak je vynechávali a to jak kluci, tak holky. Kromě jednoho hochu měli všichni žáci méně než polovinu bodů, ale děvčata zde byla úspěšnější než kluci. Časté byly chyby u 11. otázky.

Tab 27: Výsledky testu školní angličtiny v 6. ročníku

Žáci šesté třídy	Otázky				Texty		Dopis (5b.)	Body celkem (max. 32)
	8 (2b.)	9 (5b.)	10 (3b.)	11 (2b.)	A (12b.)	B (3b.)		
Šarlota	✓(1)	✓(5)	✓(3)	✓(1)	✓(10)	✓(3)	✓(5)	28
Tomáš	✓(2)	✓(4)	✓(3)	✓(2)	✗(1)	✓(3)	✓(5)	20
Eliška	✓(2)	✓(4)	✓(3)	✓(2)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	16
Kristýna	✓(2)	✓(4)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	15
Ondra	✓(1)	✓(4)	✓(3)	✓(2)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	15
Dagmar	✓(2)	✓(3)	✓(3)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	14
Jakub	✗(-)	✗(2)	✓(2)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	10
Filip	✗(-)	✗(1)	✗(1)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	8
Michal	✓(1)	✗(1)	✗(1)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	8
Michaela	✓(1)	✗(1)	✗(-)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	8
Natálie	✓(1)	✗(1)	✗(-)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	8
Štěpán	✗(-)	✗(1)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(4)	5
David	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(5)	5
Josef	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✓(1)	✗(-)	✗(-)	✓(3)	4
Pavel	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(-)	✗(2)	2

V šesté třídě sice nikdo maximálního počtu bodů nedosáhl, zato žáci projevili obrovskou snahu. Zde byla nejúspěšnější dívka a i v celkovém poměru na tom byla děvčata lépe. U textů žáci snahu měli, ale uváděli, že nerozumí a tak u nich vlastně nemohli získat body. Také byly časté chyby v gramatice, kdy jim tato gramatika dělá samozřejmě problém, jelikož jsou ještě příliš mladí na to, aby ji zvládli takto najednou.

Celkově se především ukázalo, že dopisy mají děti nejen v oblíbenosti, ale také jim jdou a to ve všech třídách, jelikož je nezvládli napsat pouze tři žáci. Gramatiku zvládali také dobře, kromě šesté třídy, kde je to ovšem dáno úrovní. Byla škoda, že se řada žáků nechala odradit texty, kdy se ani nesnažili tyto otázky řešit. U deváté a osmé třídy tu snahu ve většině měli, ale pokazila to sedmá třída, pro které to bylo sice složitější, ale mohli se pokusit o vyplnění. U šesté šlo opět o úroveň, kdy na ně byl text příliš těžký.

7 Závěr výzkumu

Maximálního počtu 48 bodů z obou částí dohromady získali dva kluci ze sedmé třídy. Následoval je hoch z deváté třídy, který ztratil pouze jeden. Mezi děvčaty byla vůbec nejúspěšnější dívka ze šesté třídy, která získala 42 bodů, což je na šestou třídu výborný výsledek a ukazuje to, že ne vždy je rozhodující, jak dlouho se člověk angličtinu učí, ale především jak se jí učí a dokáže toho využít i v neobvyklé formě.

Dále uvádím žáky, kteří dopadli nejlépe a žáky, kterým se to nevydařilo a porovnávám jejich výkon s tím, zdali uváděli, že je angličtina baví či naopak a jestli se učí spíše z vlastní vůle nebo proto, že zkrátka musí. Je brán také ohled na třídu a pohlaví.

V deváté třídě se ukázalo, že všech šest chlapců angličtinu zvládlo obě části testování bez problémů. Všichni až na jednoho uvedli, že je angličtina baví a úplně všichni se chtějí sami zlepšovat. Kluci také sami uváděli, že angličtinu využívají na internetu a hlavně v PC hrách, což jim zcela evidentně velmi pomáhá, jelikož anglický jazyk jim jde.

U těch tří děvčat této deváté třídy to bylo horší. Dvě, které uvedly, že je angličtina nebaví a učí se ji, protože musí, tak nebyly úspěšné ani v jedné z testovaných částí. Nejlépe dopadla ta, která uvedla, že ji angličtina baví a chce se sama zlepšovat. Holky na tom byly o něco lépe v testování školní angličtiny. Je vidět, že jejich nevelký zájem o tento jazyk a malé setkávání se s ním mimo školu má dopad i na školní výkon, který měl být lepší, jelikož se angličtinu učí už poměrně dlouho.

Osmá třída nabídla největší počet žáků ke zkoumání. Šest chlapců dopadlo v obou testovacích částech skvěle, čtyři z nich AJ baví a až na jednoho se chtějí sami zlepšovat. Naproti nim tři kluci, kteří dopadli v obou testovacích částech velmi špatně, uváděli, že je angličtina nebaví a angličtinu se učí, protože musí.

U děvčat byly obě části testování celkem vyrovnané. Tři dívky, které dopadly nejlépe, měly uvedeno, že je angličtina baví a učí se ji dvě z vlastní vůle a jedna, protože musí. U dvou, které dopadly vůbec nejhůře v obou částech, se opět ukázalo, že je angličtina nebaví a učí se ji, protože musí.

Sedmá třída přinesla výsledek takový, že všechny děti angličtina baví. Nejlepší z hochů, který získal nejvíce bodů, uvedl, že se jí učí, protože musí a dva další, kteří dopadli také skvěle, uvedli, že chtějí. Jen jeden hoch naprosto vyhořel a dříve uváděl, že se učí, protože musí.

Ze tří nejlepších děvčat se angličtinu dvě učí, protože chtějí a dvě nejhorší, které nezvládly ani jednu z částí, se jí učit musí, uvedly.

Šestá třída měla sice těžkou úlohu zvládnout to samé, co starší ročníky, ale celkově si s tím poradili velmi dobře. Nejlepší zde byla jedna dívka, kterou angličtina baví a učí se jí z vlastní vůle a i zbylé dvě, které měly vysoké skóre, odpověděly stejně. Ze tří nejslabších dvě uvedly, že se učit zkrátka musí a jedna, že chce a angličtina baví všechny tři.

U dvou hochů, kteří dopadli nejlépe, oba uvedli, že je angličtina baví a sami se chtějí zlepšit. Dva z hochů, kteří dopadli nejhůře, se učí, protože musí a angličtina je nebaví a toho třetího zase baví a chce se sám zlepšovat.

7.1 Potvrzení či vyvrácení předpokládaných hypotéz

Lépe obecně dopadali ti žáci, které angličtina baví a učí se jí z důvodu, že sami chtějí, což potvrzuje hypotézu číslo 1. Učit se totiž něco z donucení, co nás nebaví, má samozřejmě dopad na výkon a výsledky. Proto právě žáci, které AJ baví a chtějí se sami zlepšovat, také dokázali mnohem lépe uspět v tomto testování.

Dále se ovšem nepotvrdila hypotéza číslo 2, že budou více odpovídat, že se angličtinu učí, protože musí, ale více žáci uváděli, že chtějí sami. Pokud jde o angličtinu jako školní předmět, dalo se očekávat, že se zkrátka učit musí, ovšem zvítězil jejich vlastní zájem, což je jen a pouze dobře.

Naneštěstí se potvrdila následující hypotéza číslo 3, že budou u nižších ročníků problémy s obtížností školní části angličtiny, kdy hlavně u textů A, B ztráceli někteří body dle mého i zbytečně.

Dále jsem porovnal obě části a za úspěch v každé z nich je považováno dosažení alespoň poloviny bodů v této části požadovaných.

Tab 28: Zastoupení žáků úspěšných v obou částech

Třída	Žáci	
	chlapci	dívky
Šestá	1	2
Sedmá	1	-
Osmá	8	3
Devátá	6	1
Celkem	16	6

Celkem tedy v obou částech (mimoškolní i školní angličtiny) uspělo celkem 22 (40%) z 54 žáků.

Rozdělení na pohlaví dopadlo tak, že uspělo 16 (52%) z 31 chlapců a z 23 dívek to bylo 6 (26%).

Tab 29: Zastoupení žáků úspěšných pouze v první části

Třída	Žáci	
	chlapci	dívky
Šestá	4	1
Sedmá	3	3
Osmá	3	1
devátá	-	-
Celkem	10	5

Pozn.: Nepočítají se zde žáci, kteří byli úspěšní u obou částí. Jde tedy pouze o žáky, kteří splnili první část, ale tu druhou už nezvládli.

Pouze v první části (mimoškolní angličtiny) bylo úspěšných 15 (28%) z 54 žáků.

Mezi pohlavími si vedli tak, že uspělo 10 (32%) z 31 chlapců. A z 23 dívek to bylo 5 (22%).

Zastoupení žáků úspěšných pouze v druhé části

Zde není tabulky zapotřebí, jelikož pouze druhou část (školní angličtinu) zvládla jen jedna (2%) z 54 žáků. Tato dívka je z osmé třídy a u dívek představuje (4%) z 23 dívek.

Tab 30: Zastoupení žáků neúspěšných ani v jedné části

Třída	Žáci	
	chlapci	dívky
Šestá	4	3
Sedmá	1	4
Osmá	-	2
Devátá	-	2
Celkem	5	11

Neúspěch v obou částech najednou byl zaznamenán u 16 (30%) z 54 žáků.

Rozdělení na pohlaví ukázalo, že neúspěšných bylo 5 (16%) z 31 chlapců a z 23 dívek vůbec neuspělo 11 (48%).

Tab 31: Rozdělení všech žáků podle částí testu

Třída	Obě		Jen první		Jen druhá		Žádná	
	počet	(v %)	počet	(v %)	počet	(v %)	počet	(v %)
Šestá	3	5,0	5	9,0	-	-	7	13,0
Sedmá	1	2,0	6	12,0	-	-	5	9,0
Osmá	11	20,0	4	7,0	1	2,0	2	4,0
Devátá	7	13,0	-	-	-	-	2	4,0
Celkem	22	40,0	15	28,0	1	2,0	16	30,0

Z předešle uvedeného dále vyplývá, že lépe na tom byli chlapci a to ve všech částech. Nejvíce v obou částech najednou, kdy je zvládlo 52% chlapců a u dívek jen 26%. Celkově tedy lépe dopadli v první části, kde šlo o mimoškolní angličtinu, což potvrzuje hypotézu číslo 4, že žákům půjde lépe část mimoškolní angličtiny a lépe na tom budou chlapci. Pokud spojíme úplně všechny chlapce, kteří uspěli v části mimoškolní angličtiny, dostaneme číslo 26 (84%) z 31 hochů. U děvčat to v takovém případě je 11 (48%) z 23 dívek. Klukům hlavně pomáhala převaha u hraní PC her a z nich načerpané zkušenosti s angličtinou oproti děvčatům dokázali zužitkovat. I dívkám šla lépe část mimoškolní angličtiny, bylo to dáno hlavně tím, že v sedmé a šesté třídě ztrácely body na textech A, B, kdy je buď nezvládaly anebo se nesnažily je vyplňovat.

Dále se potvrdila hypotéza číslo 5, kdy skutečně ve většině došlo k tomu, že žáci úspěšní v mimoškolní části byli následně úspěšní i v té školní a naproti nim ti, kteří propadli v mimoškolní části, nezvládali ani tu školní. Jednak je to způsobeno tím, jak sami angličtinu vnímají a jak ji zvládají ve škole jako předmět a pak tím, že se s ní málo setkávají mimo školu.

Potvrdila se také hypotéza číslo 6, že žáci budou schopni napsat odpověď na vzorový dopis a to i ti slabší. Zde bylo překvapující nejen to, že to šlo skvěle téměř všem a nikdo nenechal stránku prázdnou, ale nedělali ani příliš moc gramatických a stylistických chyb.

Závěr

Na samotný závěr mé práce mohu říci, že toto téma pro mě bylo zajímavé zejména z hlediska, že zjišťování stavu angličtiny nejen ve škole, ale také mimo školu je věc, kterou nepocítují jen děti na základních školách, nýbrž celá řada lidí. Je to dnes veledůležitý cizí jazyk a jak vyplynulo z výzkumu, škola samotná dokáže zvědavé žáky naučit spoustě věcí a je dobře, že tito žáci nezaostávají v tom, že by neměli přehled o tom, co se děje kolem nich a vědí, že jsou součástí veškerých anglických a amerických vlivů, které na nás působí. Důležité také je, že je angličtina v hodinách baví.

Já sám jsem angličtinu na základní škole neměl a tak jsem si při přechodu na střední školu všiml toho, jak dobře mi jde a uvědomil jsme si, že to bylo především tím, že jsem s oblibou hrál videohry, ve kterých jsem byl nucen angličtinu nejen používat, ale také jí rozumět. Jak už zjištění potvrdilo, žáci, kteří používají internet a hrají hry v angličtině, jsou na tom lépe než ti, kteří toto moc nevyužívají. Někdy se hovoří o brutalitě her, ale ne všechny jsou tohoto charakteru a je dobře mít místo, kde angličtinu používám, protože tam potkávám cizince, se kterými bych si jinak nerozuměl. Holky sice tolik hry nehrají, zato mají oproti klukům tu výhodu, že mají vrozené jakési nadání na jazyky a tak to v budoucnu určitě doženou, až budou angličtinu studovat do větší hloubky nebo navštíví například cizí zemi, což je vlastně ten nejlepší způsob, jak se ji naučit...

Resumé

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Zabývá se nejen motivací žáků ve výuce angličtiny, ale také hledá řadu zdrojů pro zlepšení jejich řečových dovedností. Globalizovaný svět směřuje k více a více takovýmto příležitostem.

Teoretická část zkoumá normy, které jsou doporučeny pro výuky anglického jazyka a také metody výuky cizích jazyků. V neposlední řadě se zabývá problematikou motivace. Je velmi důležité vědět, jak máme naše žáky motivovat.

Praktická část vychází zejména z dotazníku a dvou testů, které zkoumají vztah dětí k angličtině a jejich vlastní úroveň v porovnání s faktem, že jsou neustále angličtinou obkloповány. Chlapci a dívky jsou rozdílní a je možné, že to má vliv i na jejich řečové dovednosti.

Summary

The thesis is divided into the theoretical and practical part. It deals not only with the pupils' motivation during the class but it also searches for many resources for better improvement in their language skills. The globalized world tends to more and more opportunities for it.

The theoretical part studies the norms which are suggested to the learning the English language and also methods of learning a foreign language. Last but not least are the motivation matters. It's very important to know how to motivate our pupils.

The practical part is based on the questionnaire and two tests that deal with the children's relationship to the English language and their own level compared to the fact that they are surrounded by English all the time. Boys and girls are different and it is possible that this can influence their language skills.

Seznam literatury

Použitá literatura

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1987. 381 s.

HRABAL ml., V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1984. 254 s.

HUTCHINSON, T. *Project student's book 2*. Oxford: Oxford University Press. 1999. 80 s. ISBN 0-19-436523-9

HUTCHINSON, T. *Project student's book 3*. Oxford: Oxford University Press. 2000. 88 s. ISBN 0-19-436532-8

HUTCHINSON, T. *Project student's book 4*. Oxford: Oxford University Press. 2001. 87 s. 0-19-436541-7

HUTCHINSON, T. *Project student's book 1*. Oxford: Oxford University Press. 2004. 80 s. ISBN 0-19-436514-X

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál. 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

MAŇÁK, J., *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Rektorát Masarykovy univerzity. 1990. 113 s. ISBN 80-210-0210-7.

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido. 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3., uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1988. 341 s.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia. 1995. 336 s. ISBN 80-200-0525-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Internetové zdroje

Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice [online]. Praha : Tauris 2001. Vytvořen: 4. prosinec 2002, Aktualizace: 1. únor 2007 14:21. [cit. 17. června 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>

EGGEN, P., KAUCHAK, D. Educational Psychology: Windows on Classrooms, 6th [online]. c2004. [cit. 8. února 2013]. Dostupné z WWW: <http://wps.prenhall.com/chet_eggen_education_6/13/3460/885789.cw/index.html >

HANUŠOVÁ, Světlana. Metody cizojazyčné výuky [online]. Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Katedra anglického jazyka a literatury, 2006. Publikováno 12.6.2006. [cit. 27. září 2012]. Dostupné z WWW: <<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=286> >

Julian B. Rotter – teorie sociálního učení [online]. psychoweb, c2009-2010, [cit. 8. února 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.psychoweb.cz/psychologie/julian-b--rotter--teorie-socialniho-uceni--predikce-chovani/>>

Přehled a základní rozdělení metod výuky cizích jazyků [online]. České Budějovice : eAmos, c2002-2013. [cit. 25. září 2012]. Dostupné z WWW: <http://eamos.pf.jcu.cz/amos/demo/modules/low/kurz_text.php?id_kap=2&kod_kurzu=demo_6489 >

Společný evropský referenční rámec pro jazyky [online]. Council of Europe, c2001. [cit. 14 července 2012]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>

Upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 [online]. Praha : MŠTM, 2013. [cit. 17. června 2013]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>>

NORRIS-HOLT, Jacqueline. Motivation as a Contributing Factor in Second Language [online]. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 6, Vytvořen: červen 2001,

Aktualizace: 11. března 2013. [cit. 8. února 2013]. Dostupné z WWW:
<<http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>>

Přílohy

třída věk známka v pololetí jméno a příjmení

Dotazník - u otázek 1 až 8 napiš odpověď jednou nebo více větami:

- 1) Baví tě angličtina? (pokud ano, napiš, proč tě baví a naopak pokud tě nebaví, napiš, proč ne)
- 2) Proč si myslíš, že se dnes angličtina na základních školách tak moc vyučuje?
- 3) Jaký další cizí jazyk se učíš? (Pokud žádný, napiš, jestli by ses chtěl(a) nějaký učit a proč.)
- 4) Když se učíš angličtinu, chceš se zlepšovat ty sám(a) anebo se učíš, protože musíš?
- 5) Kde jinde se mimo školu s angličtinou setkáváš nebo kde ji používáš? (myšleno např. na internetu, TV, známí v zahraničí apod.)
- 6) Jaká (slušná) slova nebo fráze ses naučil(a) mimo školu? Napiš je a uveď, odkud či od koho je znáš.
- 7) Proč si myslíš, že je dnes angličtina tak žádaná, že se ji učí skoro každý?
- 8) K čemu ti bude znalost angličtiny v budoucnu?

U následujících otázek zakroužkuj vždy jednu z možností, které jsou za každou otázkou:

- 9) Někdy jsem žil(a) v zahraničí (př. Velká Británie) a tak mi angličtina jde velmi dobře. Ano / Ne
 - 10) Mám v rodině známého, který umí plynule anglicky a tak i využívám jeho pomoci při AJ. Ano / Ne
 - 11) Často rád(a) poslouchám anglické písničky a snažím se porozumět jejich textu. Ano / Ne
 - 12) Někdy se podívám na film v anglickém znění s titulky, protože si tím procvičím AJ. Ano / Ne
 - 13) Hraji počítačové nebo konzolové (např. PlayStation) hry. Ano / Ne
- Pokud Ano, tak tyto hry hraji v: A) češtině B) angličtině C) češtině i angličtině
- 14) Komunikuji přes sociální sítě (FB, Skype apod.) se známými (cizinci) v anglickém jazyce. Ano / Ne
 - 15) Když potřebuji přeložit větu či text, použiji Google překladač. A) téměř vždy B) zřídka kdy
 - 16) Četl(a) jsem knihu, která byla anglicky. Ano / Ne
 - 17) Mimo školu mám doučování angličtiny: A) protože mi moc nejde B) mám zájem o angličtinu

- 1) Jak bys anglicky označil(a) někoho, kdo prohrál?
- 2) Jaký anglický výraz bys použil(a) pro něco nereálného, vymyšleného nebo podvrh?
- 3) Napiš, za jaké situace bys použil(a) výraz (zkratku) „LOL“ případně „ROFL“?
- 4) Jak to s tebou myslí někdo, kdo ti sdělí věty „You are a noob.“ nebo „You are so lame.“?
 - a) myslí to dobře
 - b) myslí si něco ve smyslu, že jsem hlupák
 - c) nevím, neznám tyto výrazy
- 5) Víš, co znamená zkratka „OMG“? Ne / Ano, vysvětli:
- 6) K čemu bys zařadil(a) výrazy „wound“ a „injury“?

a) jedná se o druh poranění	c) jde o druh nálady
b) znamená to, že člověk nemá peníze	d) vůbec tyto výrazy neznám
- 7) Znáš tyto výrazy? Pokud ano, napiš význam. (v případě nejistoty klidně tipuj):
 - „yeah“ -
 - „level“ -
 - „fail“ -
 - „practice“ -
 - „quit“ -
 - „lyrics“ -
 - „options“ (settings) -
 - „punch“ -
 - „gun“ -
 - „game over“ -
- 8) Utvoř otázky k uvedeným odpovědím:

.....? - My name is Mike.

.....? - I like playing football.
- 9) Doplň správný tvar slovesa:

I..... (mám) a cat. My sister (má) two dogs. She (chodí) out with them very often.
 The dogs (jsou) happy with my sister. She (dává) them all the love.
- 10) Přelož:

Moje rodina je velká. Jeho tričko je hnědé. Její pes je malý.
- 11) Utvoř zápor pro tyto věty: You are so happy. I go to the cinema every week.

1) V následujícím textu nepůjde o to, že by se od tebe čekala znalost všech slov, jde především o text jako celek a proto, když budeš mít pocit, že některá slova neznáš, pokračuj v klidu dál a pokus se splnit úkoly, které jsou pod textem. Jedná se o části textu písničky od skupiny Opus s názvem Life is life:

When we all give the power
We all give the best
Every minute of an hour
Don't think about the rest
Then you all get the power
You all get the best
When everyone gives everything
And every song everybody sings
Life is life when we all feel the power
Life is life come on, stand up and dance

Every minute of the future
Is a memory of the past

A) Podtrhni slovíčka, která neznáš.

B) Pokus se volně přeložit text: (volně znamená, neomezit se pouze na doslovný překlad slova za slovem, ale vždy vzít v potaz alespoň jednu celou větu, pochopit její celý význam)

2) Přečti si další text a pokus se odpovědět na otázku pod ním.

What are the Earth's oldest living things?

The White Mountains of California are home to our oldest living things – trees! The oldest tree in the World, Methuselah, has roots that go back over 4,600 years. This makes it older even than the Great Pyramids. The 26-foot bristlecone pine tree is the oldest of many that have outlived civilization after civilization.

Otázka: Dovedeš v krátkosti anglicky popsat, o čem je text? (Pokud budeš mít pocit, že ti to v angličtině moc nešlo, můžeš k tomu přidat i český popis)

