

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Petra Ondrušová

MOTIVACE K VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ VYBRANÝCH ROČNÍKŮ SŠ

Olomouc 2018

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 18. 5. 2018

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a čas, který mi během vypracování diplomové práce věnovala.

OBSAH

ÚVOD	7
1 MOTIVACE	9
1.1 DRUHY MOTIVACE	9
1.1.1 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ MOTIVACE	10
1.1.2 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE	11
1.1.3 MOTIVACE ZAMĚŘENÁ NA ZVLÁDNUTÍ ÚKOLŮ A NA PODÁNÍ VÝKONU	12
1.1.4 SOCIÁLNÍ A POZNÁVACÍ MOTIVACE	13
1.1.5 VÝKONOVÁ MOTIVACE	14
1.2 ČINITELE MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	16
1.2.1 VNITŘNÍ DETERMINANTY UČENÍ	16
1.2.1 VNĚJŠÍ DETERMINANTY UČENÍ	17
2 SPECIFIKA MOTIVACE U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	20
2.1 KOGNITIVNÍ, EMOČNÍ A SOCIALIZAČNÍ VÝVOJ	20
2.2 ZMĚNY V OBLASTI MOTIVACE	21
2.3 PROBLÉMY S ŽÁKOVSKOU MOTIVACÍ	23
2.4 MOTIVACE ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	26
3 METODY VÝUKY V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	28
3.1 KLASIFIKACE ZÁKLADNÍCH VYUČOVACÍCH METOD, CÍLE VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	28
3.2 KLASIFIKACE METODICKÝCH KONCEPCÍ PŘI VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	30
4 MOŽNOSTI MĚŘENÍ MOTIVACE	34
5 METODOLOGIE	36
5.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÁ STRATEGIE	36
5.2 PŘEDSTAVENÍ ZKOUMANÉHO OBJEKTU A VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
5.3 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37
5.4 METODICKÉ POZNÁMKY	38
6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
6.1 TŘÍDA 2S.....	40
6.2 TŘÍDA 2ST	41

6.3 TŘÍDA 3S.....	43
6.4 TŘÍDA 3ST	45
7 NÁVRH OBECNÝCH DOPORUČENÍ.....	48
7.1 POPIS SITUACE.....	48
7.2 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	51
7.3 METODY VÝUKY	52
7.4 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY	57
7.5 FÁZE VÝUKY	59
7.5 HODNOCENÍ ŽÁKŮ	67
ZÁVĚR.....	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
KNIHY – MONOGRAFIE	74
SBORNÍKY	77
ČASOPISY.....	77
ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	77
SEZNAM TABULEK	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Nejlepším žákem je ten, který ví, že se učí sám pro sebe, že mu znalosti, které mu zprostředkovává škola, v životě přinesou mnoho pozitivního. Takových žáků by si učitelé jistě přáli mít plné třídy, jistě by se jim s nimi velmi dobře pracovalo. Realita je ale ve skutečnosti jiná, žáci se často k učení staví pouze jako k nutnému zlu, jejich výkon, obzvláště v prvních ročnících středních škol má tendenci klesat. Jak by také ne – s nástupem na střední školu se žáci stávají méně závislími na rodičích, emoční vývoj odvádí jejich myšlenky od školy k prvním láskám a k atraktivnějším aktivitám s vrstevníky, než je učení. Zároveň jim ale kognitivní vývoj předurčuje zájem o poznávání nového. Se všemi těmito skutečnostmi pracují každý den se svými žáky učitelé, mezi jejichž základní povinnosti patří řízení učebních činností.

Velmi důležitým předpokladem, který vede k osvojení nových poznatků, dovedností a návyků na straně žáka, je jeho motivovanost. Někteří žáci jsou motivací k učení vybaveni již z rodiny, někteří jsou ke studiu motivováni vlastními osobnostními aspiracemi a vlastnostmi, jiným motivace k učení zcela chybí. Ve všech třech případech jsou zde učitelé pro to, aby motivaci ke studiu u žáků podporovali, udržovali a podněcovali jejich zájem o učivo.

Vzhledem k výběru rozsáhlého tématu (motivace) se diplomová práce soustředí na vybrané dílčí téma, konkrétně na motivaci studentů středních škol při výuce cizích jazyků a školní výkonovou motivaci. Záměrně se v práci vyhýbám rozsáhlým definicím termínu motivace, zcela abstrahuji od výkladu teorií motivace. Podrobněji se práce vzhledem k jejímu zaměření věnuje výkladu jednotlivých druhů motivace. S touto problematikou čtenáře seznamuji v první kapitole práce, ve které je zároveň pojednáno o zdrojích motivace. První kapitola práce přináší odpovědi na otázky: jaký má význam školní motivace a proč by měl učitel znát úroveň motivace žáků a převažující druh.

Každé vývojové období člověka s sebou v oblasti motivace přináší určité změny. Pokud chce učitel se svými žáky pracovat efektivně, měl by vědět, na jaké úrovni se nachází jejich kognitivní, emoční a socializační vývoj a jakými specifiky daná věková skupina žáků v oblasti motivace disponuje. Tato specifika pro období adolescence jsou popsána ve druhé kapitole práce, která také pojednává o

důvodech, které vedou k motivačním problémům v učebním procesu žáků středních škol. Ve druhé kapitole je vysvětlen také termín přemotivovaný žák, a je zde odpovězeno na otázku, co obecně vede žáky středních škol k tomu, že se chtějí učit.

Učitelé mají v současnosti velké možnosti ve výběru vyučovacích metod, které staví do kontextu vyučovacích cílů. Stejně jako všechny jiné předměty, také výuka anglického jazyka má svá specifika. Ta jsou představena ve třetí kapitole, kde jsou kromě klasifikace základních vyučovacích metod a cílů v hodinách angličtiny představeny také metodické koncepce výuky cizích jazyků, je naznačena vhodnost výběru jednotlivých metod a je zde vysvětleno, proč jsou pro žáky při výuce cizích jazyků obzvláště přitažlivé alternativní výukové metody.

Závěrem teoretické části práce je ve čtvrté kapitole stručně pojednáno o způsobech měření motivace.

Cílem diplomové práce je na základě měření motivace ke školnímu výkonu pokusit se navrhnout obecná doporučení pro výuku anglického jazyka, která by měla vést ke zvýšení motivace k učení. Tato doporučení by měla zahrnovat návrh inovací v oblasti forem, metod a využití didaktických prostředků výuky, které by v jednotlivých fázích vyučovací hodiny mohly podpořit či přispět ke zvýšení motivace žáků.

Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, bude v empirické části zjišťován převažující druh výkonové motivace a její úroveň pomocí standardizovaného dotazníku Školní výkonová motivace žáků (dotazník pro žáky) od Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové. Závěry práce se budou opírat o klasifikaci metod práce s žáky v hodinách cizích jazyků. Klasifikace metod je v teoretické rovině představena ve třetí kapitole práce, způsoby a měření motivace jsou potom předmětem čtvrté kapitoly.

1 MOTIVACE

Motivace je jedním ze základních psychických procesů, který podněcuje člověka k tomu, aby nějak jednal, něco konal. Problematikou motivace se zabývá mnoho českých i zahraničních autorů, řadou publikací jsou rovněž citovány různé druhy teorie motivace. Tato práce se zabývá motivací žáků k učení. V tomto pojetí ji lze pojmut jako nedílnou součást jejich cesty za úspěchem. Motivace má v procesu učení totiž velkou hodnotu, protože ovlivňuje (pozitivní) přístup žáků k učení. Lze tedy předpokládat, že cílem každého pedagoga je motivovat své žáky k učení tak, aby se o učivo sami zajímali, aby věděli, že se učí pro sebe, že to, co se učí, v životě využijí. K tomu, aby pedagog dokázal své žáky vhodně motivovat, je třeba, aby znal problematiku motivace a věděl, jak své žáky vhodně motivovat.

1.1 Druhy motivace

Otázka motivace vstoupila do popředí zájmu široké veřejnosti již před mnoha staletími. Důvodem je zřejmě skutečnost, že se lidé vždy zajímali, co stojí za určitým druhem jednání. Při hledání vhodného vysvětlení pojmu motivace bylo zjištěno, že existuje řada definic, pro účely této práce byla vybrána definice motivace tak, jak ji uvádí Švancara. Tento autor chápe motivaci jako určitou hybnou sílu, která nejen, že zapříčiňuje aktivní jednání jedince, ale také pomáhá určovat priority a zaměření člověka, pomáhá určit, co je pro něj důležité.¹ Definici motivace ke školní práci vymezuje také Vágnerová, podle které se jedná o „*vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění a udržuje ji po určitou dobu. Motiv lze chápat jako důvod žáka k učení, ale i k prokázání toho, co se naučil*“.²

Motivaci (obecně, tedy nejen motivaci k učení) lze dělit podle různých kritérií. Podle toho, jak motivace na žáka působí, se hovoří o motivaci pozitivní

¹ ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Praha: MSD, 2003, s. 62.

² VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 99.

nebo negativní. Podle umístění motivů rozlišujeme mezi motivací vnitřní a vnější. Rozlišuje se také motivace podle toho, zda se žáci zaměřují na zvládnutí úkolu nebo na podání výkonu. Podle zdrojů učební motivace se rozlišuje mezi motivací sociální, výkonovou a poznávací. Aby bylo možné vybrat vhodné faktory, které motivaci žáků k učení zvýší, je třeba znát mechanismy výše jmenovaných druhů motivace.³

1.1.1 Pozitivní a negativní motivace

Při pozitivní motivaci je třeba, aby žáci něco získávali (například úspěch, dosažení dobrého výkonu nebo dobré známky). Lokšová a Lokša uvádějí, že se učitelé a pedagogičtí pracovníci shodují v tom, že pozitivní motivace učební činnosti žáků je důležitou, ne-li dokonce zásadní podmínkou školní úspěšnosti. Netýká se jen školního výkonu, je ale také základním činitelem pro rozvoj tvořivosti, nadání a schopností každého člověka.⁴

Negativní motivací se rozumí potřeba něčemu uniknout (např. vyhnout se neúspěchu nebo nebýt potrestán). Vágnerová v této souvislosti hovoří o negativních motivačních impulzech. Negativní motivace má obvykle pouze dočasné trvání a často navozuje pocity úzkosti. V konečném důsledku proto aktivity a činnost žáků spíše tlumí. Negativní motivace dokáže blokovat efektivní učení, neboť stresovaná (napjatá) mysl nedokáže přijímat a uchovávat tolik informací, jako mysl uvolněná.⁵

Lze shrnout, že negativní motivace u žáků vyvolává spíše frustraci a strach, než aby je motivovala k učení. Ve škole se necítí dobře, a tudíž pracuje neefektivně.

³ LOKŠOVÁ, Irena., LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999, s. 22.

⁴ LOKŠOVÁ, Irena., LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999, s. 22.

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, s. 208.

1.1.2 Vnitřní a vnější motivace

V literatuře se velmi často rozlišuje mezi motivací vnitřní a vnější. Za vnitřní motivaci se považuje motivace, která plyne z poznávacích potřeb žáka. Žák, který tímto druhem motivace disponuje, se učí proto, že pro něj učení představuje zdroj poznání (nikoliv pro to, že se to po něm žádá, že má za to něco slíbeno apod.). Již výzkumy v minulém století prokázaly, že vnitřní motivace má na školní úspěšnost a na kvalitu učení velký vliv.⁶ Prokázáno také bylo, že žáci, které učivo baví, kteří se o něj zajímají a více se v učebním procesu angažují, z něj častěji pociťují vnitřní uspokojení a vykazují vyšší míru porozumění toho, co se učí.⁷ Hrabal již na konci 70. let minulého století upozorňoval na skutečnost, že vnitřní motivace je předpokladem pro další vzdělávání a sebevzdělávání.⁸ V současné době tuto skutečnost potvrzují např. Gianni a kol., na základě svých výzkumů. Tvrdí, že lidé mají vrozené touhy učit se kvůli učení, a že tato vnitřní touha je spojena s dalším zájmem o učení, s dalším zájmem o získávání dovedností.⁹

Žáci se ve škole setkávají mnohdy se situacemi, které jsou pro ně důležité, ale které pro ně nejsou osobně zajímavé. Znamé jsou i případy žáků s výrazně rozvinutými poznávacími potřebami, kteří nejsou úspěšní při řešení relativně snadných úloh – nejsou dostatečně motivováni je řešit. K tomu, aby v takových případech žáci obstáli, je možné je motivovat vnějšími podněty, obrátit pozornost na vnější motivaci žáka.¹⁰

Na rozdíl od motivace vnitřní, která pramení z vnitřních potřeb žáků, je vnější motivace ovlivňována externími událostmi. Jedná se například o vztah žáka k jiným lidem (učitel nebo celý třídní kolektiv) nebo známky. Více bude o vnějších

⁶ HRABAL, Vladimír. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 39.

⁷ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 63.

⁸ HRABAL, Vladimír. Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28 (2), 1978. s. 195 – 208.

⁹ GEISER, Kristin a Christina O'GUINN. *Youth in the Middle: Envisioning and Implementing a Whole-School Youth Development Approach*. 1st ed. Santa Cruz: John W. Gardner Center for Youth and Their Communities, 2010, 131 p. Dostupné také z: <https://gardnercenter.stanford.edu/sites/default/files/Youth%20in%20the%20Middle%20Toolkit.pdf>

¹⁰ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 78.

aspektech vnější motivace pojednáno v kapitole 1.2 – Činitelé motivace ve školním prostředí.

Pavelková rozlišuje čtyři typy vnější motivace, které se odlišují stupněm zvnitřnění původní vnější regulace. Jedná se o 1) *externí regulaci* (tato motivace je intenciována výhradně na základě vnějších činitelů, jednání probíhá na základě vnější závislosti, neexistuje zde žádný prostor pro autodeterminaci), 2) *introjektovanou regulaci* (pro kterou je typické pasivní převzetí regulace chování, vnitřně ale není tato regulace přijímána, obvykle vychází z nějakých pravidel chování), 3) *identifikovanou regulaci* (typ motivace, u které člověk přijímá pravidla za svá, identifikuje se s hodnotami požadovaného chování, u tohoto druhu regulace existuje relativně velký prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání) a 4) *integrovanou regulaci* (představuje vývojově nejvyšší formu vnější motivace, regulace je zde již plně integrována do celé motivační struktury člověka, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami).¹¹

Kvůli předpokladu, že vnější motivace tlumí motivaci vnitřní, byly tyto dva druhy motivace kdysi stavěny proti sobě. V současnosti se ukazuje, že oba dva typy motivace se dostávají do složité interakce, a ne vždy vnější motivace utlumí motivaci vnitřní. Někdy vnější motivace motivaci vnitřní vhodně doplňuje, zvláště v případech dlouhodobých cílů a náročných situací, které nespádají do oblasti zájmu žáka.¹²

1.1.3 Motivace zaměřená na zvládnutí úkolů a na podání výkonu

Krejčová zmiňuje rozlišení motivace podle toho, zda je při ní žák zaměřen na zvládnutí úkolů nebo na podání výkonu.

Studenti, u kterých dominuje zaměření na zvládání úkolů, se snaží svoji práci pochopit a zdokonalit se v ní. Jejich motivace vychází především z vnitřních zdrojů, věnují pozornost celému procesu učení a dávají najevo zájem o další rozvoj svých

¹¹ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 81.

¹² Tamtéž.

schopností a dovedností. „*Tento typ motivace více podporuje všeobecné sebepojetí jedince a posiluje jeho pocit sounáležitosti se skupinou,*“ tvrdí jmenovaná autorka.¹³

Studenti orientovaní na podání či předvedení výkonu se soustředí hlavně na vnější prezentaci své práce, a proto mají často tendenci porovnávat se s druhými spolužáky, soutěžit s nimi o lepší výsledek.¹⁴ Více o výkonové motivaci a jejím dalším rozlišení pojednává kapitola 1.1.5 – Činitelé motivace ve školním prostředí.

1.1.4 Sociální a poznávací motivace

Uspokojování potřeb probíhá v určitých společenských podmínkách, proto je nelze při výkladu motivace ponechat stranou. Zdrojem sociální motivace jsou potřeby, které pramení ze společenských potřeb. Jedná se o *potřebu sociálního kontaktu* (potřeba sdružování na základě stejných zájmů a idejí, potřeba interpersonálních vztahů, potřeba účasti druhých lidí na činnosti a událostech života člověka atp.), *potřebu navazovat pozitivní blízké vztahy* (pocit bezpečí), *potřebu moci* (potřeba ovlivňovat a ovládat druhé lidi, jejíž příčinou je snaha o zvyšování vlastní hodnoty) a *potřebu chovat se konformně* (být v souladu s požadavky společnosti či skupiny, chovat se v souladu s nastavenými hodnotami, vyhnout se sankcím).¹⁵

Žáci ve škole si záměrně osvojují některé způsoby chování učitele, jsou přístupní vzorům, které jim učitel předkládá. Naplňují tak sociální *potřebu identifikace* (ve které nacházeli uspokojení dříve, když se jako malí identifikovali se svými rodiči). Lokšovi hovoří také o plnění potřeby prestiže, která se u žáků projevuje tendencí dosahovat vysokého sociálního hodnocení (projevuje se např. soutěživým jednáním).¹⁶

¹³ KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 119.

¹⁴ KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 119.

¹⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 42.

¹⁶ LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999, s. 82.

Poznávací motivace vychází z orientačně pátracího reflexu, je založena na potřebě smysluplného poznávání a na potřebě vyhledávat a řešit problémy. Tyto potřeby jsou vyvolávány navozováním různých situací – novosti, překvapivosti, problémovosti, neurčitosti, neobvyklosti, pochybnosti, záhadnosti, možnosti experimentovat atp. Pokud se při vyučování těmito činnostmi podaří probudit žákovy potřeby smysluplného poznávání a řešení problémů, stává se tato činnost pro žáka vnitřně motivovaným poznáváním.¹⁷ Uspokojování těchto potřeb nepřináší pouze cíl (tedy poznatky), žáky uspokojuje i činnost, která k němu vede, tedy samotné učení.¹⁸

1.1.5 Výkonová motivace

Výkonovou motivací se v teoretické rovině od 50. let minulého století zabývalo a zabývá mnoho autorů (např. David C. McClelland¹⁹ nebo Hrabal a Pavelková²⁰). V literatuře je nejčastěji citován Heckhausenův nebo Atkinsonův model výkonové motivace. Význam Heckhausenovy teorie výkonové motivace spočívá především v tom, že motivaci žáků ve škole neomezuje na pouhou sumarizaci jednotlivých motivů, ale jako motivačně účinné zohledňuje také různé druhy očekávání a další proměnné, jako je pocit soustředěnosti na věc, jistota, že jsou vytvořeny předpoklady pro dosažení dlouhodobých cílů apod.²¹

Atkinson ve své teorii motivace operuje s pojmy očekávání (pravděpodobnost), hodnota (která je dále rozpracována na motiv a pobídku), motiv a tendence. Očekávání staví naproti hodnotě, tu naproti motivu (vymezen dispozicemi jedince) a pobídce (vymezena kvalitami cílového objektu). Tendenci Atkinson potom rozumí aktuální stav motivace. Zatímco motiv považuje Atkinson

¹⁷ Tamtéž, s. 83.

¹⁸ HRABAL, Vladimír. Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28 (2), 1978. s. 195 – 208.

¹⁹ MCCLELLAND, C. David. *Human Motivation*. 1st. ed. New York: Cambridge University Press, 1987. 609 p. ISBN 0-521-36951-7.

²⁰ HRABAL, Vladimír., PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.

²¹ HECKHAUSEN, Heinz. *Motivation and Action*. Michigan: Springer-Verlag, 1991, s. 28 – 29.

za obecnou a stálou charakteristiku osoby, očekávání a pobídka jsou podle něho proměnné závislé na specifických situacích, mění se v závislosti na změně životní situace jedince.²²

Klíčovými prvky v Atkinsonově teorii jsou tendence dosažení úspěchu a tendence vyhnout se neúspěchu (selhání). Vztahy mezi motivem dosažení úspěšného výkonu a motivem vyhnout se neúspěchu jsou považovány za základní stavební jednotku motivace v dosahování úspěšného výkonu.

Výkonové potřeby jsou sekundární (nikoliv vrozené) a jsou generalizované, tzn., že se aktualizují v každé situaci, která vyžaduje činnost, jejímž výsledkem je hodnotitelný výkon. Hrabal doplňuje, že se tyto potřeby vyvíjejí u člověka poměrně brzy, jakmile je schopen vykonávat jakoukoliv činnost cílově zaměřenou, jejíž výsledky jsou okolím nějak hodnoceny.²³

Žáci, u kterých převažuje tendence dosáhnout úspěchu, bývají vytrvalí, úspěch přisuzují svým schopnostem a svému úsilí, naopak neúspěch přisuzují obvykle nedostatku úsilí nebo náhodné shodě událostí. Neúspěch u těchto žáků vede spíše ke zvýšení úsilí a k vytrvalosti při dosahování cílů než k tomu, že by se vzdali. Neúspěch u těchto žáků obvykle nenaruší vnímání vlastních schopností. Žáci s převažující tendencí dosáhnout úspěchu se rádi účastní různých soutěží, pracují plánovitě a bez úzkosti. Mají-li možnost, vybírají si úkoly střední obtížnosti. Příliš snadné úkoly pro ně nejsou zajímavé, příliš obtížné úkoly nevyhledávají proto, že reálně uvažují o svých schopnostech.²⁴

Žáci s převažující tendencí vyhnout se neúspěchu se brzy vzdávají, úkolovým situacím, ve kterých hrozí neúspěch, se snaží vyhnout. Pokud učitelé ve třídě využívají při hodnocení žáků sociálně vztahovou normu, cítí se tyto žáci neustále ohrožení, nemají rádi soutěže. Úspěch připisují vnějším příčinám (náhoda, štěstí, snadná úloha apod.), neúspěch přisuzují nedostatečným schopnostem, které vnímají jako stabilní. Po neúspěchu se proto vzdávají a pracují s nižší intenzitou. Pociťují-

²² MADSEN, K. B. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. Praha: Academia, 1972, s. 242.

²³ HRABAL, Vladimír. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 73.

²⁴ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 34.

li nějakou situaci jako ohrožující (např. avizované zkoušení), volí únik ze situace (krátká absence ve škole) nebo k překlenutí takové situace volí nelegální prostředky (taháky, opisování, zapření žákovské knížky apod.). Tím se vyhýbají neúspěchu. Zvýšenému úsilí nepřisuzují význam, protože jsou přesvědčeni, že vyšší úsilí nebude mít na výkon žádný vliv. Mají-li možnost, vybírají si úkoly příliš snadné (ty zvládnou), nebo naopak příliš obtížné (aby bylo logicky patrné, že je nemohou úspěšně zvládnout).²⁵

Logicky se nabízí tvrzení, že je lepší, když je žák (žáci, třída) orientován na dosahování úspěchu spíše než na vyhnutí se neúspěchu. K tomu mohou dopomoci učitelé (vhodná volba hodnocení, vhodný výběr výukových metod, individuální přístup k žákům atp.), nejprve ale musí vědět, jak je žák (žáci, třída) orientován.

1.2 Činitelé motivace ve školním prostředí

Existuje řada činitelů, kteří mohou ovlivnit žákovskou motivaci ve školním prostředí. Jedná se o činitele vnitřní a vnější.

1.2.1 Vnitřní determinanty učení

Učení je psychologický proces, proto je třeba brát při jeho zkoumání zřetel na vnitřní stránku žáka, tedy jeho obecné psychické vlastnosti a osobnostní charakteristiky. Ty závisí na jeho genetické výbavě, na vrozených dispozicích k učení a na předchozích zkušenostech.

V souvislosti s vrozenými dispozicemi učícího se žáka je důležitým determinantem v procesu učení *úroveň jeho schopností* (souvisí např. s vývojovou úrovní žáka nebo s pohlavím²⁶), ale také *temperament, hodnotová orientace* nebo *pracovní a autoregulační dovednosti*.

²⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 34.

²⁶ BENDL, Stanislav., KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 83.

Z osobnostních charakteristik, které si žáci utváří v průběhu života (působením vnějších vlivů), je důležité například *sebepojetí žáka*, protože ovlivňuje míru jeho školní úspěšnosti. Sebepojetí žáka vyjadřuje úroveň jeho důvěry ke svým schopnostem. Sebehodnocení žáka je formováno hodnocením ze strany osob, které žák považuje za významné (rodiče, přátelé, učitelé), zároveň ho formuje také jeho vlastní očekávání. V prax

i se může stát, že žáci nevěří, že jejich školní výkon je závislý na míře jejich snahy (neboť je jim interpretováno, že jsou hloupí, že na něco nestačí apod.) a proto se ani nesnaží.²⁷

Vedle sebepojetí jsou důležitými vnitřními charakteristikami žáka, které ovlivňují jeho školní úspěšnost, také *poznávací a učební styl*. Zatímco poznávací (kognitivní) styl (tedy způsob, jak žák přijímá a zpracovává podněty z okolního prostředí) je převážně vrozený způsob poznávání, je učební styl je naučený způsob, kterým žák získává zkušenosti. Na rozdíl od poznávacího stylu je učební styl ovlivnitelný. Jinými slovy – zatímco poznávací styl žáka nezbyvá učiteli než respektovat, učební styl může ovlivnit (výběrem vyučovacích metod a obsahů).²⁸

Učení ale neprobíhá pouze na základě vnitřních činitelů, částečně se na něm podílejí také činitelé vnější.

1.2.1 Vnější determinanty učení

Skutečnost, že motivaci k učení ovlivňují i vnější determinanty, je dána skutečností, že učební proces je sociálním jevem. Souvisí proto s prostředím, ve kterém probíhá. Bendl, Kucharská a kol., rozlišují tři úrovně, ve kterých se vliv školy jako sociálního prostředí realizuje – 1) *vliv učitele* (jeho přístup, volba jeho pedagogických postupů, jeho vztah k žákům, jeho osobnost, jeho percepčně postojeová orientace apod.), 2) *sociální klima školy a třídy* (spokojenost žáků se

²⁷ BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 84.

²⁸ ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 66.

školním prostředím, pocit konformity) a 3) *vztah mezi žáky* (postavení žáka ve třídě, míra sociální facilitace apod.).²⁹

Řada autorů (např. Jůva³⁰ nebo Petty³¹) uvádí, že významným determinantem motivace žáků v učebním procesu je také vliv (podpora) rodiny. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi rozsáhlou problematiku, omezuje se tato práce pouze na výše uvedené konstatování.

Z toho, co bylo dosud řečeno, lze odvodit, že se motivace ve školní výuce objevuje v řadě procesů. Souvisí s fázemi výuky (motivační fáze³², expoziční fáze, fixační fáze, diagnostická fáze a aplikační fáze) nebo s volbou vyučovacího stylu a pojetím výuky. Například při transmisivním pojetí výuky (při kterém učitel žákům předává vědomosti a dovednosti tak, že je vede přímou cestou k osvojování hotových poznatků) žáci zastávají úlohu pasivních příjemců, což v současné době není považováno za příliš motivační.³³ Naopak při konstruktivistickém pojetí výuky (v jehož rámci jsou poznatky konstruovány učícím se subjektem) je motivace žáků k učení podporována.³⁴ Motivace k učení je také součástí výběru učebních úloh ve výuce. „*Učební úlohy představují prostředek aktivizace poznávací a myšlenkové činnosti žáků, jsou prostředkem motivace učební činnosti žáků,*“ tvrdí například Wahla.³⁵

Motivaci žáků k učení mohou učitelé ovlivnit také výběrem výukových metod (například výběr některé z aktivizačních metod) a výběrem vhodných učebnic. Estonský pedagog Mikka dokonce tvrdí, že klíčovou funkcí učebnice je v dnešní době motivovat žáky k učení, a proto je nutné, aby byly učebnice zajímavé a vzbuzovaly u žáků zvědavost a zájem o daný předmět.³⁶ Motivace žáků k učení je

²⁹ BENDL, Stanislav., KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008, s. 87.

³⁰ JŮVA., Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995, s. 27.

³¹ PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, s. 54.

³² V rámci motivační fáze výuky připravuje učitel žáka po psychické stránce na učení, motivuje ho k učení o daném tématu, navozuje u něj zájem o dané téma.

³³ KALOUS, Zdeněk., OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: portál, 2009, s. 211.

³⁴ KOTRBA, Tomáš., LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007, s. 28.

³⁵ WAHLA, Arnošt, sec. cit. in ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 59.

³⁶ MIKKA, sec. cit. in ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 60.

součástí také procesu hodnocení školní úspěšnosti, obsažena je rovněž v oblasti komunikace mezi žákem a učitelem.

2 SPECIFIKA MOTIVACE U ŽÁKŮ STŘEDNÍCH ŠKOL

Každý věk s sebou v oblasti motivace nese jiná specifika. Jinak lze k učení motivovat žáky na prvním stupni základní školy, jinak dospělé a jinak žáky středních škol.

2.1 Kognitivní, emoční a socializační vývoj

Pochopit motivaci k učení žáků středních škol znamená nejprve pochopit specifika jejich vývojového stádia obecně. Jedinci, kteří přesáhli věk 15 let, přecházejí z vývojového stadia pubescence do stadia adolescence, která trvá přibližně do 20. roku života. V tomto období je (u zdravých jedinců) dosaženo biologické zralosti, jsou plně rozvinuty všechny myšlenkové procesy (lidé již disponují fluidní i krystalickou inteligencí), přesto však probíhá řada psychologických procesů a změn, které jsou pro adolescenci typické.

V kognitivní oblasti se fixují a zdokonalují poznávací funkce (hromadění zkušeností), lidé se učí nalézat nové způsoby řešení. Ty jsou často radikální, zbrklé a necitlivé (nedostatek životních zkušeností)³⁷, a to i přesto, že se v období dospívání prudce rozvíjí metakognice, na jejímž základě se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. To vede i k vyšší míře sebereflexe, k uplatňování většího osobního vlivu např. v procesu učení či výběru povolání.³⁸ V období pubescence dokáží mladí lidé již lépe kontrolovat své jednání, a to i v zátěžových situacích. Vágnerová uvádí, že schopnost ovládat vlastní osobnost se pro dospívajícího může stát zdrojem sebeúcty.³⁹

K řadě změn dochází také v oblasti emočního a socializačního vývoje. Charakteristickou změnou je odeznívání náladovosti a vysoké lability. Přibývají a diferencují se prožitky, zvláštní význam získávají emoce a city související s partnerskou sférou života. Zvyšují se estetické prožitky a mravní cítění. Macek

³⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1. díl. Dětství a dospívání.* Praha, Karolinum, 2005, s. 378.

³⁸ MACEK, Petr. *Adolescence.* Praha: Portál, 2003, s. 37.

³⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1. díl. Dětství a dospívání.* Praha, Karolinum, 2005, s. 384.

uvádí, že se jedná o období ‚prvního vystřízlivění‘, kdy se adolescent dostává do konfrontace představ a ideálů s realitou všedního dne.⁴⁰

Změny, které probíhají v kognitivní oblasti i výše uvedené emocionální charakteristiky vedou k novým hodnotícím soudům a ke změně postojů a vztahů – k sobě samým, k ostatním lidem, ke světu obecně. Klíčovým momentem je v tomto období proces osamostatňování a navazování diferencovanějších a významnějších vztahů, které jsou pro něj zdrojem sebedůvěry, pocitu autonomie a kritériem samostatnosti při rozhodování.⁴¹

2.2 Změny v oblasti motivace

Z toho, co bylo dosud o psychických změnách v období adolescence, uvedeno, lze odvodit, že dochází k určité generalizaci potřeb, to znamená, že se formuje jejich struktura a vzniká hodnotový systém tvořící uspořádaný soubor potřeb na základě cílů, kterých adolescent hodlá dosáhnout.⁴²

Pavelková zdůrazňuje v adolescenci posun od počáteční motivace (která je převážně epizodická a situační) k motivaci hlubší a trvalejší, s větším zaměřením do budoucnosti.⁴³ Příklad takového rozvoje motivace je prohlubující se zájem žáka o určitý školní předmět.⁴⁴ Tento příklad souvisí s novým postavením adolescenta ve společnosti, se získáváním nových rolí, zde konkrétně role předprofesní, která směřuje k dosažení určité sociální pozice.⁴⁵

Z hlediska intenzity motivace a jejího druhu lze konstatovat, že motivace žáků po přechodu na střetí školu postupně klesá a kvalitativně se mění převážně

⁴⁰ MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003, s. 39.

⁴¹ LANGMAIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 198.

⁴² MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003, s. 44.

⁴³ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002, s. 113.

⁴⁴ KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 232 s. ISBN 978-80-247-7475-1.

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1. díl. Dětství a dospívání*. Praha, Karolinum, 2005, s. 396.

v negativním stylu, což se promítá do výsledků školní práce.⁴⁶ Pavelková vysvětluje tuto skutečnost tím, že dospívající dosáhl aktuálního cíle (který byl dlouho ve středu jeho zájmu, kterému se dlouho věnoval), kterým je přijetí ke studiu na střední škole. Vyslovuje také hypotézu, že k nárůstu motivace žáků dochází opět ke konci studia na střední škole, kdy se novým cílem studentů stává úspěšné ukončení školy (popř. přijetí na vysokou školu, či uplatnění na trhu práce).⁴⁷

Pokud mají žáci středních škol zájem uspět, kladou značný důraz zejména na své výsledky a preferují krátké a jednoduché úkoly. Ukazuje se, že při práci s nimi je velmi důležitý vliv učitele. „*Významný úkol pro učitele představuje rozvoj motivace studentů, která je založena na jejich potřebě dozvědět se něco nového, nikoli pouze ochránit se před situacemi, které vyvolávají ohrožení ve smyslu negativního hodnocení, neúspěchu ve třídě apod.*“, vysvětluje Krejčíková jeden z typických aspektů školní motivace adolescentů k učení.⁴⁸

Americký pedagog Geoffrey Petty zkoumal problematiku podněcování žáků k činnosti prostřednictvím výzkumů a vytvořil přehled základních důvodů, kvůli kterým se žáci chtějí učit. Patří mezi ně mimo jiné:

- *Žáci se učí, protože vědí, že věci, které se učí, se jim hodí.* K tomuto závěru mohou žáci dojít teprve tehdy, když jim dochází, jakým způsobem mohou využít konkrétního učiva v daném životě, když v něm spatřují smysl. Učivo jim přijde lépe uchopitelné a srozumitelné, a tudíž si ho lépe zapamatují.
- *Žáci se učí, protože si uvědomují, že kvalifikaci, kterou studiem získávají, se jim hodí.* Také v tomto případě motivace žáků k učení roste z důvodu plynoucích výhod z učebního procesu.
- *Žáci se učí proto, že mívají při učení dobré výsledky, které jim zvyšují sebevědomí.* Jedná se o velmi důležitý aspekt při učení, který výrazně

⁴⁶ POLEDŇOVÁ, Ivana. Výkonová motivace v prostředí školy: souvislosti se sebepojetím a utvářením vztahů. In: LACINOVÁ, Lenka., MACEK, Petr. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006, s. 115-127. ISBN 80-4364-034-1.

⁴⁷ PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, s. 172.

⁴⁸ KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 121.

podněcuje motivovanost žáka. Cítí-li se žák díky svým výsledkům ve škole úspěšný, stává se sebevědomějším a narůstá jeho spokojenost.⁴⁹

Všechny tři výše uvedené motivační faktory, které vedou žáky k učení, jsou pro období adolescence velmi typické – jak bylo již řečeno, v tomto období se lidé připravují na svou profesní část života, realita všedního dne je nutí zamýšlet se nad svými budoucími úspěchy, nad svým budoucím životem.

Učitelé se v každodenní školní realitě setkávají ale také se žáky, kteří z nějakých důvodů nejsou k učení motivováni. Projevuje se to například v jejich negativním postoji ke školní práci, v neochotě učit se, ve znuřeném postoji, který dávají žáci najevo například nekázní nebo nerespektováním učitele při výkladu.

2.3 Problémy s žákovskou motivací

Důvody, které vedou k motivačním problémům žáků středních škol, mohou být různé, nejčastěji k nim patří *nedostatečně rozvinuté potřeby* (motivační dispozice, především nízká úroveň výkonových a poznávacích, popřípadě i sociálních potřeb), *frustrace žákovských potřeb* (již zmíněná nuda, nebo strach), *motivační konflikty* či *nadměrná motivace*.⁵⁰

Pokud se učitel setká s žákem s *nedostatečně rozvinutými motivačními potřebami*, nemá se v kontextu zvyšování motivace k učení v podstatě o co opřít. Hrabal, Man a Pavelková vysvětlují, že při nedostatečně rozvinuté motivaci školní úkoly žáky neoslovují, nechce se jim je vypracovávat, při prvním nezdaru mají tendenci je opustit a mají při nich malé nasazení.⁵¹ Problematikou aktualizace výkonových, poznávacích a sociálních potřeb se zabývá řada autorů, např. Pavelková uvádí, že aktualizovat poznávací potřeby může učitel například tím, že klade důraz na zajímavou a poutavou prezentaci učiva a užívá aktivizujících metod

⁴⁹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006, s. 219 – 220.

⁵⁰ HRABAL, Vladimír., MAN, František., PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 158.

⁵¹ Tamtéž, s. 151.

(např. problémové vyučování).⁵² Aktualizaci sociálních potřeb žáků lze ovlivňovat prostřednictvím sociálního klimatu ve třídě (např. vyvolání potřeby spolupráce prostřednictvím kooperativního učení), aktualizaci výkonových potřeb podpoří např. různé soutěže, správný výběr druhu hodnotících nástrojů, úprava úrovně obtížnosti úkolů atp.⁵³

Jak bylo uvedeno na počátku kapitoly, vedle nedostatečně rozvinutých motivačních dispozic může být zdrojem obtíží u žáků také *frustrace jejich potřeb*, přičemž tuto frustraci je třeba chápat jako psychický stav, který vzniká v důsledku neuspokojení některé aktualizované potřeby člověka (např. základní biologické potřeby, potřeba psychického či fyzického bezpečí, potřeby výkonové, poznávací a sociální).⁵⁴ Jako příklad lze uvést frustraci výkonových potřeb žáka způsobenou tím, že učitel dlouhou dobu nevěnuje pozornost kvalitě výsledků jeho práce – neposkytuje mu zpětnou vazbu, neocení jeho práci, neohodnotí ji apod. Pokud se žák v takovéto situaci nachází opakovaně, přestane se s velkou pravděpodobností ve škole cítit dobře, bude prožívat stavy neuspokojení a napětí, v důsledku čehož bude pracovat neefektivně. Přestane se na školu připravovat a začne se nudit. O nudit ve škole jako o demotivačním faktoru byla napsána řada pojednání, na tomto místě je vhodné shrnout, že nuda ve škole nezažívají pouze žáci, jejichž znalosti převyšují požadavky školy (jak se lidé často domnívají), ale také žáci, které škola přestane bavit.⁵⁵

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje školní výkon žáků, jsou vnitřní motivační konflikty. Způsobuje je aktualizace dvou a více neslučitelných potřeb najednou. O motivačním konfliktu žáka se tedy hovoří tehdy, když je nucen rozhodnout se mezi dvěma nebo více možnými alternativami. Pokud tento konflikt řeší bezprostředně, jde pouze o běžné životní situace. Pokud trvá konflikt déle, nebo se opakuje, může vést jeho trvání k demotivaci žáka k učení. Jako příklad

⁵² PAVELKOVÁ, Isabella., HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. Praha: portál, 2010, s. 97.

⁵³ STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, s. 15 – 16.

⁵⁴ HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 142 – 143.

⁵⁵ PAVELKOVÁ, Isabella. Nuda ve škole. In KRYKOROVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010, s. 107 – 118. ISBN 978-80-7308-301-4.

motivačního konfliktu lze uvést situaci, ve které žák usiluje o dobrý výkon ve škole, zároveň ale chce být členem skupiny, která není studijně založena (jedná se o konflikt mezi dvěma pozitivními silami).⁵⁶

Bylo by mylné domnívat se, že čím více jsou žáci ze strany učitelů motivováni, tím větší výkon podávají. Experimentálně bylo zjištěno, že motivace a výkon na sobě nejsou přímo úměrné.⁵⁷ Tuto skutečnost vysvětluje Švancara prostřednictvím termínu ‚aktivační úroveň‘. Organizované a efektivní chování a výkony žáků jsou podle něj úměrné nejen stupni motivace, ale také stupni aktivace.

Aktivační úroveň představuje určitou hodnotu na kontinuu od počínajících hodnot v hlubokém spánku, s plynulým narůstáním bdělém stavu (což se odráží v narůstající pozornosti, v oživení zájmů a v přibývajících emocích). Nejvyšší úrovni koordinace chování a výkonů odpovídá střední aktivační úroveň (Yerkes-Dodsonův zákon).⁵⁸

Přeneseme-li tuto skutečnost do školního prostředí, znamená to, že nejvyšší výkon dosahují žáci při střední úrovni motivace. Při nadměrné motivaci jsou přemotivováni (silná motivace tedy působí ve svém důsledku spíše destruktivně), v důsledku čehož jsou žáci nervózní a zapomínají. Hrabal, Man a Pavelková upřesňují, že platí pravidlo, které říká, že čím snadnější úkol, tím větší motivace je k optimalizaci aktivace zapotřebí, a naopak – čím obtížnější úkol, tím menší motivace vede k optimálnímu výkonu. Tím by se měl podle zmíněného autora řídit učitel při působení na žákovu motivaci. Každý úkol sám o sobě totiž vyvolává určitou vnitřní úroveň motivace způsobenou zájmem o tuto činnost a svou obtížností.⁵⁹

Motivovat žáky a nadchnout je pro učení je důležitou dovedností a velkou výzvou pro každého učitele. Pokud to učitel umí, zvyšuje významně výsledky učení. Proto je velmi důležité, aby si učitel pro každou vyučovací hodinu připravil

⁵⁶ HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 182.

⁵⁷ HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír, KULIČ, Václav, MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, s. 108.

⁵⁸ ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. Praha: MSD, 2003, s. 46.

⁵⁹ HRABAL, Vladimír, Man, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, s. 193.

nejen vlastní obsah hodiny a s ním i související kroky, ale aby si cíleně připravil i způsob, jak bude žáky motivovat. Tuto myšlenku potvrzuje například Kyriacou, který tvrdí, že nedostatky v metodě vyučování a způsobu výuky patří spolu s nasycením (nadměrným zabýváním se stejnou činností, jedním předmětem), opakovanými neúspěchy žáků a nedostatky v osobních vztazích a v emočním klimatu školy k rušivým momentům motivace.⁶⁰

2.4 Motivace žáků středních škol k výuce cizích jazyků

Mezi motivační faktory patří potřeby a zájmy člověka. Proto je také při hledání motivačních faktorů žáků středních škol k výuce cizích jazyků přihlédnout k jejich potřebám a zájmům.

Zájem o cizí jazyk může být postaven na individuálních motivech (jazyk se žákovi snadno učí, má na něj talent, líbí se mu atp.), jeho hybnou silou však mohou být i motivy sociální. Bronec považuje sociální motivy za mnohem častější důvod k učení se cizím jazykům.⁶¹ Jedním z nejdůležitějších sociálních motivů formující kladný postoj k učení cizích jazyků, jsou rodiče (jejich zájem o jazyky), díky kterým má student k dispozici studijní materiály nebo třeba zajištěný pobyt v zahraničí. To samé, co o rodičích, lze tvrdit i o přátelích a spolužácích – pokud o něj mají zájem oni (prakticky ho realizují, věnují se jeho studiu), je pravděpodobné, že se tento zájem přenesou i na ostatní.

Za nejsilnější motiv k učení se cizím jazykům ale řada autorů považuje své společenské uplatnění. Zatímco dříve byl tento motivační základ doménou spíše vysokoškoláků⁶², v dnešní době lze hovořit o snižující se hranici pro zintenzivnění tohoto motivu. Různých jazykových kurzů, výměnných pobytů apod. se v současné době často účastní již studenti středních škol. Jazyk potřebují znát také k tomu, aby mohli využívat všech výhod informačních a komunikačních technologií (hraní her,

⁶⁰ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004, s. 63.

⁶¹ BRONEC, Jiří. Motivace ve výuce cizích jazyků. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 83 – 91.

⁶² Tamtéž.

využívání různých aplikací na chytrých telefonech, sledování do českého jazyka nepřekládaných populárních zahraničních seriálů atp.). Vzhledem ke globalizaci (otevřené hranice, možnost cestovat, spolupráce škol na mezinárodní úrovni atp.) nelze ve výčtu motivů žáků středních škol k výuce cizích jazyků opomenout zmínit ani motiv komunikační.

3 METODY VÝUKY V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA

Metoda jakožto cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem při dosahování tohoto cíle v každé uvědomělé činnosti, tedy i ve výuce cizích jazyků. V didaktickém kontextu je metoda chápána jako způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.⁶³ Jedná se tedy o postup, kterým se učitel při vyučování řídí.

3.1 Klasifikace základních vyučovacích metod, cíle výuky cizích jazyků

Protože se metody vyučování realizují v procesu osvojování konkrétního (specifického) obsahu, jsou spjaté se specifiky vyučovacího předmětu. Jinou vyučovací metodu při vyučování použije pravděpodobně učitel chemie, jinou učitel odborného předmětu a jinou učitel jazyka. Předtím, než budou představeny vyučovací metody v kontextu specifik vyučovacího procesu anglického jazyka, je třeba seznámit se se základní klasifikací metod.

- *Podle pramene poznání a typu poznatků* (didaktický aspekt) se rozlišují metody monologické (výklad, přednáška apod.), dialogické (rozhovor, diskuse apod.), metody písemných prací (kompozice, písemná cvičení apod.), metody práce s učebnicí, knihou a textovým materiálem. Těmto metodám se souhrnně říká metody slovní. V rámci uvedeného třídícího kritéria existují ještě metody názorně demonstrační a metody praktické. Mezi metody názorně demonstrační patří pozorování předmětů a jevů, předvádění, projekce a demonstrace statických obrazů. Mezi metody praktické patří nácvik pohybových a pracovních dovedností, laboratorní činnosti žáků, pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti.

⁶³ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 181.

- *Podle aktivity a samostatnosti žáků při výuce* (psychologický aspekt) se rozlišují metody sdělovací, metody samostatné práce žáků a metody badatelské (výzkumné, problémové)
- *Z hlediska myšlenkových operací* (logický aspekt) se rozlišují postupy induktivní, deduktivní, srovnávací a analyticko-systémový.
- *Podle varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu* (procesuální aspekt) se rozlišuje mezi metodami motivačními, expozičními, fixačními, diagnostickými a aplikačními.
- *Z hlediska výukových forem a prostředků* (organizační aspekt) se rozlišuje mezi kombinací metod s vyučovacími formami a kombinací metod s vyučovacími pomůckami.
- *Aktivizující metody* (interaktivní aspekt) rozlišují mezi metodami diskusními, situačními, inscenačními didaktickými hrami a specifickými metodami.⁶⁴

Výuka cizích jazyků má svá specifika. Těm jsou přizpůsobeny metodické postupy. Ucelený přehled nejrůznějších klasifikací metod při výuce cizích jazyků uvádí například Choděra⁶⁵.

Výběr vyučovacích metod při výuce cizího jazyka se odvíjí od stanovených cílů. Jedním z nich je *cíl pragmatický*, jehož obsahem je vytvoření takových podmínek, které umožňují osvojení zejména ústní komunikace (lidé by se měli jazykem umět domluvit). Dalším cílem je *cíl kognitivní* (znalost základních reálií a znalostí o jazyce). Při naplňování tohoto cíle je kladen důraz na strategii a techniky učení žáků – měly by je motivovat a usnadni jim samostatnou práci. Díky umění hovořit cizím jazykem lidé mohou poznávat cizí kultury, jiné mentality. Skutečnost, že mluví cizím jazykem, jim otevírá nepoznaný svět, připravuje je na koexistenci s jinou kulturou. Proto je jedním z cílů výuky cizích jazyků také *cíl afektivní* (spočívá tedy v tzv. interkulturní dimenzi výuky).⁶⁶ Liškař doplňuje ještě *cíl*

⁶⁴ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 71.

⁶⁵ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3. (s. 111 – 119).

⁶⁶ PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, 2008, s. 27.

jazykový (komunikativní), který formuluje dovednosti ve smyslu schopností je realizovat. V praxi jazykový cíl představuje schopnost žáka řešit praktické situace. Hovoří také o *cíli výchovném*, který chápe jako působení na rozvoj osobnosti (myšlení, city) v rámci kterých jedinec dokáže srovnávat a hodnotit rozdíly mezi domácí realitou a realitou cizích kultur (tolerance a humánní přístup k nositelům různých kultur).⁶⁷

3.2 Klasifikace metodických koncepcí při výuce cizích jazyků

Stejně jako je tomu v případě obecných vyučovacích metod, také v případě výuky cizích jazyků vznikla řada rozmanitých klasifikačních systémů (které popisují různí autoři). Jejich ucelený přehled podává například Choděra⁶⁸, jeho výklad je velmi rozsáhlý a podává podrobnější informace ke všem druhům vyučovacích metod přesahuje rámec této práce. V praxi se nejčastěji rozlišuje mezi *metodami jednojazyčnými* (monolingválními) a *dvojjazyčnými* (bilingválními), vedle Choděry toto rozlišení uvádí např. Podrápská.⁶⁹ Bilingvální metoda se projevuje především ve způsobu, kterým učitel v hodinách pracuje s výkladem gramatiky. V rámci bilingvální metody jsou nové gramatické jevy žákům předkládány (kvůli lepšímu porozumění) v mateřském jazyce. Choděra vysvětluje, že pracuje-li učitel s novou gramatickou látkou v mateřštině, pravděpodobně silněji směřuje k jejímu vysvětlování pomocí gramatických pravidel.⁷⁰

Mezi nejvýznamnější jednojazyčné metody patří *metoda přímá*, *metoda audioorální* a *metoda audiovizuální*. Dvojjazyčné metody lze rozdělit na metody metodu *gramaticko-překladovou* a metodu *kognitivní*. Na pomezí metod jednojazyčných a dvojjazyčných existují různé metody, např. *metoda zprostředkovací nebo komunikativně*. V poslední době čím dál tím více do výuky

⁶⁷ LIŠKAŘ, Čestmír. *Základy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 26 – 30.

⁶⁸ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013, s. 68 – 69.

⁶⁹ PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, 2008, s. 117 – 118.

⁷⁰ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013, s. 78.

cizích jazyků pronikají alternativní koncepce, které se vyznačují realizací netradičních metod výuky.

Přímá metoda je metodou, jejímž základním principem je vyloučení mateřského jazyka ve výuce. Jejím hlavním cílem je naučit žáky myslet v cizím jazyce. Gramatická složka je vyučována induktivně, hlavním prostředkem výuky je dialog. Mezi typické prvky této metody patří princip otázek a odpovědí, hromadné hlasité opakování, učení se zpaměti, reprodukce textu apod. Mezi metodické principy přímé metody patří upřednostňování mluvené řeči před psaným projevem, poslechu a mluvení před čtením a psaním. Úzce souvisí s požadavkem názornosti (princip ukaž a pojmenuj)⁷¹ Výhradní uplatňování této metody vede k nepřesnému jazykovému vyjadřování, u dospělých. Není příliš vhodná proto, že nepřináší od počátku povzbudivé výsledky (demotivace), je vhodné ji zařadit v pozdějším stadiu výuky.⁷²

Podstatou *audioorální metody* je naučit se všestranně ovládat cizí jazyk. Prostřednictvím této metody by se měli studenti naučit využívat cizí jazyky v písemné i ústní formě, gramaticky a foneticky správně. Předpokladem aplikace této metody v praxi je zařazování takových úkolů, na základě kterých si žáci procvičují komunikaci v každodenních situacích, porozumění mluvcímu v přímém kontaktu. Často se při ní využívá různých nahrávek, filmů, rádia apod. Vytknout této metodě lze mechanické memorování jazykového vzoru a reprodukování předem určených a v zásadě stereotypních komunikativních reakcí na podnět.⁷³

Podstatou *audiovizuální metody* je stejně jako u metody přímé cílem naučit studenty především komunikovat v cílovém jazyce. Cvičení v oblasti čtení, psaní a gramatiky jsou zahrnována později. Jak naznačuje název metody, nezbytnou pomůckou jsou při jejím zařazení do praxe technické pomůcky, jako televize, počítač, projektory apod. K charakteristickým metodickým postupům patří rozhovory, poslechy nebo rozbor autentických textů, které vycházejí ze všední situace. Metodu lze kritizovat z obdobných důvodů, jako metodu audiolingvální,

⁷¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013. s. 116.

⁷² PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, 2008, s. 120.

⁷³ Tamtéž.

nicméně v praxi je tato metoda velmi uplatňována z toho důvodu, že se jejím prostřednictvím studenti učí přirozeně reagovat na různé řečové situace.⁷⁴

Při *gramaticko-překládové metodě* (která může být považována za jakýsi opak metody přímé) je pozornost zaměřena především na naučení a pochopení mluvnice, mezi charakteristické prvky této metody patří překládová cvičení, formulace korektně správných vět na základě gramatických pravidel, úlohy na doplňování, literární text s otázkami k porozumění textu, reprodukce textu apod.⁷⁵ Janíková upozorňuje, že jednostranné využívání této metody v praxi vede k neschopnosti používat jazyk v každodenní situaci.⁷⁶

Metoda kognitivní je založena na kognitivní psychologii. Klade důraz na chvíle uvědomělého osvojování jazyka a odmítá názor, že je možné se naučit jazyku pouze mechanickým osvojováním verbálních návyků, memorováním apod.⁷⁷

Zprostředkovací metoda žáky aktivizuje a slovní zásobu jim podává v kontextualizované podobě. Gramatika je zde spjata jako jev přímo spojený s lexikem a fonetikou. Při komunikativně-pragmatické metodické koncepci výuky se do popředí zájmu dostávají samotní účastníci, kteří si procvičují různé každodenní situace, komunikují v daném jazyce.⁷⁸

Alternativní metody byly zmíněné z toho důvodu, že se často jedná o zábavnější variantu vyučovacích metod, než je tomu v případě metod klasických (všechny výše uvedené). Alternativní metody jsou pro žáky přitažlivé, protože odmítají učení formou tradičního memorování, výuka je při jejich realizaci orientovaná více na požadovanou komunikaci v cílovém jazyce. Alternativních metod existuje mnoho druhů, lze je různě kombinovat, vymýšlet nové. Stejně jako tomu bylo v případě širokého výkladu klasifikace výukových metod při výuce cizích jazyků, také výklad týkající se alternativních metod je příliš obsáhlý a přesáhl

⁷⁴ Tamtéž, s. 123.

⁷⁵ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006, s. 115.

⁷⁶ JANÍKOVÁ, Věra. Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, 2016, roč. 26, č. 1, s. 24-50.

⁷⁷ Tamtéž.

⁷⁸ ZELINKOVÁ, Šárka. Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Sborník příspěvků Lingvistika Praha 2013*. Praha: FF UK. ISSN 1805-9988 [online]. [cit. 2018-01-14]. Dostupné z [www: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>](http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik).

by rámec této práce. Z tohoto důvodu se na tomto místě objevují alternativní metody pouze vyjmenované (nikoliv popsané). Jedná se například o metodu AVGS, která využívá prostředky z pedagogiky a psychologie, metoda Berlitz, při které jsou studenti vyučováni cizímu jazyku způsobem, jakým si osvojili v dětství svůj mateřský jazyk, metoda Concord, při které se žáci soustředí výhradně na poslech cizojazyčného textu a abstrahuje se od gramatiky, trénování slovní zásoby apod., metoda LAMP, při které je kladen důraz na každodenní komunikaci, atd.⁷⁹ Podrobněji se výkladu alternativních metod výuky věnuje v širším kontextu například Petty⁸⁰, v oblasti jazyků potom Choděra⁸¹ nebo Richard a Rodgers⁸².

⁷⁹ JAZYKY, STUDIUM, PRÁCE: Netradiční metody výuky cizích jazyků. *Http://www.jazyky.com* [online]. 2015 [cit. 2018-01-14]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>

⁸⁰ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.

⁸¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2013. 2012 s. 978-80-200-2274-5.

⁸² RICHARDS, Jack, C.; RODGERS, Theodore, Stephen. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 s. ISBN 978-0-511-66730-5.

4 MOŽNOSTI MĚŘENÍ MOTIVACE

Otázka měření motivace je předmětem permanentních diskusí. Páleník tvrdí, že k ní lze přistupovat dvěma způsoby, a sice že lze rozlišit mezi metodami přímými a nepřímými (přímé a nepřímé měření). Metody přímého měření jsou založené na předpokladu, že příčiny lidského chování mají své reprezentace ve vědomí, zaměřují se tedy na explicitní motivy. Implicitní motivy, které nelze zachytit vědomou sebereflexí v dotaznících, jsou potom měřeny nepřímo, za pomoci projektivních technik.⁸³

Projektové metody jako nástroj motivační diagnostiky se začaly rozvíjet v 50. letech minulého století. Nejskloňovanější projektivní metodou je Murrayův Test tematické apercepce (TAT), který později modifikoval McClelland. Původní hodnocení testu je založeno na obsahové analýze – žákům je předložen soubor neurčitých či víceznačného obsahu, ke kterým mají napsat vlastní příběhy. Ty jsou analyzovány, vyhledávána jsou přitom určitá slova, která souvisí s určitým motivačním obsahem.⁸⁴ V příbězích osob se silným motivem výkonu se často objevují témata, jako jsou – jedinečnost, výjimečný úspěch, konfrontace s měřítkem kvality, vyvíjení mimořádného a dlouhodobého úsilí na cestě k cíli atp.⁸⁵ V současné době se vyhodnocování TAT dotazníku neomezuje pouze na obsahovou analýzu, využíváno je formálních kritérií, pracuje se také s vyhledáváním různých úrovní abstrakce.⁸⁶ Další projektovou metodou, na základě které se měří motivace, je například metoda FTI (French Test of Insight), který místo obrázků používá krátké výroky. Využívá se tehdy, je-li vhodné místo obrázkové stimulace pracovat se stimulací verbální.⁸⁷

⁸³ PÁLENÍK, Lubomír. Sociálna motivácia. In: KOLLÁRIK, Teodor a kol., *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2008. s. 362 – 384. ISBN 978-80-233-2479-3.

⁸⁴ KOLMAN, Luděk a kol. *Motivace, produktivita a způsob života*. Praha: Linde, 2012, s. 50.

⁸⁵ SCHULTHEISS, Oliver C. a Joachim C. BRUNSTEIN, 2005. *An Implicit Motive Perspective on Competence*. In: ELLIOT, Andrew., DWECK, Carol. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. s. 31 – 51. ISBN 978-1-59385-606-9.

⁸⁶ SVOBODA, Mojmir, KREJČOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2015, s. 93.

⁸⁷ HIMELSTEIN, Philip., KIMBROUGH, W. Wilson. *Reliability of Frensch's 'Test of Insight'*. *Educational and Psychological Measurement*. 20 (4), 1960, s. 737 – 749.

Mezi metody přímého měření motivace patří různé druhy dotazníků (dotazníkové metody), například dotazník TAQ (Test Anxiety Questionnaire) či dotazník AAT (Achievement Anxiety Test), které měří potřeby vyhnoutí se neúspěchu, stejně jako český Dotazník školní výkonové motivace žáků, který sestavili Hrabal s Pavelkovou.⁸⁸ V těchto dotaznících žáci odpovídají na různé druhy otázek týkajících se jejich pocitů a procesů ve škole. Jejich odpovědi jsou převáděny do standardních skóru, třízeny do kategorií a hodnoceny.

Při měření motivace, ať už je zvolena jakákoliv jeho forma, je třeba mít stále na paměti, že motivace je abstraktní veličinou (velmi významnou), kterou nelze empiricky změřit se stoprocentní jistotou.

⁸⁸ HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Národní ústav odborného vzdělávání: Školní výkonová motivace žáků. *www.nuov.cz* [online]. 2011 [cit. 2018-01-01]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

5 METODOLOGIE

5.1 Cíle výzkumu, výzkumná strategie

Cílem výzkumu v této diplomové práci je zjistit výkonové zaměření tříd, na jejichž základě bude možné odvodit obecná doporučení pro výuku s přihlédnutím k výuce anglického jazyka. Tato doporučení by měla vést ke zvýšení motivace žáků. Za metodu zkoumání bylo zvoleno dotazování formou standardizovaného dotazníku, jako jedné z vhodných metod ke zjišťování zaměření určité skupiny. Plná verze tohoto dotazníku (*Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*, od Vladimíra Hrabala a Isabelly Pavelkové) je uvedena v Příloha 1 Standardizovaný dotazník školní výkonové motivace žáků

Informace potřebné k tomu, aby bylo možné naplnit cíl, byly získány na základě výzkumu, u kterého byl zvolen kvantitativní přístup. Vzorem kvantitativního přístupu v oblasti pedagogiky jsou metody přírodních věd, neboť i zde se předpokládá, že lidské názory lze do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní strategii jakožto standardizovanou metodu vědeckého výzkumu je vhodné použít tehdy, je-li zapotřebí získat soubor dat od většího množství respondentů. Na základě kvantitativního výzkumu je možné získat výsledky, které odráží většinové přesvědčení na diskutovanou problematiku.

5.2 Představení zkoumaného objektu a výzkumného vzorku

Cíl práce se vztahuje k žákům Střední průmyslové školy Trutnov (SPŠ Trutnov), kterou ve školním roce 2017/2018 navštěvuje 572 žáků. Ve škole pracuje 61 pedagogických pracovníků, z toho 6 učitelů anglického jazyka. Žáci zde studují v osmi oborech. Jedním z nich je čtyřletý maturitní obor Slaboproudá elektrotechnika.

Za účelem výzkumného šetření byli vybráni žáci 2. a 3. ročníků tohoto oboru. Druhé a třetí ročníky byly vybrány záměrně s předpokladem, že výsledky výzkumného šetření nebudou ovlivněny „začátečnickými rozpaky a obavami“ (první ročníky středních škol, ve kterých si žáci teprve vytvářejí kolektiv, seznamují

se s učivem a volí si soukromě své studijní priority) nebo vyšší potřebou výkonu v důsledku přípravu na maturitu (čtvrté ročníky).

Osloveno bylo celkem všech 103 žáků ve čtyřech třídách:

1. Třída 2S: druhý ročník, 25 žáků, všichni chlapci, dotazník vyplnili všichni žáci.
2. Třída 2ST: druhý ročník, 28 žáků, všichni chlapci, dotazník vyplnilo 27 žáků, jeden chyběl.
3. Třída 3S: třetí ročník, 22 žáků, všichni chlapci, dotazník vyplnili všichni žáci.
4. Třída 3ST: třetí ročník, 28 žáků, z toho jedna dívka, dotazník vyplnili všichni žáci.

5.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo vždy v jedné z hodin anglického jazyka. Žáci na to, že se výzkumné šetření bude konat a jaký je jeho účel, byli dopředu připraveni. Dotazník vyplňovali žáci on-line v počítačové učebně. Bezprostředně po vyplnění, byly dotazníky automaticky zpracovány a vyhodnoceny pro jednotlivé třídy. On-line zpracování výsledků bylo možné z toho důvodu, že se SPŠ Trutnov v minulosti účastnila projektu *Cesta ke kvalitě*⁸⁹, který realizoval Národní ústav pro vzdělávání v období 2009 - 2012. I po ukončení projektu dále funguje portál, na kterém je možné vyhledat evaluační nástroj *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*, přihlásit se k němu a použít ho.

Vyplnit dotazníkové šetření v každé třídě trvalo 35 minut.

Před začátkem vyplňování dotazníku byl žákům ještě jednou zopakován cíl výzkumu a důvody jeho realizace.

⁸⁹ Dostupné z: http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuoveckk_portal/

5.4 Metodické poznámky

V následujícím testu, který se vztahuje k prezentaci výsledků výzkumného šetření, jsou používány různé zkratky:

PÚV (Potřeba Úspěšného Výkonu)

PVN (Potřeba Vyhnutí se Neúspěchu)

(2)S1 apod. značí druhý ročník, skupinu S a číslo žáka (obdobně např. také (3)ST5 je žákem třetího ročníku, třídy ST a je pátý v pořadí. Žákům, kteří vyplňovali dotazníky, byla přidělena v této diplomové práci čísla místo jmen z důvodu ochrany osobních údajů (a citlivosti dat obecně).

Výsledky výzkumného šetření jsou v následující kapitole (6 – 6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ) prezentovány ve 4 skupinách, podle tříd (třída 2S, třída 2ST, třída 3S a třída 3ST). Důvodem tohoto rozdělení jsou rozdílné výsledky jednotlivých tříd a potřeba zjistit, ve které třídě se vyskytují žáci s vyhraněným profilem (oproti celkovému průměru třídy). Toto opatření je učiněno proto, aby mohli učitelé angličtiny v případně zájmu pracovat s jednotlivými třídami zvlášť, aby pro ně byla prezentace výsledků lépe uchopitelná.

Původním záměrem výzkumu bylo vytvořit pro každý druh zaměření třídy, který z výzkumného šetření vyplyne, vlastní doporučení ke zvýšení motivace ve výuce (jinak je třeba přistupovat např. ke třídě, ve které žáci vykazují vysokou potřebu dosahování výkonu i vysokou potřebu vyhnutí se neúspěchu a jinak ve třídě, kde jsou tyto tendence opačné). Z výzkumného šetření vyplynulo, že všechny třídy vykazují stejný druh motivačního výkonového zaměření, tzn., že v jednotlivých třídách jsou žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a zároveň žáci s vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu, a proto jsou návrhy a doporučení uvedena v jedné kapitole (7 – 7 Návrh OBECNÝCH doporučení). Součástí doporučení je i zaměření se na žáky s vyhraněným profilem.

K prezentaci navrhovaných doporučení, jejichž sestavení vychází z poznatků výzkumného šetření, byl zvolen holistický způsob vyjádření, tedy způsob, na jehož základě lze prezentovat data jako celek. Výsledkem jsou

doporučení v oblasti organizační formy výuky, metod výuky, didaktických prostředků, fází výuky a hodnocení žáků.

6 PREZENTACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Třída 2S

V tabulce 1 je uvedeno výkonové zaměření žáků i celé třídy 2S. Hodnotí-li se výsledek jako cele, lze konstatovat, že se jedná o třídu s oběma nízkými tendencemi potřebou úspěšného výkonu (PÚV) i potřebou vyhnouti se neúspěchu (PVN).

Tabulka 1: Výkonové zaměření žáků třídy 2S

Žák	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu
(2)S1	23	15	4	2
(2)S2	21	18	3	3
(2)S3	25	13	5	1
(2)S4	24	20	4	3
(2)S5	21	17	3	3
(2)S6	12	16	1	2
(2)S7	20	14	3	2
(2)S8	23	20	4	3
(2)S9	18	18	2	3
(2)S10	18	12	2	1
(2)S11	24	20	4	3
(2)S12	21	23	3	4
(2)S13	17	22	2	4
(2)S14	15	13	1	1
(2)S15	18	9	2	1
(2)S16	19	10	2	1
(2)S17	23	19	4	3
(2)S18	22	16	3	2
(2)S19	20	20	3	3

Žák	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu
(2)S20	21	19	3	3
(2)S21	18	15	2	2
(2)S22	17	20	2	3
(2)S23	20	16	3	2
(2)S24	15	10	1	1
(2)S25	19	15	2	2
Průměr třídy	19,76	16,4	2	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

V této třídě existuje 8 žáků, kteří se od průměrného výsledku liší.

Jedná se o žáky č. (2)S12 a (2)S13. Oba dva vykazují na rozdíl od třídního průměru vyšší PVN (při zachování stejné hodnoty PÚV v porovnání s třídním průměrem). Jejich výkon v hodině tedy může být vyšší než u ostatních žáků vykazujících třídní průměr, je však velmi pravděpodobně ovlivněn především motivací vyhnout se neúspěchu.

Žáci (2)S1, (2)S3, (2)S4, (2)S8, (2)S11 a (2)S17 naopak na rozdíl od třídního průměru vykazují vyšší PÚV. Také tito žáci v hodinách pravděpodobně podávají lepší výkon (v porovnání s žáky, kteří z hlediska školní výkonové motivace spadají do školního průměru), přičemž jsou k učení motivováni právě potřebou podávat dobrý výkon.

Ve třídě 2S není žádný žák, který by měl od třídního průměru výrazně jinak vyhraněný profil.

6.2 Třída 2ST

V tabulce 2 je uvedeno výkonové zaměření jednotlivých žáků i celé třídy 2ST. Je-li výsledek hodnocen jako celek, lze konstatovat, že se také, stejně jako tomu je u třídy 2S, jedná o třídu s oběma nízkými tendencemi (PÚV i PVN).

Existuje 14 žáků, kteří se od průměrného výsledku liší.

Žáci č. (2)ST4, (2)ST7, (2)TS8, (2)ST9, (2)ST13, (2)ST14, (2)ST19 a (2)ST20 vykazují na rozdíl od třídního průměru vyšší PVN (při zachování stejné hodnoty PÚV v porovnání s třídním průměrem). Jejich výkon v hodině tedy může být vyšší než u ostatních žáků vykazujících třídní průměr, je však velmi pravděpodobně ovlivněn především motivací vyhnout se neúspěchu.

Žáci (2)ST10, (2)ST16, (2)ST18, (2)ST22 a (2)ST24 naopak na rozdíl od třídního průměru vykazují vyšší PÚV.

Tabulka 2: Výkonové zaměření žáků třídy 2ST

Žák	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnoutí se neúspěchu
(2)S1	22	14	3	2
(2)S2	14	19	1	3
(2)S3	14	6	1	1
(2)S4	17	23	2	4
(2)S5	17	15	2	2
(2)S6	20	15	3	2
(2)S7	16	22	1	4
(2)S8	20	26	3	5
(2)S9	16	25	1	5
(2)S10	23	18	4	3
(2)S11	18	12	2	1
(2)S12	19	8	2	1
(2)S13	18	23	2	4
(2)S14	22	27	3	5
(2)S15	20	18	3	3
(2)S16	24	13	4	1
(2)S17	17	12	2	1
(2)S18	26	17	5	3
(2)S19	19	26	2	5

Žák	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu
(2)S20	19	22	2	4
(2)S21	17	19	2	3
(2)S22	25	16	5	2
(2)S23	26	22	5	4
(2)S24	25	15	5	2
(2)S25	22	10	3	1
(2)S26	20	14	3	2
Průměr třídy	19,85	17,58	2	2

Zdroj: Vlastní zpracování.

I tito žáci v hodinách pravděpodobně podávají lepší výkon (v porovnání s žáky, kteří z hlediska školní výkonové motivace spadají do školního průměru), přičemž jsou k učení motivováni právě potřebou podávat dobrý výkon.

Jeden žák - (2)ST23 – se od celkového průměru liší, jeho profil je výrazný. Jedná se o žáka s vysokou PÚV i PVN. Jedná se o žáka, který může být při studiu anglického jazyka velmi úspěšný (má silné motivační zdroje) za podmínky, že se u něj sníží PVN.

6.3 Třída 3S

V tabulce 3 je uvedeno výkonové zaměření jednotlivých žáků i celé třídy 3S. Stejně jako tomu je u obou dvou předchozích tříd (2S a 2ST), také v případě třídy 3S se jedná o třídu s oběma nízkými tendencemi (PÚV i PVN).

Existuje 9 žáků, kteří se od průměrného výsledku liší.

Žáci (3)S5, (3)S7, (3)S11, (3)S13 a (3)S20 vykazují na rozdíl od třídního průměru vyšší PVN (při zachování stejné hodnoty PÚV v porovnání s třídním průměrem). Jejich výkon v hodině tedy může být vyšší než u ostatních žáků vykazujících třídní průměr, je však velmi pravděpodobně ovlivněn především motivací vyhnout se neúspěchu.

Tabulka 3: Výkonové zaměření žáků třídy 3S

Žák	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnutí se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnutí se neúspěchu
(3)S1	23	21	4	4
(3)S2	21	18	3	3
(3)S3	18	17	2	3
(3)S4	16	20	1	3
(3)S5	18	24	2	5
(3)S6	24	15	4	2
(3)S7	18	23	2	4
(3)S8	17	19	2	3
(3)S9	20	19	3	3
(3)S10	19	14	2	2
(3)S11	19	21	2	4
(3)S12	28	9	5	1
(3)S13	16	23	1	4
(3)S14	16	11	1	1
(3)S15	19	14	2	2
(3)S16	25	25	5	5
(3)S17	22	10	3	1
(3)S18	18	12	2	1
(3)S19	18	9	2	1
(3)S20	11	21	1	4
(3)S21	20	16	3	2
(3)S22	21	13	3	1
Průměr třídy	19,41	17	2	2

Zdroj: Vlastní zpracování.

Žáci (3)S6 a (3)S12 naopak na rozdíl od třídního průměru vykazují vyšší PÚV. Také tito žáci v hodinách pravděpodobně podávají lepší výkon (v porovnání

s žáky, kteří z hlediska školní výkonové motivace spadají do školního průměru), přičemž jsou k učení motivováni právě potřebou podávat dobrý výkon.

Ve třídě 3S existují dva žáci, kteří mají oproti průměrnému výsledku celé třídy vyhraněný profil.

Jedná se o žáky (3)S1 a (3)S16. Oba dva žáci spadají do skupiny žáků motivovaných vysokou PÚV a současně vysokou PVN. I u nich, stejně jako u žáka (2)ST23, je třeba snižovat PVN, aby žák mohl naplno rozvinout svůj potenciál PÚV.

6.4 Třída 3ST

V tabulce 4 je uvedeno výkonové zaměření jednotlivých žáků i celé třídy 3ST. Standardní skór v případě PÚV naznačuje nevyhraněnost (střední hodnota) dané potřeby, pro interpretaci je třeba dále pracovat s druhým ukazatelem – PVN. Ten je v tomto případě nízký.

Tabulka 4: Výkonové zaměření žáků třídy 3ST

Jméno žáka	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu
(3)ST1	18	7	2	1
(3)ST2	23	12	4	1
(3)ST3	18	17	2	3
(3)ST4	20	18	3	3
(3)ST5	18	20	2	3
(3)ST6	24	13	4	1
(3)ST7	22	17	3	3
(3)ST8	24	14	4	2
(3)ST9	24	16	4	2
(3)ST10	26	10	5	1
(3)ST11	15	21	1	4
(3)ST12	29	6	5	1

Jméno žáka	Hrubý skór		Standardní skór	
	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu	Potřeba úspěšného výkonu	Potřeba vyhnouti se neúspěchu
(3)ST13	23	14	4	2
(3)ST14	21	15	3	2
(3)ST15	22	14	3	2
(3)ST16	13	15	1	2
(3)ST17	16	10	1	1
(3)ST18	13	21	1	4
(3)ST19	20	26	3	5
(3)ST20	24	11	4	1
(3)ST21	21	6	3	1
(3)ST22	19	27	2	5
(3)ST23	23	14	4	2
(3)ST24	17	22	2	4
(3)ST25	18	11	2	1
(3)ST26	23	19	4	3
(3)ST27	23	12	4	1
Průměr třídy	20,63	15,11	3	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

Ve třídě 3ST existuje 16 žáků, kteří se od průměrného výsledku liší.

Žáci (3)ST11, (3)ST18, (3)ST19, (3)ST22 a (3)ST24 vykazují na rozdíl od třídního průměru vyšší PVN (při zachování stejné hodnoty PÚV v porovnání s třídním průměrem). Jejich výkon v hodině tedy může být vyšší než u ostatních žáků vykazujících třídní průměr, je však velmi pravděpodobně ovlivněn především motivací vyhnout se neúspěchu.

Žáci (3)ST2, (3)ST6, (3)ST8, (3)ST9, (3)ST10, (3)ST12, (3)ST13, (3)ST20, (3)ST23, (3)ST26 a (3)ST27 naopak na rozdíl od třídního průměru vykazují vyšší PÚV. Také tito žáci v hodinách pravděpodobně podávají lepší výkon (v porovnání

s žáky, kteří z hlediska školní výkonové motivace spadají do školního průměru), přičemž jsou k učení motivováni právě potřebou podávat dobrý výkon.

Ve třídě 3ST není žádný žák, který by měl od třídního průměru výrazně jinak vyhraněný profil.

7 NÁVRH OBECNÝCH DOPORUČENÍ

V následujících kapitolách představujeme jednotlivá doporučení pro práci v hodinách v oblasti organizačních forem výuky, metod výuky, fází výuky, použití didaktických prostředků a hodnocení žáků. Tato doporučení se pokusíme aplikovat společně ve všech třídách 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov a měla by přispět ke zvýšení motivace žáků k učení se anglickému jazyku.

7.1 Popis situace

Při stanovení doporučení, která by u žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov měla vést ke zvýšení motivace k učení se jazyku lze vycházet z následujících výzkumných zjištění

- Všechny třídy vykazují nízkou nebo nevyhraněnou PÚV a současně nízkou PVN, což poukazuje na lhostejnost k výkonovým situacím obecně.
- Ve třídách existují žáci, kteří oproti průměru vykazují vyšší PÚV (viz shrnutí v tabulce 5), těmto žákům je třeba v hodinách věnovat pozornost, pracovat s nimi trochu jinak.
- Ve třídě 2ST existuje jeden a ve třídě 3S dva žáci, kteří mají výrazně odlišné profily od průměru třídy. Všichni tito žáci mají vysokou PÚV a současně vysokou PVN. I s těmito žáky je třeba v hodinách pracovat odlišně, než se zbytkem třídy.

Na základě analýzy písemných příprav do jednotlivých hodin anglického jazyka ve zkoumaných třídách, které byly učiněny od začátku školního roku 2017/18 do dubna tohoto roku bylo zjištěno, že doba věnovaná jednotlivým fázím vyučovací hodiny byla následující: viz tabulka 5.

Tabulka 5: Fáze vyučovacích hodin

Fáze vyučovací hodiny	Doba trvání fáze	Návrh na změnu
motivační	3 – 5 minut	Cyklické zařazování fáze v průběhu jedné hodiny.
expoziční	10 – 25 minut	Rozdělení fáze do kratších časových úseků
fixační	5 – 10 minut	Beze změny.
diagnostická	10 minut	Není nutné zařazovat do každé vyučovací hodiny.
aplikační	5 minut	Navýšení času pro diskusi ohledně probraného tématu. Dostatek času pro dotazy žáků.

Zdroj: Vlastní zpracování

Po motivační fázi následovala fáze expoziční, jejíž délka byla individuální v závislosti na náročnosti probíraného učiva, cca 10 – 25 minut.

V další fixační fázi probíhalo upevňování učiva např. formou práce s textem, poslechovým cvičením apod. Časová dotace byla opět individuální, cca 5 – 10 minut.

Diagnostická fáze probíhala formou ústního či písemného zkoušení, cca 10 minut.

Následovala fáze aplikační formou dotazů ohledně nejasností ze strany žáků, popř. stručné vyjádření v anglickém jazyce k probranému tématu, cca 5 minut.

Na základě této analýzy a výsledků výzkumného šetření, kdy všechny třídy vykazují nízkou nebo nevyhraněnou PÚV a současně nízkou PVN, což poukazuje na lhostejnost k výkonovým situacím obecně, jsou v následující kapitole navržena doporučení, která by mohla vést ke zvýšení motivace žáků ve výuce.

Tabulka 6: Shrnutí výkonového zaměření žáků tříd

Hodnoty	Třída			
	2S	2ST	3S	3ST
počet žáků celkem	25	26	22	27
zaměření třídy	nízká PÚV/nízká PVN	nízká PÚV/nízká PVN	nízká PÚV/nízká PVN	nevyhraněná PÚV/nízká PVN
počet žáků lišících se od průměru	8	14	9	16
z toho:				
žáci s vyšší PVN	2	8	5	5
žáci s vyšší PÚV	6	5	2	11
žáci s jiným zaměřením než průměr třídy		1	2	

Zdroj: Vlastní zpracování.

V tabulce 6 jsou shrnuté výsledky dotazníku z hlediska odlišnosti jednotlivců od průměru.

7.2 Organizační formy výuky

Organizační formou výuky se rozumí uspořádání vnějších organizačních podmínek procesu vyučování tak, aby ji učitel mohl realizovat v konkrétních podmínkách školy. SPŠ Trutnov je školou s tradičním vzdělávacím plánem, proto i proces vyučování musí být uspořádán tradičně. Ve vztahu k žákům škola proto bude volit pravděpodobně hromadnou formu výuky, jejíž podstatu vyjadřuje běžný třídně hodinový systém (výuka celé skupiny žáků třídy, kterou řídí jeden učitel, který má koordinující roli). Při této výuce bude vyučování probíhat v předem určených časových jednotkách – vyučovacích hodinách.

Vzhledem k tomu, že učitel anglického jazyka ví, že má ve třídě několik žáků s odlišným motivačním profilem a ví, že je při práci s nimi třeba vymezovat jim zvláštní úkoly, lze doporučit do hromadné formy výuky zařadit prvky výuky individualizované. Ta sice logicky méně respektuje systematičnost ve výuce, na druhou stranu tím, že umožňuje individuální přístup k žákům a respektuje jejich osobnost, umožní žákům s odlišným motivačním profilem rozvíjet jejich dosavadní potenciál.

V rámci individualizované výuky, která je navrhována, lze například žáky vymykající se třídnímu motivačnímu profilu požádat o spolupráci na určitém projektu, který učitel přihlásí do soutěže. Projektové vyučování, je-li vedeno efektivně, nemotivuje k výkonům pouze žáky s vysokou PÚV. Vzhledem k tomu, že tato forma výuky žáky výrazně aktivizuje, získávají silnou motivaci k učení i žáci s nízkou PÚV. Jiným příkladem individualizované formy výuky je diferenciací obtížnosti zadávání samostatných úkolů žákům (žáci s vysokou PÚV mohou řešit obtížnější úkoly).

Do hodin anglického jazyka je vhodné zařadit také učební aktivity, při kterých žáci získávají vědomosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na pomoci učitele. Takto zvolená aktivita jim umožní realizovat ve výuce své myšlenky a nápady a pracovat vlastním tempem. Proto se doporučuje do převažující hromadné organizační formy výuky účelně zařadit i prvky organizační formy samostatné práce žáků.

7.3 Metody výuky

Při volbě metodické koncepce výuky v hodinách angličtiny na SPŠ Trutnov se z hlediska využívání mateřského jazyka budou volit spíše metody smíšené, tedy takové, které do jisté míry odkládají komunikaci v cizím jazyce ve prospěch přípravy na ní (převažovat by měly spíše ve vyšších ročnících), ale zároveň postupně do hodin komunikaci v cizím jazyce zařazují. Úroveň obtížnosti se postupně zvyšuje na základě získávání znalostí a dovedností ve všech čtyřech složkách výuky cizího jazyka (poslech, čtení s porozuměním, psaný projev a ústní projev).

Doporučení pro žáky 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov představují především cíle a obsahy výuky dané ŠVP, jednak motivačním zaměřením tříd. Ovlivnit motivaci žáků v hodinách anglického jazyka výběrem vhodného učiva, je poměrně obtížné, neboť to je do značné míry pevně stanovené. Učitel však není při uvažování, jak může ve svých hodinách ovlivnit motivaci žáků, omezen pouze výběrem učiva, ale také způsobem jeho prezentace.

V potaz při doporučování vyučovacích metod je brána také úroveň psychického rozvoje žáků (jedná se o žáky střední školy) a zvláštnosti třídy (jedná se téměř stoprocentně o chlapecký kolektiv).

Angličtina se na SPŠ Trutnov vyučuje jako jeden ze všeobecně vzdělávacích předmětů. Obecným cílem výuky tohoto předmětu je připravit žáky na aktivní život v multikulturní společnosti, tedy vybavit je komunikativními kompetencemi tak, aby se anglicky dorozuměli v situacích každodenního osobního i pracovního života.

Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci dovedli v cizím jazyce v různých situacích života nejen komunikovat, ale aby dle požadavků ŠVP dále dokázali:

- efektivně pracovat s cizojazyčnými texty, včetně odborných (uměli je zpracovat a využívat je jako zdroje poznání i jako prostředku k dalšímu zkvalitňování svých jazykových dovedností),
- získávat informace o světě, zvláště o zemích studovaného jazyka a získané poznatky (včetně odborných, ze svého oboru) mohli využívat ke komunikaci,
- pracovat s informacemi a zdroji informací v cizím jazyce, včetně internetu, slovníku, cizojazyčných příruček apod., a mohli tyto zdroje využívat k dalšímu studiu jazyka i k prohlubování svých všeobecných vědomostí a dovedností,
- využít vybrané metody a postupy studia cizího jazyka ke studiu dalších jazyků (dalšího vzdělávání), využít vědomosti a dovednosti získané ve výuce mateřského jazyka při studiu jazyků,
- chápat a respektovat tradice, zvyky a odlišné sociální a kulturní hodnoty jiných národů a jazykových oblastí, ve vztahu k představitelům jiných kultur se projevovat v souladu se zásadami demokracie.

Konkrétní požadavky na žáky jsou v hodinách anglického jazyka dle ŠVP oboru slaboproudá elektrotechnika kladeny ve čtyřech oblastech:

1. *Řečové dovednosti* (např. písemná či ústní interakce nebo poslech s porozuměním).

2. *Jazykové prostředky* (např. správná výslovnost nebo dostatečná slovní zásoba a její tvoření).
3. *Tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce* (vedle různých tematických okruhů, jako jsou např. osobní údaje, mezilidské vztahy nebo vzdělávání, se žáci učí praktickým dovednostem, jako je např. sjednání si schůzky; jazykové funkce = obraty při zahájení a ukončení rozhovoru, fráze při odmítnutí, vyjadřování pocitů atp.)
4. *Poznátky o zemích* (vybrané poznátky o anglicky mluvících zemích, jejich kultury, tradic a společenských zvyklostí v kontextu znalostí o České republice)

Podrobněji požadované výsledky vzdělávání pro studenty středních škol s oborem Elektrotechnika viz

Příloha 2 Požadované výsledky vzdělávání oboru Elektrotechnika.

Žáci 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov se anglický jazyk učí čtyři hodiny týdně (po dobu čtyř let). Jeho výuka směřuje k cílové úrovni B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V prvním ročníku jsou žáci vždy zařazeni do skupiny podle úrovně jejich dosavadních znalostí. Tím škola zajišťuje práci jak silnými žáky, tak i s žáky slabými, tedy těmi, kteří si potřebují látku zopakovat.

Tematický plán učiva a realizace jednotlivých kompetencí ve 2. a 3. ročnících SPŠ Trutnov je uveden v příloze 3.

Třídy, u kterých je těžké vzbudit motivaci, by se měl učitel pokusit o aktivizaci žáků pomocí motivačních zdrojů, založených především na poznávacích a sociálních potřebách. Vhodným nástrojem k uvedenému je zařazení alternativních a aktivizačních metod do vyučování. Oba dva druhy zmíněných metod jsou pro žáky silně motivující (neboť dávají žákům možnost aktivně a samostatně si vyhledávat informace, učit se týmové práci, organizovat si svou práci, formovat jejich samostatnost, schopnost samostatného myšlení atp., což vyhovuje i žákům s vyšší PÚV), dávají možnost individualizace ve výchově (která je jako organizační

forma výuky doporučována v předchozí kapitole). Do tradičního modelu výuky je tak možné zavést:

- *Problémové vyučování*: sami žáci si vymezí určitý problém, který je zaujal, řeší ho a hodnotí. Příkladem může být hledání rozdílů v kulturních tradicích České republiky a vybrané anglicky mluvící země, doplňování neúplného textu nebo výběr správného řešení z více nabízených možností. Problémovou situaci může učitel žákům předložit nejen ve formě konkrétní situace, ale také pomocí různých her, jako příklad lze uvést diskusi v kruhu, kde žáci diskutují nad určitým tématem (např. Institut manželství je lepší než pouhé spolužití – *The institution of marriage is better than co-habitation*). Vytvoření problémové situace doplňuje výklad, zpestřuje ho, vtahuje žáky do probírané látky. Protože se u této metody vyučování vyžaduje aktivita, produktivní myšlení a samostatnost, týmový duch apod., aktivizují se i jejich poznávací a sociální potřeby.
- *Situační metody*: charakteristickým rysem situačních výukových metod je, že se žáci učí řešit konkrétní reálné situace ze života tak, jak si to žádá ŠVP SPŠ Trutnov. V praxi učitel při volbě situační metody volí téma, které je v souladu s cíli výuky (a odpovídá připravenosti žáků), například telefonický rozhovor zaměstnance s klientem. Projde se žáky slovíčka, která by se v rozhovoru mohla vyskytnout a upozorní je na další používané obraty. Stanoven je také cíl, který by měli žáci dosáhnout. Následuje vlastní rozhovor ve dvojicích. Po jeho ukončení žáci sepisují obraty, které použili. Jak je vidět z uvedené ukázky, je možné situační metody propojit s dalšími metodami (zde konkrétně metoda hra v roli).
- *Inscenační metody*: jejich podstatou je sociální učení žáků na modelových situacích. Díky této metodě si žáci na vlastní kůži vyzkoušejí, jaké to je, ocitnout se nenadále v nějaké situaci, nacvičit si vhodné jednání a řešení této situace. Příkladem z praxe může být nácvik zjišťování trasy k nějaké památce (práce ve dvojicích).
- *Didaktické hry*: jedná se o aktivitu, jejímž produktem může být aktivizace žáků, fixace učební látky, příprava na nějaké téma, vzbuzení emocí, zapojení

žáků do kolektivu, zážitek atp. Didaktické hry, jak je patrné, mohou plnit různý účel – mj. je možné jejich prostřednictvím aktivizovat sociální a poznávací potřeby. Učitel může vybírat z nekonečných možností her interakčních, simulačních, scénických, konverzačních a gramatických, aktivizačních, na rozvoj psaní atd.⁹⁰

Aktivizačních metod, které se hodí do hodin anglického jazyka, existuje samozřejmě mnohem více. V této práci jsou uvedené ty, které považuji za vhodné, z toho důvodu, že jsou reálně vyzkoušené a u žáků druhých a třetích ročníků fungují a proto by měly být nedílnou součástí každé vyučovací hodiny anglického jazyka. Nelze ale vyloučit zařazení dalších aktivizačních metod, které žáky motivují k lepším výkonům, učí je respektovat druhé, podporují tvořivost, spolupráci či samostatnost, posilují soutěživost, která je pro chlapecký kolektiv typická, rozvíjejí myšlení a učí žáky hledat logické souvislosti. V neposlední řadě podporují vyjadřovací schopnosti atp. (např. diskusní metody, komplexní výukové metody ve formě učení v životních situacích, metody kritického myšlení). Bylo by vhodné zařazovat aktivizační metody cyklicky v průběhu jednotlivých fází vyučovacího procesu, tedy vícekrát během hodiny tak, aby byla udržována souvislá pozornost žáků.

Dále je možné využít např. metodu audiolingvální, jejíž podstatou je naučit žáky všestrannému ovládnutí anglického jazyka a jejíž aplikace v praxi je postavena na zařazování úkolů, na základě kterých si žáci procvičují komunikaci v každodenních situacích (při využití různých nahrávek z běžného života, filmů a písní v původním znění apod.).

Za další vhodnou klasickou metodu lze považovat metodu audiovizuální, jejímž cílem je naučit studenty komunikovat v anglickém jazyce (rozhovory, poslechy, rozbor autentických textů pramenících z běžné situace). Naopak za klasické metody, které by, jak již bylo řečeno, měly být vzhledem k úrovni výkonové motivace žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov ve vyučovacích hodinách

⁹⁰ MAŇÁK, Josef.; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 105 – 124.

zařazovány jen velmi sporadicky nebo vůbec, považujeme metodu přímou (jejímž základním principem je vyloučení mateřského jazyka ve výuce).

Závěrem kapitoly o metodách výuky je třeba zmínit, že sama volba výukové metody k tomu, aby žáka hodina angličtiny zaujala a aktivizovaly se u něj nezbytné potřeby vedoucí ke zvýšení motivace, nestačí. Učitel musí také volit zajímavá a různorodá témata, motivovat žáky jednoduššími činnostmi, a až po zvládnutí těch může předkládat činnosti složitější. Při výkladu nové látky je vhodné, aby učitel vzbudil zájem žáků pomocí atraktivních detailů, které s tématem souvisí. Například vyprávěním krátkých, ale zajímavých příběhů z historie anglicky mluvících zemí nebo naopak ze života tamější současné mládeže.

Pozitivní odezvu v podobě zvýšeného zájmu o učivo může vyvolat též seznámení žáků se soudobou anglickou popkulturou. Ať již prostřednictvím poslechu moderní hudby, filmovou projekcí nebo ukázkami z oblasti zájmů žáků v této oblasti. Zároveň je vhodné na dané téma s žáky diskutovat a využít jejich postřehy a názory i v následující výuce. Vše, co bylo uvedeno, může nejen pomoci zpestřit výuku, ale i přiblížit žákům současnou kulturu anglicky mluvících zemí, a tím podnítit jejich vnitřní zájem/motivaci o studium angličtiny.

Význam kulturologických komponentů ve výuce jazyků napomáhá kulturně-sociologické adaptaci žáků i utváření jejich komplexních jazykových řečových kompetencí. Porozumění žáků jiné kultuře může zvýšit jejich vlastní motivaci ke studiu zvoleného jazyka, posílit jejich autonomii, spoluzodpovědnost a sebereflexi.

7.4 Didaktické prostředky

Abychom podpořili zvyšování motivace ve výuce, měla by výuka též reflektovat aktuální trendy ve společnosti, požadavky pracovního trhu i vývoj techniky. Žijeme v době informačních technologií, bez kterých se již v současné téměř neobejdeme a to by se mělo promítnout i do výuky v podobě začlenění moderních didaktických prostředků. Narůstá potřeba umět kriticky přistupovat k informacím, klade se větší důraz na jazykové schopnosti žáků, protože znalost jazyka, jakožto i alespoň základní znalost práce na počítači a s moderními technologiemi se již stává samozřejmostí.

Naprostá většina dnešních škol disponuje počítačovými učebnami, které bývají vybaveny dataprojektorem, případně interaktivní tabulí. Jazykové učebny bývají opatřeny poslechovým zařízením se sluchátky pro kvalitnější porozumění mluveného slova.

Poslední dobou se na školách začínají objevovat i tablety, které mají ještě více zefektivnit a zmodernizovat využívání ICT ve výuce. Na těchto zařízeních je možné pracovat například s elektronickými interaktivními učebnicemi, stahovat výukové aplikace a programy určené do hodin jazyka, dále se dají využívat k týmové spolupráci mezi žáky nebo ke čtení zjednodušené četby různých žánrů v anglickém jazyce. Taktéž je možné je využívat pro psaní poznámek.

Další možností jak zvýšit zájem o výuku jazyka, je interaktivní výuka, jejímž cílem je zapojit samotné žáky do vyučovacího procesu. Žáci nejsou pouze pasivními příjemci informací, ale sami spoluvytvářejí a ovlivňují výuku. Interaktivní vyučování se vyznačuje názorností a systematičností ve výuce, to znamená, že jsou využívány audio a video nahrávky, webové odkazy, které rozšiřují poznatky k danému tématu.⁹¹

Existuje též mnoho kvalitně zpracovaných výukových aplikací pro mobilní telefony, které slouží k procvičování slovní zásoby a frází jako např. Duolingo nebo Wordtiger. Gramatikou a výukou nových témat se zabývá např. aplikace Johnny Grammar nebo English Tutor⁹² a další.

Dále se pro zpestření výuky mohou zařadit například elektronické slovníky s možností vyhledávání a přehrání výslovnosti daného výrazu. S rychlým rozvojem moderních technologií vznikají stále nové a propracovanější aplikace, jejichž používání činí výuku atraktivnější a dokáže přitáhnout i slabě motivované žáky.

⁹¹ DOSTÁL, Jiří. *Tvorba výukových materiálů*. Olomouc: UP, 2011, s. 22.

⁹² Dostupné z: <https://www.jazykovyservis.cz>

7.5 Fáze výuky

Každá vyučovací hodina má konkrétní fáze, přičemž nelze říci, že některá z nich má větší váhu. Například z hlediska získávání nových poznatků je nejdůležitější expoziční fáze výuky, při které učitel žákům zprostředkovává nové vědomosti. Při této aktivitě dochází u žáků k vytváření pojmů, představ a formování vědomostí. Expoziční fázi by měla ale vždy předcházet motivační fáze výuky, pro kterou je typické, že učitel žáka po psychické stránce připravuje na učení, motivuje ho k tomu, aby dané téma dobře uchopil a zajímal se o něj. Toto navozování zájmu se může dít například pomocí vyprávění vztahujícího se k danému tématu nebo pomocí dialogu, prostřednictvím kterého učitel žákovi dané téma představí.

Pro lepší pochopení střídání jednotlivých fází výuky (motivační, expoziční, fixační, diagnostická, popřípadě aplikační – teoretický výklad k jednotlivým fázím viz např. Zormanová⁹³) viz níže ukázka složení dvou hodin (příprava na hodiny).

Ukázka vyučovací hodiny angličtiny:

Škola: SPŠ Trutnov, obor Slaboproudá elektrotechnika.

Předmět: Anglický jazyk.

Cílová skupina: 2. ročník.

Podklady, dokumentace: Střední průmyslová škola Trutnov: Školní vzdělávací program oboru Slaboproudá elektrotechnika.

Oblast vzdělávání: Všeobecně vzdělávací předměty – Anglický jazyk

Tematický celek: The Way We Live (Způsob, kterým žijeme).

Výukový cíl: Žák umí popsat život ve své zemi/ Žák umí používat přítomný čas prostý/Žák dokáže vyjádřit názor na zvyky ve svém okolí/ Žák je ochoten vést dialog se spolužákem na téma „Moje zvyky“.

Téma 1. hodiny: Different Lives (Rozdílné životy)

⁹³ ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 33 – 34.

Téma 2. hodiny: Habbits (Zvyky)

Obsah učiva (obecný cíl) 1. hodina: Popis zemí a lokací, kde lidé žijí, osvojení slovní zásoby, opakování přítomného času prostého, vyjádření kvantity.

Obsah učiva (obecný cíl) 2. hodina: Nová slovní zásoba, naučit žáky techniku popisu slova, které se jim nemůže vybavit, opakování gramatiky much a many, opakování přítomného času, český přízvuk v angličtině.

Organizační forma výuky (obě hodiny): hromadné vyučování.

Výukové metody 1. hodina: Metoda audiolingvální, aktivizační (projekce), gramaticko-překladová (výklad nového gramatického jevu), skupinová práce, diskuse, samostatná práce žáků.

Výukové metody 2. hodina: Aktivizační (didaktická hra), gramaticko-překladová (práce s textem), aktivizační a audiolingvální (promítání, poslech), inscenační.

Očekávané výstupy (specifické cíle) 1. hodina: Žák zná gramatický jev – vyjádření kvantity. Žák ho umí užívat v kontextu souvislého textu. Žák dokáže hovořit o kladech své země.

Očekávané výstupy (specifické cíle) 2. hodina: Žák si osvojil novou slovní zásobu, zná techniku popsání slova, které si nemůže žák vybavit, uvědomuje si český přízvuk v angličtině.

Kompetence žáka:

Klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů a komunikativní (např. umění zpracovávat získané informace, rozumí zadání úkolů, spolupracuje při řešení problémů s ostatními žáky, aktivně se účastní diskuse, učí se pracovat v týmu a řada dalších sociálních dovedností).

Odborné kompetence: příprava žáků na realizaci jejich budoucího zaměstnání.

Pomůcky: Interaktivní tabule, tabule, papír, psací potřeby, kartičky se slovy, učebnice, pracovní sešit, počítač.

Tabulka 7: Podrobná struktura vyučovací hodiny (fáze hodiny) 1

<u>Fáze hodiny</u>	<u>Vyučovací metody</u>	<u>Prostředky, pomůcky</u>	<u>Obsah učiva a činnosti</u>	<u>Časová dotace</u>
Úvod			Oznámení tématu a seznámení s cíli a průběhem nového tematického celku.	2 min
Motivační fáze	Promítání ukázek filmů (aktivizační a audiolingvální metoda): - Život na Islandu, v České republice a v Americe (vstávání a příprava do školy), v anglickém jazyce - Diskuse na téma, co je v ukázkách nápadně jiné, v českém jazyce; učitel píše na tabuli česky základní poznatky, poté je s žáky překládá, žáci si je zapisují do sešitu.	interaktivní tabule, papír, tužka	Odvedení pozornosti žáků od jednostranného zaměření se na učení anglického jazyka. Posun ve vnímání - proč se vlastně angličtinu učím? Abych rozuměl tomu, jak se kde žije, proč se žije rozdílně...	11 min
Expoziční fáze	Výklad (gramaticko-překladová metoda): - výklad gramatiky much a many	tabule	Zprostředkování nových vědomostí.	3 min
Fixační fáze	Skupinová práce: - Žáci se rozdělí do tří skupin, čtou každý jeden článek nazvaný Living in the USA (Život v USA), ve kterém přistěhovalci vysvětlují, proč chtěli žít v Americe a jak se jim zde vede. - Každá skupina má za úkol stručně představit ostatním (v cca deseti větách, které si napsali na papír) příběh daného člověka s použitím výrazů much a many (není nutné užívat ty, které byly uvedené v článku) - Učitel poslouchá, opravuje výslovnost, gramatické chyby,	papír, tužka	Upevňování získaných poznatků.	11 min

	popřípadě i chyby v novém gramatickém jevu.			
Motivační fáze	<p>Diskuse: - Učitel zadá téma: What do You Like Best about Living in your Country? A řekne žákům, aby používali spojení: We have a lot of, we have many, there is not much atp. Pomáhá žákům přijít na různé věci (pokud žáci nevědí), žáci se pokouší obraty přeložit. Učitel tyto obraty píše na tabuli (v anglickém jazyce)</p>	tabule	Odvedení pozornosti žáků od gramatického výkladu, příprava na další aktivitu.	5 min
Fixační fáze	<p>Samostatná práce: - Žáci píší samostatnou práci na téma What would I Miss if I Live Abroad. Práci dostávají za úkol dopracovat doma, příští hodinu bude práce odevzdána a známkována.</p>	papír, tužka	Upevňování získaných poznatků.	5 min
Diagnostická fáze	<p>Ústní zkoušení -Žáci popisují a porovnávají předložené obrázky na základě probrané látky „Picture description“ z minulých hodin</p>	obrázky	Samostatný projev žáků.	4 min.
Aplikační fáze	<p>Upevnění probraného učiva - Dotazy ze strany žáků, odstranění nejasností</p>	tabule, učebnice	Diskuse se žáky.	4 min.

Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 8: Podrobná struktura vyučovací hodiny (fáze hodiny) 2

<u>Fáze hodiny</u>	<u>Vyučovací metody</u>	<u>Prostředky, pomůcky</u>	<u>Obsah učiva a činnosti</u>	<u>Časová dotace</u>
Úvod			Oznámení tématu a seznámení s cíli a průběhem nového tematického celku.	2 min
Motivační fáze	Didaktická hra (aktivizační metoda): - Hra Řekni to jinak! Say It in a Different Way! (zadání hry viz příloha), žáci pracují ve dvojicích.	kartičky se slovy	Odvedení pozornosti žáků od jednostranného zaměření se na učení anglického jazyka. Učí se, jak v praxi popsat nějaké slovo, které si zrovna nemohou vybavit. Fixace nové slovní zásoby.	11 min
Expoziční fáze	Práce s textem (gramaticko-překladová metoda): - Páče se slovní zásobou: učitel se žáky zopakuje slovní zásobu v rámečku (15 slov), žáci nová slovíčka doplňují do textu popisujícího jednu zemi. Na konci hádají, o kterou zemi jde.	učebnice	Osvojení nové slovní zásoby.	8 min.

Motivační fáze	<p>Promítání YouTube videa (aktivizační a audiolingvální metoda, inscenační metoda):</p> <ul style="list-style-type: none"> - učitel žákům pouští ukázkou, ve které jedna dívka říká jednu a tu samou větu v různých jazycích - žáci jsou vyzváni, aby si jeden přízvuk vybrali a zkusili s ním mluvit anglicky mezi sebou 	interaktivní tabule	Odvedení pozornosti žáků od jednostranného zaměření se na učení anglického jazyka. Uvědomění si správné výslovnosti.	5 min
Fixační fáze	<p>Práce s textem (gramaticko-překládová metoda):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Check it: žáci v textu volí variantu správné věty (opakování gramatiky much a many. - Žáci ve dvojicích dokončují věty o lidech v jejich životě, např. My mother drives me mad when she...(Máma mě dokáže rozčílit, když...). 	pracovní sešit, učebnice	Upevnění znalosti gramatiky much a many, opakování přítomného času.	5 min
Fixační fáze	<p>Poslech (aktivizační a audiolingvální metoda):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učitel žákům pouští 'vysílání rádia', pořad Home Truths - dva páry v ní mluví o zlozvycích, které je na druhém rozčilují. Žáci do pracovního sešitu zapisují k obrázkům vyjadřujícím zlozvyky, jména osob. Dále zaškrťávají věty typu True or False 	pracovní sešit, počítač	Upevňování získaných poznatků.	8 min
Diagnostická fáze	<p>Orientační ústní zkoušení</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci opakují slovní zásobu z minulých hodin, dbají na správnou výslovnost 		Práce s textem.	3 min
Aplikační fáze	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci se stručně vyjádří na téma „My Habbits“ 	sešit, tužka, slovník	Samostatný projev žáka.	3 min

Zdroj: Vlastní zpracování.

Srovnáme-li dvě vyučovací hodiny, vidíme, že má každá jinou strukturu fází:

1. hodina: Úvod – motivační fáze – expoziční fáze – fixační fáze – motivační fáze – fixační fáze – diagnostická – aplikační.
2. hodina: Úvod – motivační fáze – expoziční fáze – motivační fáze – fixační fáze – fixační fáze – diagnostická – aplikační.

Z uvedeného schématu je patrné, že motivační fáze je zařazována do vyučovací hodiny častěji (ne jen na začátku hodiny), což má pozitivní vliv na udržení a zvyšování motivace.

7.5 Hodnocení žáků

Hodnocení má ve výuce několik funkcí (např. prognostická, diagnostická či informativní), jednou z nich je funkce motivační. Jednoduše řečeno – také hodnocení může zvýšit nebo naopak snížit motivaci žáků k učení. Bude-li žák, který je k výkonovým situacím lhostejný (nízká PÚV i nízká PVN), dostávat v hodinách angličtiny neustále špatné známky, jeho motivace se s největší pravděpodobností nezmění. Pokud ale uslyší, že se dokáže zlepšit, nebo že už nějaké pokroky udělal, lze jeho postoj k učení se anglického jazyka změnit.

Na SPŠ Trutnov jsou žáci hodnoceni tzv. klasifikací. Jejich vzdělávací výsledky jsou vyjadřovány kvantitativně prostřednictvím hodnotících stupňů – známkami od 1 do 5. Pokud by při známkování učitelé nehodnotili pouze vědomosti a dovednosti žáka, ale také například motivy, vyjadřovací schopnost, pracovní návyky, zájmy, vztah k učení atp. (tzn., že by i v případě známkování přistupovali ke každému žákovi individuálně), mělo by potom známkování (i pro žáka) velkou vypovídající hodnotu.

V praxi bohužel není možné všechny tyto aspekty ve známkování formou klasifikace vystihnout a stanovit. Důvodů existuje velké množství. Mezi ty nejdůležitější patří zřejmě neznalost žáků ze strany učitele a spravedlnost.

Učitelé a žáci na středních školách nemají tak těsný vztah jako např. učitelé na školách základních (dáno vývojovým stupněm jedinců na středních školách a jejich preferencemi, délkou trvání studia, vzdáleností bydliště žáků od školy atp.), tudíž se učitelům např. pracovní návyky žáků, jejich zájmy a schopnosti či jejich vztah k učení (tedy aspekty, které by měli učitelé při udělování známek také brát v potaz) hodnotí hůře.

Individuální přístup k žákovi se ve známkování formou klasifikace nemůže příliš projevit také z toho důvodu, že jsou žáci velmi hákliví na spravedlnost. Učitel používající klasifikačního hodnocení nejčastěji v praxi známkuje žáky podle počtu chyb (nikoliv podle toho, jak se doma připravovali na výuku, jak se snaží v hodinách angličtiny apod.). Pro žáky nepřijatelná by byla pravděpodobně situace, ve které by jeden žák za stejný počet chyb dostal horší známku než žák druhý, protože se učitel domnívá, že pracuje hůře než lépe známkový žák.

Lze tedy shrnout, že výhodou známkování formou klasifikace je (v kontextu zvyšování motivace k podávání lepších výkonů v hodinách angličtiny) jeho jednoduchost, snadná evidovatelnost a přehlednost.

Nevýhodou známkování je potom obtížnost zařazení rozmanitých výkonů a učební činnosti žáků do pouhé pětistupňové škály. Jak již bylo řečeno, špatné známky žáky s nízkou PÚV a nízkou PVN neovlivňují. Myné by proto bylo domnívat se, že známky celkově motivují žáky k učení a dosahování dobrých výsledků, např. s cílem získat dobré zaměstnání nebo vyšší socioekonomický status. Špatné známky v žákovi s výše uvedenými motivačními charakteristikami pravděpodobně emoce probouzející motivaci a zájem napravit svůj přístup nevyvolají. Navíc dokáží žáka zaškatulkovat (pětkař), což motivaci žáků k učení také samozřejmě nezvyšuje. U žáků se špatnými studijními výsledky, kteří jsou označováni jako pětkaři, se navíc postupně vytváří negativní sebepojetí.

Pokud by měly být známky jedinou vypovídající hodnotou o schopnosti žáků učit se angličtinu, mohlo by se stát, že se žák stane závislý (v kontextu sebehodnocení) pouze na známkách a své sebehodnocení nedokáže stavět na jiných pilířích potvrzujících jeho kvality.

Vhodné je proto zařadit do výuky anglického jazyka další formy hodnocení, konkrétně hodnocení slovní a sebehodnocení žáka. Oba dva navrhované druhy hodnocení mají velkou výhodu v tom, že žáky povzbuzují, motivují je k učení i ke zlepšení výkonů. Výhodou slovního hodnocení je také skutečnost, že klade důraz na pozitivní výsledky, a tudíž žáka nestresuje. Slovní hodnocení také obvykle obsahuje (nebo může obsahovat) doporučení k dosažení lepšího výkonu, což také přispívá k zvyšování motivace. I přesto, že je slovní hodnocení pro učitele časově náročné a neumožňuje na rozdíl od známkování srovnávání výkonů jednotlivých žáků, lze předpokládat, že by mělo být z hlediska práce se třídou s nízkou PÚV a PVN velmi přínosné. Přínosné je i pro žáky, kteří na rozdíl od třídního průměru vykazují vyšší PÚV, neboť i oni díky slovnímu hodnocení naleznou individuální podněty pro své zlepšení.

Sebehodnocení žáků se zaměřuje na průběh a na výsledky jejich školní práce, sleduje zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivní, afektivní a sociální složky

žakovy osobnosti. Cílem zařazení sebehodnocení žáků SPŠ Trutnov do hodnotícího procesu v hodinách anglického jazyka by mělo být pochopení jejich reálných schopností v procesu učení se angličtiny, mělo by žáky přivést k tomu, že v angličtině dokáží udělat pokroky a zvýšit tak jejich motivaci k podávání většího výkonu. Při sebehodnocení se žáci budou zamýšlet nad řadou věcí a dokáží tak pochopit aktuální stav úrovně svých znalostí, dokáží nalézt a pojmenovat příčiny svých případných neúspěchů, budou poznávat své osobní hodnoty, odhalovat svůj potenciál, uvědomovat si své silné stránky atp. Díky tomu všemu naleznou vnitřní motivaci pro vlastní jednání, motivaci zvyšující potřebu podávat úspěšný výkon.

Slovní hodnocení učitelů a sebehodnocení žáků (písemná forma) by mělo v případě 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov v předmětu anglický jazyk probíhat čtyřikrát do roka, mělo by tedy korespondovat s klasifikačním obdobím. Vedle této sumativní formy hodnocení se doporučuje i průběžné slovní hodnocení učitelů a sebehodnocení žáků, které může probíhat v rámci vyučovací jednotky.

Hovoříme-li o koncepci vyučovacích hodin anglického jazyka, která by měla přinést kladné výsledky v oblasti motivace žáků, konkrétně by měla posílit potřebu úspěšného výkonu, nelze závěrem opomenout zmínit také nutnost dodržovat pedagogické zásady⁹⁴. Právě ty dokáží aktivovat další složky motivace, vedle výkonové se jedná o složku sociální a poznávací.

Vedle zásady přiměřenosti (jsou-li žáci přetěžováni dochází u nich k demotivaci) a posloupnosti, soustavnosti (není-li učivo žákům předkládáno v logickém sledu, nerozumí mu, což vede k demotivaci), či názornosti (která aktivizuje motivaci žáků tím, že si mohou naučené vyzkoušet v praxi), je třeba v případě žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov, kteří disponují nízkou PÚV i PVN, akcentovat zásady emociálnosti (pozitivní klima třídy, navození pocitu důvěry u žáků), zásadu individuálního přístupu (přizpůsobení výkladu učiva a práci v hodinách jednotlivým žákům – slabým, průměrným i silným) a zásadu zpětné vazby (diagnostika porozumění učiva).

⁹⁴ MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 60

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala tématu *Motivace ve výuce anglického jazyka u žáků vybraných ročníků SPŠ Trutnov*.

V první části práce byla představena teoretická východiska práce. Bylo pojednáno o jednotlivých druzích motivace, bylo řečeno, že existují vnitřní a vnější činitelé, které mohou žákovskou motivaci ve školním prostředí ovlivnit. Patří mezi ně úroveň schopností žáka, temperament, hodnotová orientace, pracovní a autoregulační dovednosti, sebepojetí žáka, poznávací a učební styl, přístup učitele, sociální klima školy a třídy a vztah mezi žáky. Dále bylo konstatováno, že mezi specifika v oblasti motivace žáků středních škol patří změny v oblasti kognitivního, emočního a socializačního vývoje, které způsobují přechod k trvalejší a hlubší motivaci, s větším zaměřením na budoucnost. S nástupem na střední školu má motivace k učení tendenci klesat, neboť žáci dosáhli aktuálního cíle (přijetí na střední školu), proto je třeba žáky v průběhu studia vhodnými prostředky jejich motivaci průběžně aktivizovat a odstraňovat v této oblasti případné problémy pramenící z nedostatečně rozvinutých potřeb, frustrace žákovských potřeb, motivačních konfliktů či nadměrné motivace. Představeny byly také metody výuky v hodinách anglického jazyka a možnosti měření motivace.

Cílem diplomové práce bylo na základě měření motivace ke školnímu výkonu se pokusit navrhnout obecná doporučení pro zvýšení motivace k výuce anglického jazyka u žáků druhých a třetích ročníků Střední průmyslové školy v Trutnově. Tato doporučení zahrnují návrh v oblasti cílů, forem, metod, využití didaktických prostředků výuky a hodnocení žáků, které by v jednotlivých fázích vyučovací hodiny mohly podpořit či přispět ke zvýšení výkonové motivace žáků.

Jde pouze o návrh obecných doporučení na základě výsledků dotazníkového šetření. Ověření funkčnosti navržených hodin by vyžadovalo delší časové zkoumání a nebylo cílem diplomové práce. Tudíž se zde otevírá možnost pro další bádání.

V empirické části práce byl použit standardizovaný dotazník školní výkonové motivace žáků. Tento typ motivace žáků byl zjišťován s přihlédnutím k výuce anglického jazyka. Z výsledků vyplynulo, že žáci 2. a 3. ročníků Střední průmyslové školy Trutnov vykazují nízkou nebo nevyhraněnou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnout se neúspěchu, což poukazuje na lhostejnost k oběma výkonovým situacím. Výsledek výzkumu poukazuje na třídní průměr, který v tomto případě není ovlivněn jen několika žáky s výrazným profilem. Někteří žáci však na rozdíl od průměru vykazují vyšší potřebu úspěšného výkonu.

Na tom, jak umí učitel pracovat s žákovskou motivací, do značné míry závisí jeho úspěšnost. Ovlivňovat motivaci může především volbou forem a metod výuky, schopností motivovat žáky v jednotlivých fázích výuky, způsobem hodnocení a dodržováním didaktických zásad. V těchto oblastech proto byla pro učitele angličtiny 2. a 3. ročníků Střední průmyslové školy Trutnov navržena opatření.

Ačkoliv z důvodu složité realizace a velmi obtížné přípravy není doporučováno klást proti sobě kolektivní a individualizované formy vyučování, v navrhované koncepci tak učiněno je. Za hlavní organizační formu je vzhledem k tradičnímu zaměření školy vybrána hromadná forma výuky, kterou se doporučuje účelně doplnit o vybrané prvky individualizovaného vyučování, samostatné práce žáků a skupinového vyučování.

Výběr metod, které mají žáka aktivizovat a zvyšovat tak jeho motivaci k učení angličtiny, vychází z podstaty výukových cílů daných ŠVP pro obor slaboproudá elektrotechnika SPŠ Trutnov, z požadavku zvýšit u žáků PÚV a zároveň udržet nízkou PVN, z úrovně psychického rozvoje žáků (žáci střední školy) a zvláštností třídy (chlapecký kolektiv).

Z hlediska využívání mateřského jazyka se doporučuje využívat metody smíšené, neboť ty do jisté míry odkládají komunikaci v cizím jazyce ve prospěch přípravy na ni, na druhou její využití ve vhodných situacích připouští. Mezi výukovými metodami by měly převládat metody teoreticko-praktické, které kombinují teoretický výklad i praktickou práci s jazykem. Mezi klasickými

metodami by měly převažovat metody audiolingvální a audiovizuální, v nezbytně nutném množství by měla být zařazována metody gramaticko-překladová, pouze výjimečně by měly být zařazovány metody přímé, jejichž základním principem je vyloučení mateřského jazyka při výuce. Největší podíl metod by měly v hodinách anglického jazyka žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov oboru slaboproudá elektrotechnika představovat metody aktivizační a alternativní, mezi které by měly být zařazeny (vzhledem k výkonovému zaměření tříd), především problémové vyučování, situační a inscenační metody a didaktické hry. Tyto metody je vhodné doplnit za pomoci použití prostředků informačních technologií při výuce a podnítit tak aktivní participaci žáků na výuce.

Také doporučení týkající se skladby jednotlivých fází výuky vycházejí ze zjištěné skutečnosti, že 2. a 3. ročníky SPŠ Trutnov je třeba k učení angličtiny velmi motivovat. Doporučuje se proto do výuky zařazovat více motivačních fází, které obvykle bývají zařazovány pouze na začátku hodiny. Motivační fáze by měla v každém případě následovat po výkladu a procvičení nového gramatického jevu, po práci s dlouhým článkem atp.

Vedle organizačních forem výuky, jejich metod a fází, hraje důležitou roli v oblasti zvyšování motivace žáků k učení také hodnotící proces. Budou-li žáci 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov disponující nízkou PÚV a nízkou PVN hodnoceni pouze formou klasifikace (známkování), pravděpodobně nebudou schopni své sebehodnocení stavět na jiných pilířích potvrzujících jejich kvality, než na známkách, které je ale nemotivují k učení a nepovzbuzují je k výkonu. Proto se doporučuje do výuky anglického jazyka zařadit slovní hodnocení a sebehodnocení žáků, které žáky povzbuzují, motivují je k učení a ke zlepšení výkonů. Oba dva navrhované druhy doplňující formativní hodnocení by měly probíhat písemně čtyřikrát do roka tak, aby korespondovaly s klasifikačním obdobím. Doplněny mohou být o slovní hodnocení a slovní sebehodnocení žáků v rámci každé vyučovací jednotky.⁹⁵

⁹⁵ SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole, Praha Portál 1999, s. 143.

Výše nastíněná doporučení by mohla v praxi vést ke zvýšení motivace žáků k výuce tak, jak bylo stanoveno v cíli diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy – monografie

BENDL, Stanislav, KUCHARSKÁ, Anna a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2008. 237 s. ISBN 978-80-7290-366-5.

DOSTÁL, Jiří. *Tvorba výukových materiálů*. Olomouc: UP, 2011. 82 s. ISBN 978-80-244-2783-6.

HECKHAUSEN, Heinz. *Motivation and Action*. 1st ed. Michigan: Springer-Verlag, 1991. 504 p. ISBN 978-03875-2984-4.

HELUS, Zdeněk, HRABAL, Vladimír, KULIČ, Václav, MAREŠ, Jiří. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 206 s. ISBN není uvedeno.

HLADÍK, Petr. *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2016. 144 s. ISBN 978-80-247-5840-4.

HRABAL, Vladimír. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

HRABAL, Vladimír, MAN, František, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 256 s.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2013. 2012 s. ISBN 978-80-200-2274-5.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1995. 95 s. ISBN 80-85931-06-0.

KALOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

- KOLMAN, Luděk a kol. *Motivace, produktivita a způsob života*. 1. vyd. Praha: Linde, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7201-892-5.
- KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1 vyd. Brno: Barrister & Principal, 2007. 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 323 s. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
- LANGMAIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LIŠKAŘ, Čestmír. *Základy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 166 s. ISBN není uvedeno.
- LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upravené vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MADSEN, K. B. *Teorie motivace: srovnávací studie moderních teorií motivace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1972. 381 s. ISBN není uvedeno.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, Josef.; ŠVEC, Vlatimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MCCLELLAND, C. David. *Human Motivation*. 1st. ed. New York: Cambridge University Press, 1987. 609 p. ISBN 0-521-36951-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
- PAVELKOVÁ, Isabella., HRABAL, Vladimír. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha: portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2006. 380 s. ISBN 80-7367-172-7.

- PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. ISBN 80-7372-293-07.
- RICHARDS, C. Jack., RODGERS, S. Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 s. ISBN 978-052-1008-433.
- RICHARDS, C. Jack., RODGERS, S. Theodore. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 270 s. ISBN 978-052-1008-433.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vyd. Praga, Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha Portál 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9
- STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 112 s. ISBN 978-80-7367-513-4.
- SVOBODA, Mojmir, KREJČOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 792 s. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠKODA, Jiří., DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 206 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy. Studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II (prožívání, jednání)*. 1. vyd. Praha: MSD, 2003. 137 s. ISBN 80-86633-11-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. 1. díl. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9.

Sborníky

BRONEC, Jiří. Motivace ve výuce cizích jazyků. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 1991, 83 - 91.

PÁLENÍK, Lubomír. Sociálna motivácia. In KOLLÁRIK, Teodor a kol., *Sociálna psychológia*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2008. s. 362 – 384. ISBN 978-80-233-2479-3.

PAVELKOVÁ, Isabella. Nuda ve škole. In: KRYKOROVÁ, Hana., VÁŇOVÁ, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filosofická fakulta Univerzity Karlovy, 2010, 107 – 118. ISBN 978-80-7308-301-4.

POLEDŇOVÁ, Ivana. Výkonová motivace v prostředí školy: souvislosti se sebezpojetím a utvářením vztahů. In: LACINOVÁ, Lenka., MACEK, Petr. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006, s. 115 – 127. ISBN 80-4364-034-1.

SCHULTHEISS, Oliver C. a Joachim C. BRUNSTEIN, 2005. *An Implicit Motive Perspective on Competence*. In: ELLIOT, Andrew., DWECK, Carol. *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. s. 31 – 51. ISBN 978-1-59385-606-9.

Časopisy

HIMELSTEIN, Philip., KIMBROUGH, W. Wilson. *Reliability of Frensch's 'Test of Insight'*. *Educational and Psychological Measurement*. 20 (4), 1960, s. 737 – 749.

HRABAL, Vladimír. *Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie*. *Pedagogika*, 28 (2), 1978, s. 195 – 209.

JANÍKOVÁ, Věra. Učení a vyučování cizích jazyků a identita. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost, 2016, roč. 26, č. 1, s. 24 – 50.

Elektronické zdroje

GEISER, Kristin a Christina O'GUINN. *Youth in the Middle: Envisioning and Implementing a Whole-School Youth Development Approach*. 1st ed. Santa Cruz:

John W. Gardner Center for Youth and Their Communities, 2010, 131 p. Dostupné také z:

<https://gardnercenter.stanford.edu/sites/default/files/Youth%20in%20the%20Middle%20Toolkit.pdf>

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Národní ústav odborného vzdělávání: Školní výkonová motivace žáků. *Www.nuov.cz* [online]. 2011 [cit. 2018-01-01]. Dostupné z:

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

HRABAL, Vladimír., PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 32 s. ISBN 978-80-87063-347. Dostupné také z:

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

JAZYKY, STUDIUM, PRÁCE: Netradiční metody výuky cizích jazyků.

Http://www.jazyky.com [online]. 2015 [cit. 2018-01-14]. Dostupné z:

<http://www.jazyky.com/netradicni-metody-vyuky-cizich-jazyku/>

Národní ústav odborného vzdělávání: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 26-41M/01 Elektrotechnika. *Www.nuov.cz* [online]. 2007 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z:

<http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202641M01%20Elektrotechnika.pdf>

Střední průmyslová škola Trutnov: Školní vzdělávací program oboru Slaboproudá elektrotechnika. *Www.spstrutnov.cz* [online]. 2017 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z:

<http://www.spstrutnov.cz/studium/obory-vzdelani/slaboprouda-elektrotechnika>

ZELNIKOVÁ, Šárka. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze -

Lingvistika Praha: Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století.

Www.lingvistikapraha.ff.cuni.cz [online]. 2013 [cit. 2018-01-14]. Dostupné z:

<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výkonové zaměření žáků třídy 2S.....	40
Tabulka 2: Výkonové zaměření žáků třídy 2ST	42
Tabulka 3: Výkonové zaměření žáků třídy 3S.....	44
Tabulka 4: Výkonové zaměření žáků třídy 3ST	45
Tabulka 5: Fáze vyučovacích hodin.....	49
Tabulka 6: Shrnutí výkonového zaměření žáků tříd	51
Tabulka 7: Podrobná struktura vyučovací hodiny (fáze hodiny) 1	60
Tabulka 8: Podrobná struktura vyučovací hodiny (fáze hodiny) 2	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Standardizovaný dotazník školní výkonové motivace žáků.....	81
Příloha 2 Požadované výsledky vzdělávání oboru Elektrotechnika	83
Příloha 3 Rozpis učiva a realizace kompetencí při výuce anglického jazyka žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov	88
Příloha 4 Pravidla hry – Řekni to jinak! Say It in a Different Way	91

Příloha 1 Standardizovaný dotazník školní výkonové motivace žáků

Zdroj: HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 32 s. ISBN 978-80-87063-347.

Dostupné také z:
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf

Vážení žáci,

v následujícím dotazníku najdete 12 otázek vztahujících se k různým možným postojům k učení a klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na Vás nejvíce hodí.

1. Abych byl ve škole úspěšný, o to stojím:

moc dost středně moc ne vůbec ne

2. Při učení se mi daří soustředit:

téměř vždy často někdy většinou ne téměř nikdy

3. V hodinách se hlásím:

vždy když je to možné často někdy málokdy téměř nikdy

4. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkován:

ve všech předmětech
 ve většině předmětů
 jenom v některých předmětech
 jenom v jednom nebo dvou předmětech
 v žádném předmětu

5. Když začnu nějakou školní úlohu, mám tendenci ji dokončit:

téměř vždy často někdy většinou ne téměř nikdy

6. Školní úlohy, které dostávám, se snažím plnit co nejlépe:

téměř vždy často někdy většinou ne téměř nikdy

7. Když mám být zkoušený, tak mám strach:

téměř vždy často někdy málokdy téměř nikdy

8. Mám-li být upřímný, tak se školy:

- hodně bojím
- dost bojím
- trochu bojím
- moc nebojím
- vůbec nebojím

9. Když máme psát nějakou písemnou práci:

- mám téměř vždy chuť nejt do školy
- mám často chuť nejt do školy
- mám někdy chuť nejt do školy
- moc mi to nevadí
- vůbec mi to nevadí

10. Když jsem zkoušený a moc neumím:

- mám vždy pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
- mám někdy takový pocit
- nemám většinou takový pocit
- nemívám takový pocit téměř nikdy

10. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:

téměř vždy často někdy málokdy téměř nikdy

11. Ze školních neúspěchů mám obavu:

téměř vždy často někdy málokdy téměř nikdy

Příloha 2 Požadované výsledky vzdělávání oboru Elektrotechnika

Zdroj: Národní ústav odborného vzdělávání: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 26-41M/01 Elektrotechnika. *Www.nuov.cz* [online]. 2007 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%202641M01%20Elektrotechnika.pdf>

Výsledky vzdělávání
<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none">- rozumí přiměřeným souvislým projevům a diskusím rodilých mluvčích pronášeným ve standardním hovorovém tempu;- odhaduje význam neznámých výrazů podle kontextu a způsobu tvoření;- nalezne v promluvě hlavní a vedlejší myšlenky a důležité informace;- porozumí školním a pracovním pokynům;- rozpozná význam obecných sdělení a hlášení;- čte s porozuměním věcně i jazykově přiměřené texty, orientuje se v textu,- sdělí obsah, hlavní myšlenky či informace vyslechnuté nebo přečtené;- přednese připravenou prezentaci ze svého oboru a reaguje na jednoduché dotazy publika;- vypráví jednoduché příběhy, zážitky, popíše své pocity;- sdělí a zdůvodní svůj názor;- pronese jednoduše zformulovaný monolog před publikem;- vyjadřuje se téměř bezchybně v běžných, předvídatelných situacích;- dokáže experimentovat, zkoušet a hledat způsoby vyjádření srozumitelné pro posluchače;- zaznamená písemně podstatné myšlenky a informace z textu, zformuluje vlastní myšlenky a vytvoří text o událostech a zážitcích v podobě popisu, sdělení, vyprávění, dopisu a odpovědi na dopis;- vyjádří písemně svůj názor na text;- vyhledá, zformuluje a zaznamená informace nebo fakta týkající se studovaného oboru;- přeloží text a používá slovníky i elektronické;

- zapojí se do hovoru bez přípravy;
- vyměňuje si informace, které jsou běžné při neformálních hovorech
- zapojí se do odborné debaty nebo argumentace, týká-li se známého tématu;
- při pohovorech, na které je připraven, klade vhodné otázky a reaguje na dotazy tazatele;
- vyřeší většinu běžných denních situací, které se mohou odehrát v cizojazyčném prostředí;
- požádá o upřesnění nebo zopakování sdělené informace, pokud nezachytí přesně význam sdělení;
- přeformuluje a objasní pronesené sdělení a zprostředkuje informaci dalším lidem;
- uplatňuje různé techniky čtení textu;
- ověří si i sdělí získané informace písemně;
- zaznamená vzkazy volajících;
- vyplní jednoduchý neznámý formulář
- vyslovuje srozumitelně co nejbližší přirozené výslovnosti, rozlišuje základní zvukové prostředky daného jazyka a koriguje odlišnosti zvukové podoby jazyka;
- komunikuje s jistou mírou sebedůvěry a aktivně používá získanou slovní zásobu včetně vybrané frazeologie v rozsahu daných tematických okruhů, zejména v rutinních situacích každodenního života, a vlastních zálib;
- používá opisné prostředky v neznámých situacích, při vyjadřování složitých myšlenek;
- používá vhodně základní odbornou slovní zásobu ze svého studijního oboru,
- uplatňuje základní způsoby tvoření slov v jazyce;
- dodržuje základní pravopisné normy v písemném projevu, opravuje chyby;
- vyjadřuje se ústně i písemně, k tématům osobního života a k tématům z oblasti zaměření studijního oboru;
- řeší pohotově a vhodně standardní řečové situace i jednoduché a frekventované situace týkající se pracovní činnosti;
- domluví se v běžných situacích; získá i poskytne informace;

- používá stylisticky vhodné obraty umožňující nekonfliktní vztahy a komunikaci;
- prokazuje faktické znalosti především o geografických, demografických, hospodářských, politických, kulturních faktorech zemí dané jazykové oblasti včetně vybraných poznatků studijního oboru, a to i z jiných vyučovacích předmětů, a uplatňuje je také v porovnání s realitami mateřské země;
- uplatňuje v komunikaci vhodně vybraná sociokulturní specifika daných zemí.

Učivo
<p>1 Řečové dovednosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - receptivní řečová dovednost sluchová = poslech s porozuměním monologických i dialogických projevů - receptivní řečová dovednost zraková = čtení a práce s textem včetně odborného - produktivní řečová dovednost ústní = mluvení zaměřené situačně i tematicky - produktivní řečová dovednost písemná = zpracování textu v podobě reprodukce, osnovy, výpisků, anotací, apod. - jednoduchý překlad - interaktivní řečové dovednosti = střídání receptivních a produktivních činností - interakce ústní - interakce písemná
<p>2 Jazykové prostředky</p> <ul style="list-style-type: none"> - výslovnost (zvukové prostředky jazyka) - slovní zásoba a její tvoření - gramatika (tvarosloví a větná skladba) - grafická podoba jazyka a pravopis
<p>3 Tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce</p> <ul style="list-style-type: none"> - tematické okruhy: osobní údaje, dům a domov, každodenní život, volný čas, zábava, jídlo a nápoje, služby, cestování, mezilidské vztahy, péče o tělo a zdraví, nakupování, vzdělávání, zaměstnání, počasí, Česká republika, země dané jazykové oblasti; tematické okruhy dané zaměřením studijního oboru aj. - komunikační situace: získávání a předávání

informací, např. sjednání schůzky, objednávka služby, vyřízení vzkazu apod.

- jazykové funkce: obraty při zahájení a ukončení rozhovoru, vyjádření žádosti, prosby, pozvání, odmítnutí, radosti, zklamání, naděje apod.

4 Poznatky o zemích

- vybrané poznatky všeobecného i odborného charakteru k poznání země (zemí) příslušné jazykové oblasti, kultury, umění a literatury, tradic a společenských zvyklostí
- informace ze sociokulturního prostředí v kontextu znalostí o České republice

Příloha 3 Tematický plán učiva a realizace kompetencí při výuce anglického jazyka žáků 2. a 3. ročníků SPŠ Trutnov

Zdroj: Střední průmyslová škola Trutnov: Školní vzdělávací program oboru Slaboproudá elektrotechnika. [Www.spstrutnov.cz](http://www.spstrutnov.cz) [online]. 2017 [cit. 2018-04-11]. Dostupné z: <http://www.spstrutnov.cz/studium/obory-vzdelani/slaboprouda-elektrotechnika>

2. ročník

Výsledky vzdělávání a kompetence žáka	Tematické celky - učivo	Počet hodin
<ul style="list-style-type: none"> Čte kratší a jednodušší texty plynule <u>Pronese jednoduše zformulovaný monolog před publikem</u> <u>Nalezne v promluvě hlavní a vedlejší myšlenky a důležité informace</u> <u>Rozumí přiměřeným souvislým projevům a diskusím rodilých mluvčích pronášeným v pomalejším tempu</u> Rozumí jednoduchým návodům a instrukcím Porozumí zadáním a úkolům v jazykových cvičeních a při jejich vypracování se těmito pokyny řídí <p><u>Vypráví jednoduché příběhy, zážitky</u> <u>Vyměňuje si informace, které jsou běžné při neformálních hovorech</u> <u>Při pohovorech, na které je připraven, klade vhodné otázky a reaguje na dotazy tazatele</u></p>	<p>Řečové dovednosti</p> <p>Receptivní – poslech s porozuměním delších monologů a dialogů</p> <p>Receptivní – čtení: čtení různých textů (z časopisů pro mládež, internetu), kontrola porozumění na základě přípojných úkolů</p> <p>Produktivní – ústní: interpretace informací získaných v textech, mluvení zaměřené na stránku popisnou a informativní</p> <p>Produktivní – písemné: překlad textu, jeho reprodukce vlastními slovy, jednoduché písemné zpracování, reakce na dopis, e-mail, formulování odpovědí v anketě</p> <p>Interaktivní – vedení jednoduché diskuse se spolužáky, řízený dialog na dané téma</p>	40
<p><u>Vyjadřuje se ústně i písemně k tématům osobního života</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Domluví se při provádění rutinních úkolů, vyžadujících výměnu informací o známých tématech a činnostech Reaguje na otázky k daným tématům a formuluje jednoduché odpovědi Formuluje omluvu, prosbu, jednoduché vysvětlení problému. Vysvětlí jednoduše svůj postoj, stanovisko, názor Hovoří souvisle alespoň jednu minutu na dané a předem probrané téma Popíše v jednoduchých větách událost, aspekty každodenního života Vyplní základní formuláře a dotazníky 	<p>Tematické okruhy, jazykové funkce</p> <p>Technika v každodenním životě</p> <p>Příroda, přírodní jevy, vlivy člověka, počasí</p> <p>Služby, nakupování, v obchodě</p> <p>Film a televize, média</p> <p>Hotel, cestování, dovolená</p> <p>Život ve společnosti</p> <p>Sporty a hry – mimoškolní aktivity, aktivity při dovolené</p> <p>Počítačová grafika (základní orientace v tématu)</p> <p>Jazykové funkce - obraty při rozhovoru (vyjádření zdvořilosti), vyjádření pozvání, omluvy, odmítnutí, jednoduchého názoru, vyřízení vzkazu.</p>	46

<p><u>Komunikuje s jistou mírou sebedůvěry a aktivně používá získanou slovní zásobu včetně vybrané frazeologie v rozsahu daných tematických okruhů, zejména v rutinních situacích každodenního života a vlastních zálib</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vyslovuje zřetelně a srozumitelně • Rozumí zadání gramatických cvičení v anglickém jazyce a pracuje podle nich • Seznamuje se s gramatickými jevy v kontextu tematických celků, průběžně testuje své znalosti a dovednosti 	<p>Jazykové prostředky Důraz na správnou výslovnost starých i nových slovních obrátů Rozvoj slovní zásoby vzhledem k tematickým okruhům, základní odborné výrazy k oboru slaboproudá elektrotechnika Gramatické jevy: Tvorba vět a jednoduchých souvětí Způsobová slovesa a jejich opisy Časy: <ul style="list-style-type: none"> • předpřítomný prostý • předpřítomný průběhový • předminulý prostý • předminulý průběhový • budoucí průběhový Trpné rody u všech probraných časů</p>	50
Celkem		136

3. ročník

Výsledky vzdělávání a kompetence žáka	Tematické celky - učivo	Počet hodin
<p><u>Rozumí souvislým projevům a diskusím rodilých mluvčích pronášených ve standardním hovorovém tempu</u> <u>Vyhledává, zformuluje a zaznamenává informace nebo fakta týkající se studovaného oboru</u> <u>Vyjádří písemně svůj názor na text</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Čte s porozuměním věcně i jazykově přiměřené texty, nalézá hlavní ale i méně podstatné informace a myšlenky <p><u>Přednese připravenou prezentaci ze svého oboru a reaguje na jednoduché dotazy publika</u> <u>Popíše své pocity, sdělí a zdůvodní svůj názor</u> <u>Zapojí se do odborné debaty nebo argumentace,</u></p>	<p>Řečové dovednosti Receptivní – poslech s porozuměním delších monologů a dialogů s obtížnějšími gramatickými strukturami a rozsáhlejší slovní zásobou Receptivní – čtení: čtení různých textů za použití různých metod čtení, cílené vyhledávání informací v různých textech i odborných, kontrola porozumění na základě připojených úkolů Produktivní – ústní: argumentace, zdůvodnění, vyjádření vlastního názoru, krátký monolog na dané téma Produktivní – písemné: reprodukce textu</p>	45
<p><u>týká-li se známého tématu</u> <u>Přeformuluje a objasní pronesené sdělení a zprostředkuje informaci dalším lidem</u> <u>Uplatňuje různé techniky čtení textu</u> <u>Ověří si i sdělí získané informace písemně</u></p>	<p>vlastními slovy, připojení vlastního stanoviska a jeho písemné zpracování, vypracování vlastního životopisu, formálního dopisu, dotazníku Interaktivní – vedení diskuse k tématu, obhajování vlastních postojů, metoda řízeného rozhovoru (personální pohovor, návštěva ordinace, vyjádření stavu, pocitů)</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Zdůvodní a vysvětlí názory, plány a postoje i k obecným celospolečenským problémům <p><u>Vyjadřuje se k tématům z oblasti zaměření studijního oboru</u> <u>Řeší pohotově a vhodně standardní řečové situace i jednoduché a frekventované situace týkající se pracovní činnosti</u> <u>Domluví se v běžných situacích, získá a poskytne informace</u></p>	<p>Tematické okruhy, jazykové funkce Člověk a společnost (postavení mladých lidí ve společnosti, generační problémy) Výživa a příprava jídel Globální problémy Člověk a zdraví (zdraví a nemoci, systém zdravotní péče, prevence) Člověk a vzdělání (škola, systém vzdělávání, rozdíly ve vzdělávání, budoucí kariéra a svět práce, požadavky, charakteristika profesí). Ochrana životního prostředí Charakteristika osobnosti, lidské vlastnosti, ICT – obor, který jsem si vybral Svět práce (druhy práce, výhody a nevýhody různých zaměstnání, trh práce) Jazykové funkce: obraty a fráze k jednotlivým tématům, vyjádření pocitů a emocí, postoje (přání, radost, lítost, zklamání, modality, podmínky)</p>	46
<p><u>Uplatňuje základní způsoby tvoření slov v jazyce</u> <u>Dodržuje základní pravopisné normy v písemném projevu, opravuje chyby</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vyjadřuje se nejen v jednoduchých větách, ale používá i souvětí • Seznamuje se s gramatickými jevy v kontextu tematických celků, průběžně testuje své znalosti a dovednosti • Uvědomuje si nutnost používání gramatických jevů v běžné řeči a je schopen najít vlastní chyby a nedostatky 	<p>Jazykové prostředky Upevňování správné výslovnosti Rozvoj slovní zásoby, práce s odborným slovníkem. Gramatické jevy: Modální slovesa (min. a přít. infinitiv, opisy) Věty</p> <ul style="list-style-type: none"> • podmínkové • přací • časové • účelové <p>Vazba have st. done Infinitivní vazby (vazba podmětu a předmětu s přísudkem)</p>	45
<p>Celkem</p>		136

Příloha 4 Pravidla hry – Řekni to jinak! Say It in a Different Way

Zdroj: HLADÍK, Petr. *111 nových her pro atraktivní výuku jazyků*. Praha: Grada Publishing, 2016, s. 16.

Čas:	10 minut
Jazyková úroveň:	** až ****
Organizační forma:	1 a více hráčů, plénum, menší skupiny
Studijní cíl:	popisování slov
Pomůcky:	kartičky se slovy

Nikdy nevíte, kdy se vám bude hodit popsat nějaké slovo, na které si zrovna nemůžete vzpomenout, nebo ho neznáte. Každý hráč dostane deset kartiček se slovy, která musí během tří minut co nejrychleji popsat svým spolužákům. Kartičky naleznete v příloze (více viz str. 11). Pořadí popisovaných slov si hráč určí sám. Při popisu však nesmí použít kořen slova. Hráč, který slovo uhodne jako první, získá bod. Vyhrává hráč s největším počtem bodů. Hra umožňuje snadné opakování slovní zásoby, kterou lze vymezit i tematicky.

Příklad:

Garden – *A place behind our house. We grow vegetables there.*