

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA RUSKÉHO A FRANCOUZSKÉHO JAZYKA

**MOTIVACE A DEMOTIVACE VE VÝUCE
CIZÍCH JAZYKŮ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Anna Ratajová

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Aj-Fj

Vedoucí práce: PhDr. Sylva Nováková, PhD.

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 15. dubna 2014

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych velice poděkovat vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Sylvě Novákové, PhD., za odbornou pomoc, poskytnuté rady, konzultace a věnovaný čas.

OBSAH

1	ÚVOD.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.
2	TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2.1	MOTIVACE A POTŘEBY	3
2.1.1	Motivace.....	3
2.1.2	Motiv	5
2.1.3	Motivace žáků při výuce	6
2.1.4	Potřeby žáků.....	7
2.1.5	Učitel, jeho motivace a potřeby	11
2.2	MOTIVAČNÍ FAKTORY V JAZYKOVÉ VÝUCE	13
2.2.1	Hodnocení žáků	13
2.2.2	Vzhled jazykové učebny a složení třídy	14
2.2.3	Osobnost učitele.....	14
2.2.4	Organizační formy vyučování	16
2.2.5	Globální témata ve výuce cizích jazyků	16
2.2.6	Mimotřídní a mimoškolní aktivity	17
2.3	METODICKÉ SMĚRY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ.....	21
2.3.1	Komunikativní metoda	21
2.3.2	Metoda akčního přístupu	22
2.4	METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	32
2.4.1	Evropské jazykové portfolio	33
2.4.2	Mezinárodní jazykové zkoušky	34
2.5	VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V 21. STOLETÍ	35
2.5.1	Média a motivace k výuce cizích jazyků	35
2.5.2	ICT ve výuce cizích jazyků	36
2.5.3	CLIL	39
2.6	DEMOTIVAČNÍ FAKTORY V JAZYKOVÉ VÝUCE.....	41
2.6.1	Frustrace potřeb.....	41
2.6.2	Úzkost ve výuce cizích jazyků	41
2.7	MOTIVAČNÍ HLEDISKA UČEBNICOVÝCH SOUBORŮ	44
2.7.1	Stručný náhled do nejpoužívanějších cizojazyčných učebnic.....	46

3	PRAKTICKÁ ČÁST	52
3.1	VYHODNOCENÍ NÁSLECHOVÝCH HODIN	52
3.1.1	Francouzský jazyk	52
3.1.2	Anglický jazyk.....	56
3.2	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DOTAZNÍKŮ PRO ŽÁKY	62
3.3	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE	71
3.4	SROVNÁNÍ DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE A PRO ŽÁKY	74
3.5	„IDEÁLNÍ“ UČITEL CIZÍHO JAZYKA	76
3.6	„IDEÁLNÍ“ ŽÁK CIZÍHO JAZYKA.....	79
4	ZÁVĚR.....	81
5	RESUMÉ.....	84
6	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
6.1	ODBORNÁ LITERATURA.....	85
6.2	ČASOPISY	87
6.3	ELEKTRONICKÉ ZDROJE.....	88
6.4	UČEBNÍ SOUBORY	91
7	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	93
8	PŘÍLOHY	I

Seznam použitých zkratek

aj.	a jiní, a jiné
angl.	anglicky
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
AVSG	Audio-Visual Structuro-Global
CAE	Certificate of Advanced English
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CPE	Certificate of Proficiency in English
č.	číslo
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELF	Diplôme élémentaire en langue française
EJP	Evropské jazykové portfolio
EFL	English as a foreign language
FCE	First Certificate in English
FLE	français langue étrangère
fr.	francouzsky
ICT	informační a komunikační technologie
KET	Key English Test
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
např.	například
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků
obr.	obrázek
PET	Preliminary English Test
popř.	popřípadě
příp.	případně
resp.	respektive
RVJ	rozšířená výuka jazyků
SERRJ	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SGAV	méthode structuro-globale audio-visuelle
skup. konverzační a další jaz. hry	skupinové konverzační a další jazykové hry
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaný, tak zvaná
VÚP Praha	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
ZŠ	základní škola

1 ÚVOD

Tato práce se zabývá tématem motivace a demotivace ve výuce cizích jazyků, jelikož motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů výuky. Obecně je považována role učitele za klíčovou. Vyučující je tím, kdo žáky motivuje či demotivuje, a to i přesto, že každý z nich je podněcován či odrazován jinými činiteli (Hendrich, 1988). Učitelova role je z tohoto důvodu nejen ve výuce cizích jazyků velmi důležitá.

Na následujících stránkách budou pojednány faktory, jež ovlivňují jak pedagoga, tak žáky a bude vysvětleno, jak minimalizovat demotivaci. Cílem této práce je pak nastínit nejen zkušeným vyučujícím, ale také začínajícím pedagogům, jak mohou motivovat své žáky a čemu by se měli vyhnout, aby je neodradili od učení.

Na motivaci žáka má vliv jeho povaha, výchova, v jakém vyrostl prostředí a jaký má vztah k výuce. O tom všem si čtenář může přečíst v některé z psychologicko-pedagogických publikací (např. Čáp a Mareš (2001)). V této práci se budeme snažit postihnout pouze nejobecnější věci týkající se motivace. Podrobněji se zaměříme na téma práce *Motivace a demotivace ve výuce cizích jazyků*, které je klíčové.

V teoretické části bude nejprve připomenut pojem *motivace a potřeby žáků*. Následně bude zmíněna *motivace žáků při výuce* a stručně bude pojednáno o *učitelově motivaci a potřebách*. Další část práce se bude soustředit pouze na *jazykovou výuku*. Konkrétně budou vyjmenovány *motivační faktory*, s nimiž se učitelé i žáci mohou setkat ve škole i mimo ni. Například hodnocení žáků, vzhled jazykové učebny, osobnost učitele, organizační formy vyučování, globální témata ve výuce cizích jazyků a konečně mimoškolní a mimotřídní aktivity. V žádném případě se nebude jednat o hlubší rozbor, ale spíše o inspiraci pro pedagogy. Téma *Motivační faktory v jazykové výuce* by mohlo být součástí rozsáhlejší práce.

V následující kapitole budou definovány současné metodické směry ve výuce cizích jazyků, a to *komunikativní metoda* a její varianta – *metoda akčního přístupu* – a jejich motivační aspekt. Poté bude zmíněna *aktivizace a motivace žáků ve výuce cizích jazyků*. Zde budou zahrnuty také autorčiny *zkušenosti z vlastní praxe*, tj. cca 100 odučených hodin v jazykové škole. Autorka se bude soustřeďovat na konkrétní příklady

osvědčených aktivit podněcujících motivaci z její praxe a také stručně popíše postup a výhody práce s *mentální mapou*.

Následně se bude práce zaměřovat na metody rozvíjení motivace ve výuce cizích jazyků a stručně pojedná o pojmu *Evropské jazykové portfolio* a *mezinárodní jazykové zkoušky*. Další kapitola bude věnována tématu *Výuka cizích jazyků v 21. století*, kde budou stručně pojednána *média a nové technologie*, které se dnes používají ve výuce cizích jazyků, a také bude definován pojem *CLIL*.

Demotivační faktory v jazykové výuce budou rozebrány podstatně stručněji než motivační faktory. Zmíněn bude pojem *frustrace potřeb a úzkost ve výuce cizích jazyků*. A konečně budou učitelům poskytnuty rady, jakým způsobem by mohli minimalizovat úzkost ve výuce cizích jazyků.

Kapitola 2.7 se bude zabývat stručným náhledem do dvou nejpoužívanějších učebnic anglického a francouzského jazyka. Učebnice, tedy nejdůležitější motivační pomůcky učitelů i žáků, budou nejprve stručně představeny a dále zhodnoceny na základě subjektivního názoru autorky a na základě kritériální tabulky, která bude vložena jako příloha.

V praktické části, která bude zahrnovat čtyři náslechy z výuky anglického a stejný počet náslechů z výuky francouzského jazyka, budou zjišťovány motivační a demotivační faktory žáků a učitelů dle kritérií, která budou předem stanovena. Z vyhodnocení a následného porovnání náslechů s dotazníky, jež respondenti (tedy učitelé i žáci) dostanou po násleších, by mělo vyplynout, jaké faktory jsou pro zkoumaný vzorek motivační a/nebo demotivační. Bude se jednat pouze o sondu na 2. stupni ZŠ, která bude autorce sloužit pro srovnání teorie motivace žáků ve výuce cizích jazyků s jejím uvedením do reálné praxe. Tento výzkum nebude považován za reprezentativní vzorek. Ten by mohl být analyzován v rozsáhlejší odborné práci.

V závěru této práce se autorka pokusí nastínit vlastnosti „ideálního“ učitele, který motivuje žáky k výuce cizího jazyka a „ideálního“ žáka podněcujícího učitele k výuce cizího jazyka.

2 TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se nejprve zaměříme na motivaci a potřeby žáků a učitele. Následně bude pojednáno o motivaci, resp. demotivaci z pedagogického hlediska. Dvě další kapitoly budou zacíleny na motivaci a demotivaci v jazykové výuce. A nakonec bude zpracována problematika motivace k používání cizojazyčných učebnic, z nichž některé budou analyzovány z motivačního pohledu.

2.1 MOTIVACE A POTŘEBY

2.1.1 Motivace

Slovo motivace je odvozeno z latinského „*movere*“, neboli hýbati, pohybovati. Motivaci lze definovat různými způsoby. Čáp a Mareš (2001) specifikují motivaci jako: „...*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 92). Hybnými momenty myslí činitele, jež člověka podněcují k tomu, aby něco udělal, nebo ho v tom naopak brzdí, tlumí (Čáp, Mareš, 2001).

Lokšová, Lokša (1999), podobně jako Balcar (1983) nebo Hrabal, Man a Pavelková (1989) ji vysvětlují jako: „...*souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému*“. (Lokšová, 1999, s. 11)

Hartl a Hartlová (2010) ji definují jako: „...*vnitřní řídicí sílu odpovědnou za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 320). Přičemž: „...*motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 320). Stimulace mohou být fyziologické: např. hlad, žízeň, sex, sebezáchova; a psychologické: např. touha uspět, potřeba někam patřit (Hartl, Hartlová, 2010).

2.1.1.1 Vnitřní a vnější motivace žáků

Motivace chování může vycházet buď z vnitřních pohnutek (prostřednictvím potřeb) a/nebo z vnějších pohnutek (incentivů). Vnitřní motivace vychází z toho, o co se žáci zajímají z vlastní vůle. Naopak vnější motivací žáka chápeme účast na činnosti z toho důvodu, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, díky němuž získá odměnu (např. uznání od učitele, pochvala od rodičů, obdiv od spolužáků). Vnitřně motivovaného žáka jeho

výsledek z učení uspokojuje, navštěvuje školu rád a baví ho připravovat se na výuku, což se nedá potvrdit u žáka, u kterého převládá motivace vnější. (Kyriacou, 1991; Maňák, 1998; Lokšová, Lokša, 1999)

Ve škole se setkáváme především s vnější motivací. U žáků s tímto typem motivace k učení je pravděpodobnější mnohem vyšší úzkost, nižší sebevědomí a schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole a také horší přizpůsobení než u žáků s vnitřní motivací k učení. Vnější motivace je také nazývána jako *instrumentální*, protože je nástrojem pro dosažení vnějších motivačních činitelů (např. pochvala, vyhnutí se trestu). V následující tabulce jsou popsány znaky vnitřní a vnější motivace, jak je popisuje Lokšová a Lokša (1999).

Znaky vnitřní a vnější motivace

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

Tabulka č. 1

Vnitřní a vnější motivace mohou působit ve stejnou dobu, např. žáka předmět baví a zároveň chce dosahovat dobrých výsledků, aby mohl své znalosti využít v budoucím zaměstnání. Kyriacou (1991) zmiňuje třetí vliv působící na motivaci žáků ve třídě, a sice očekávání úspěchu. Myslí tím, do jaké míry se žáci domnívají, že mohou uspět. Výzkumy ukazují, že pro tento typ motivace jsou nejlepší obtížné, ale dosažitelné úkoly. (Kyriacou, 1991)

Podle *behaviorální teorie* je zdrojem motivace snaha navodit příjemné důsledky určitého chování nebo předejít nepříjemným důsledkům. Přičemž je hlavním motivačním činitelem vnější odměna, jejíž vliv plní funkci pouze krátkodobého charakteru, a proto je vhodnější ji používat v menší míře. Oproti tomu humanistické teorie poukazují na to, jak je důležité vytvořit prostředí charakteristické vřelým osobním vztahem, bezpečím a bezpodmínečným přijetím každého jednotlivce, které zapříčiňuje postupný růst autonomie

žáka, aby bylo docíleno adekvátního rozvoje motivační struktury daného žáka. (Lokšová, Lokša, 1999)

Pokud bychom chtěli motivovat třídu žáků, musíme si uvědomit, že každý z nich je k vykonávání totožné činnosti motivován odlišnými motivy. Se vzrůstajícím věkem se tyto motivy mohou měnit a vzájemně střetávat. Znamená to tedy, že některé motivy budou na žáky působit pozitivně a některé naopak negativně. Přitom si žáci nemusí uvědomovat všechny, některé dokonce vůbec. (Kyriacou, 1991; Čáp, Mareš, 2001)

2.1.2 Motiv

Psychologie definuje pojem motiv dvěma způsoby, a to v užším a v širším pojetí. V užším pojetí jde o vědomé záměry nebo vědomé cíle jednání. V širším pojetí se jedná o cíle chování, včetně nevědomých účelů chování. (Nakonečný, 1995)

Nakonečný (1995) ve své publikaci také uvádí, že Nuttina (1987) považuje motiv za tzv. faktor aktivace a řízení způsobů chování a dodává, že jde buď o objekt ve vnějším světě, jenž u jedince podnítl určitou pohotovost k chování, nebo se jedná o tuto pohotovost jako takovou. Jako příklad uvádí jídlo a hlad, přičemž cílem je dosažení psychického stavu uspokojení (v tomto případě nasycení).

Nakonečný (1995) tvrdí, že Nuttinova definice motivu je nepřesná a doplňuje ji následujícím způsobem:

„Motivy jsou psychologické příčiny směru a intenzity chování. Motivy vysvětlují, proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou (s vynaložením určité míry energie, což se projevuje např. při zdolávání překážek či vytrvalostí vynaloženou na dosažení cíle). Tímto vnitřním „proč“ je vždy dosažení nějakého druhu uspokojení. Motivy v tomto smyslu vystupují jako vnitřní determinanty směru a síly chování, určují tak jeho psychologický smysl, zatímco kognitivní zpracování situace, v níž se chování odehrává, determinuje způsob tohoto chování.“ (Nakonečný, 1995, s. 125)

Podobnou, ale stručnější definici uvádí Hartl, Hartlová (2010) ve svém slovníku: *„Motiv je vědomá či nevědomá pohnutka, příčina činnosti zaměřené na určitý cíl; má různou intenzitu i trvalost“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 319) a lze ho dělit na primární (vrozené) a sekundární (naučené). Jeho následkem je motivace.

Lokšová, Lokša (1999) přidávají svoji definici motivu: „*Motiv vzniká tehdy, když je vzbuzena (aktualizována) potřeba. Je to důvod, pro který člověk začíná jednat určitým způsobem.*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 13)

Dělení motivů podle sociálního přístupu k motivaci žáka (Lokšová, Lokša, 1999):

- a) vnitřní motivy – žák se učí, protože sám chce (z vlastní touhy vědět víc);
- b) vnější nebo sociální motivy – žák se učí, protože mu to někdo nařídil (rodiče, učitel) a protože musí. Pokud se učit nebude, bude potrestán;
- c) interiorizované sociální motivy – žák se učí např., aby svými vědomostmi co nejvíce prospěl společnosti.

2.1.3 Motivace žáků při výuce

Zjistíme-li, jaká motivace je adekvátní pro daného žáka, dokážeme ho přiměřeně motivovat k učení. Přínosnější pro žáka je motivovat ho vnitřní motivací, přičemž nelze dostatečně motivovat všechny žáky najednou. Poskytne-li učitel nebo rodič žákovy pozitivní zpětnou vazbu na jeho školní výkon, zvýší tak jeho vnitřní motivaci, jelikož podpoří rozvoj jeho autonomie a kompetence jeho osobnosti. K posílení vnitřní motivace přes pozitivní zpětnou vazbu dochází při oceňování vnitřně motivované učební činnosti žáka. Tato motivace se může oslabit v případě, kdy je žák pochválen za něco, co musel udělat na příkaz. Zároveň dochází k posílení vnější motivace. (Lokšová, Lokša, 1999)

Učitel si musí uvědomit, že motivaci jako takovou rozvíjet nelze, protože je vždy závislá na konkrétní činnosti, díky níž se pak formuje hierarchie motivů. (Lokšová, Lokša, 1999)

Průcha, Walterová a Mareš (2003) charakterizují motivaci žáků při výuce jako: „*Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivace svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:*

- vytváření adekvátního obrazu o žácích;
- učitelovo očekávání vůči žákům (*Pygmalion-efekt, Golem-efekt*¹);
- probouzení poznávacích potřeb žáků (*problémové úlohy*);
- probouzení sociálních potřeb žáků (*sociální klima ve třídě*);

¹ „*Pygmalion efekt je obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že daný žák má šanci zlepšit svůj prospěch a chování*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 194). Oproti tomu Golem efekt je učitelovo negativní očekávání a jednání žáka. Učitel si myslí, že se daný žák ve svém chování a prospěchu spíše zhorší. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003)

- *probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma);*
- *využití odměn a trestů;*
- *eliminování pocitu nudy;*
- *předcházení strachu ze školy, určitého předmětu, ze zkoušení.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 128)*

Jak již bylo uvedeno výše, Lokšová, Lokša (1999) rozděluje motivační činitele, které podněcují výkonnost žáka, na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní motivační činitele řadí poznávací potřeby a zájmy, potřebu výkonu, potřebu vyhnouti se neúspěchu a dosažení úspěchu a sociální potřeby (potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže); jako příklad vnějších činitelů uvádí školní známky, odměnu a trest a vztah žáka k jiným lidem, k vlastní budoucnosti a ke společnosti.

Tématem potřeb žáků se podrobněji zabývá následující podkapitola.

2.1.4 Potřeby žáků

Co je to potřeba, je podrobně popsáno např. Hartlem, Hartlovou (2010). Uvádí, že *„potřeba vzniká při jakékoliv fyziologické odchylce od ideální hodnoty, a pokud odchylka od této hodnoty nemůže být automaticky upravena, je aktivován pud a vybuzený organismus zahájí činnost ke znovuobnovení rovnováhy. Na rozdíl od přání jsou potřeby určeny životní nutností člověka jako druhu a jejich dlouhodobé nenaplnění se nepříznivě odráží ve zdraví a pocitu dobré pohody.“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 433)

Mešková (2012) charakterizuje potřeby zjednodušeně jako nedostatek něčeho. Přičemž se dále snažíme o dosažení rovnováhy, tedy uspokojení potřeb.

Čáp, Mareš (2001) definuje potřeby jako: *„...moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 146). Autoři dodávají, že: *„...termín potřeba vyjadřuje jak aktivaci, energizující moment v motivaci, tak směřování motivace – k čemu směřuje aktivace a jedincovo jednání“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 146).

Každý jedinec má rozmanitou škálu potřeb, které se navzájem překrývají. Její hierarchií se zabýval americký psycholog, psychiatr a filozof Abraham Harold Maslow

žijící v letech 1908 – 1970. Tvrdil, že nejvyšší motivací lidské činnosti je uspokojování lidských potřeb. Dělení potřeb existuje mnoho typů. Nejprve zmíníme jedno kratší, které se podle Průchy (2003) a Hrabala (1984) zabývá potřebami žáků. Lokšová a Lokša (1999) ho nazývají jako zdroje motivace učební činnosti. Patří mezi ně:

- poznávací potřeby, jež se týkají procesu poznávání a získávání nových poznatků;
- sociální potřeby, tedy sociální vztahy působící během učební činnosti a jako důsledek jejich výsledků;
- výkonové potřeby, tedy úroveň obtížnosti úkolů, které jsou v průběhu učební činnosti na žáka kladeny (Lokšová, Lokša, 1999).

Hrabal (1984) zařazuje mezi výkonové potřeby zejména aspirační úroveň jedince a prožívání úspěchu a neúspěchu při učení.

V širším dělení potřeb jsou uvedeny příklady z Maslowovy hierarchie, které se vztahují k potřebám žáků ve vyučování, jak je zmiňuje Čáp, Mareš (2001):

- elementární biologické potřeby: hlad, žízeň, potřeba kyslíku, tepla;
- potřeba podnětů a činnosti, potřeba odpočinku a spánku;
- potřeba bezpečí, jistoty (např. dítě volá matku, je-li nějak ohroženo nebo má neúspěch ve škole, mezi kamarády);
- potřeba osobního vztahu (afiliace), potřeba vzájemného porozumění a pomoci, potřeba někam patřit (např. do skupiny kamarádů);
- potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen druhými i sebou samým;
- potřeba kompetence, potřeba osvojit si dovednost;
- potřeba radosti, smíchu;
- potřeby poznávací (např. dítě touží po vědomostech o cizím jazyce, protože se chce domluvit se zahraničním kamarádem z dovolené);
- potřeby estetické (např. vypadat dobře mezi kamarády);
- potřeba cíle a směřování k němu, potřeba seberealizace, rozvíjení svých možností, a tím dosahování cílů.

2.1.4.1 Rozvíjení motivace žáků aktualizací jejich potřeb

Lokšová, Lokša (1999) tvrdí, že motivaci žáků lze rozvíjet aktualizací jejich potřeb. Jedná se o jednu z nejúčinnějších metod zvyšování motivace žáků k učení. V této části se zaměříme na tři základní potřeby, které byly vyjmenovány výše, a to potřeby poznávací, výkonové a sociální.

2.1.4.1.1 Poznávací potřeby

Poznávací potřeby se mohou stát jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka, pokud je dbáno na jejich cílevědomý rozvoj. Učební činnost žáka se stává vnitřně motivovanou. Díky tomu jsou žákovy potřeby poznávání uspokojovány a žák je úspěšný.

Jednou z metod využití poznávacích potřeb ve výuce je např. *problémové vyučování*. Tento typ výuky rozvíjí nejen myšlení, ale také schopnosti a vědomosti žáků, dále také utváří osobnost žáků. Jedinec je motivován svým postojem k řešení úkolu a subjektivním vnímáním příčin, kvůli kterým úlohu v danou chvíli řeší. S problémovými úlohami se může člověk setkat, když vnímá rozpor mezi stavem aktuálním a anticipovaným. (Lokšová, Lokša, 1999)

Vyvolává-li situace v žákovi vnitřní konflikt², jedná se o problémovou úlohu a žák je motivován k jejímu vyřešení. Učitel musí být schopen u žáků podnítit jejich zvědavost, jelikož by je jinak motivoval pouze vnější motivací, která má krátkodobější trvání. Zároveň má za úkol vymyslet učební úlohu takovým způsobem, aby uspokojil vyšší potřeby žáků – tedy potřebu afiliace a potřebu uznání a seberealizace rozvoje. Žákova motivace je zaručena v případě správného výběru úlohy, včetně vhodně zvolené náročnosti. Úloha by měla mírně převyšovat aktuální schopnosti a znalosti žáků, jinak je pravděpodobné, že se stane činitelem negativní motivace (příkladem je pasivita ve vyučování nebo pokles pozornosti). Největším motivačním faktorem je pro žáky skutečnost, že si úlohu mohou sami vybrat, protože zde opět působíme na jejich vnitřní motivaci a potřebu poznávání. O motivačních a demotivačních faktorech bude detailněji pojednáno v kapitolách 2.2 a 2.6.

2.1.4.1.2 Výkonové potřeby

Tyto potřeby se týkají úspěšného výkonu a motivu vyhnout se neúspěchu a formují se již v raném dětství. Základní princip zvyšování motivace k učení prostřednictvím aktualizace výkonových potřeb shrnuje Lokšová a Lokša (1999): „*Motivace k učení se zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými) nároky*“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 32).

² Čáp, Mareš (1980) se zmiňují o Kurtu Lewinovi, který se zaměřil na jednodušší konflikty v každodenním životě dětí. Lewin rozlišuje vnitřní a vnější konflikty. Příkladem vnějšího konfliktu je například střetnutí dítěte s rodiči nebo s učitelem či s kamarády. Co se týče vnitřního konfliktu, jedná se například o střet dvou zájmů nebo potřeb. (Čáp, Mareš, 1980)

Je-li učitel nebo rodič seznámen s žákovými aktuálními znalostmi, může mu zadávat přiměřeně náročné úkoly tak, aby rozvíjel jeho poznatky nebo osobnost. Důležitým faktorem je také kladné hodnocení, jež upevňuje žákovo pozitivní chování. Je všeobecně známo, že motivovanější jsou žáci, kteří jsou častěji oceňováni za úspěch, a to jak ve škole, tak i doma. (Lokšová, Lokša 1999)

Výkonová motivace ovlivňuje i chování žáků ve škole. Ti, u nichž převládá potřeba úspěšného výkonu, se snaží úkol vyřešit za každou cenu i za předpokladu, že budou čelit překážkám. A naopak žáci, kteří mají spíše potřebu vyhnout se neúspěchu, se chtějí jakýmkoliv situacím, jež by mohly odhalit jejich neschopnost, vyhnout. (Lokšová, Lokša 1999)

Rozvoj motivace žáků k učení závisí zvláště na posilování potřeby úspěšného výkonu, čímž může být dosaženo pouze postupným zvyšováním náročnosti zadaných úkolů. Přičemž je ze všeho nejdůležitější žáky za odvedenou činnost chválit a tím pozitivně podporovat jejich výkony a rozvoj sebedůvěry. (Lokšová, Lokša, 1999)

2.1.4.1.3 Sociální potřeby

Sociální potřeby jsou pro rozvíjení motivace k učení důležité především kvůli rozvoji interakce s ostatními lidmi. Mezi žákovy nejvýznamnější sociální potřeby patří zejména potřeba pozitivních vztahů a potřeba sociálního vlivu, resp. prestiže. Tyto potřeby ovlivňují vnější motivaci učební činnosti žáka a určují typ jeho interakce.

Sám učitel je tím, kdo má vliv na sociální motivaci žáka, protože svým chováním (a to jak vědomým, tak nevědomým) a způsobem vedení vyučování působí na utváření sociální motivace žáků. (Čáp, Mareš, 2001)

Další kapitola pojednává o modelu potřeb žáků podle G. Pettyho.

2.1.4.2 Model potřeb žáků

Petty (2013), který se zaměřil na poznávací činnost žáků, podrobněji zpracoval model potřeb žáků. Tento model se skrývá v akronymu *VYUČOVAT?* *VY* jako vysvětlení. Pochopí-li žáci učivo, snadněji si ho zapamatují. *U* jako ukázka nebo konkrétní příklad, který žákům pomůže znázornit, jakým způsobem postupovat. *Č* jako činnost znamená procvičovat znalosti ústně i písemně. *O* jako oprava a kontrola prováděná učitelem nebo žákem. *V* jako pomůcky pro vybavování z paměti, tj. učebnice, zvukové nahrávky,

mnemotechnické pomůcky, diagramy, grafy, poznámky nebo mapy pojmů. A jako aktivní vybavování z paměti pomocí testů, otázek, her, cvičení či domácích úkolů. *T* jako testování, které má za úkol ověřit, zda si žáci učivo zapamatovali, probíhá zkoušením, testy a samostatnou prací žáků. *?* označuje otázky, na něž se žáci ptají učitele v případě, že jim něco není jasné.

Pro jednotlivé složky lidské motivace lze použít kromě pojmu potřeba také dalších výrazů: emoce, zájmy, hodnoty, cíle, postoje. Pro podrobnější informace odkážeme čtenáře na Čápa a Mareše (2001).

2.1.5 Učitel, jeho motivace a potřeby

Pedagog žáka nejvíce motivuje jen v případě, kdy je sám motivován. Mezi jeho potřeby může patřit potřeba porozumění, pomoci druhým, uspokojení z dosažení cíle, tj. pomoc žákům v dosažení vzdělání, v rozvinutí jejich schopností a charakterových vlastností. Učitel může být motivován ztotožněním s modelem výborného učitele nebo úsilím stát se lepším. Existují i případy, kdy se učitel chtěl stát lepším než učitel, kterého dotyčný nenáviděl nebo z něj měl strach. (Čáp, Mareš, 2001)

Během vyučování se učitel neustále ptá, proč se žák učí nebo neučí a jakým způsobem by ho k tomu měl přimět, jaké jsou jeho cíle, přání, zájmy a potřeby³. Učitel by měl žáky motivovat podle cíle a obsahu vyučování, ale také podle jejich věku. Pokud vyučující dbá na vhodné způsoby vnější i vnitřní motivace, předává tak pevné základy pozitivního rozvoje žákovy osobnosti. Ta se formuje s jeho vývojem, stejně tak se mění i faktory, jež žáka motivují. S motivací se však nesetkáváme jen ve třídě nebo ve vyučování, ovlivňuje totiž žáka také v jeho mimoškolní, zájmové činnosti⁴ či při jeho domácí přípravě na vyučování. Jestliže učitel motivuje žáka adekvátním způsobem, je pravděpodobné, že podnítl jeho zájem o učení na daný předmět. Naopak používání nevhodných motivačních činitelů může mít za následek žákův negativní či lhostejný přístup k výuce. Existují dokonce případy, kdy se u některých dětí objevují stavy úzkosti.⁵ Důvodem může být například jejich neúspěch ve škole nebo prožití nějakého konfliktu. (Lokšová, Lokša, 1999; Čáp, Mareš, 2001)

³ Viz kapitola 2.1.4.

⁴ Viz kapitola 2.2.6.

⁵ Viz kapitola 2.6.2.

Rodiče, učitelé i odborníci se shodují v tom, že pozitivní motivace učební činnosti je považována za důležitou, pokud ne přímo klíčovou podmínkou žákovské školní úspěšnosti (Lokšová, Lokša, 1999).

V následující kapitole je podrobněji zpracováno téma motivační faktory v jazykové výuce.

2.2 MOTIVAČNÍ FAKTORY V JAZYKOVÉ VÝUCE

Žáka dokážeme motivovat, pokud poznáme jeho motivační zaměření. Znamená to, že budeme působit na jeho motivační sféru. Které faktory ale patří mezi ty motivační v jazykové výuce? Sám učitel může některé vyzorovat chováním žáků ve třídě nebo příp. zájmovými dotazníky. Motivační faktory se dělí na krátkodobé a dlouhodobé, přičemž krátkodobé bývají silnější hlavně v dětství a v dospívání. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989; Mešková, 2012; Petty, 2013)

V následujících podkapitolách bude pojednáno o faktorech, jež u žáků zvyšují jejich motivaci v jazykové výuce. Tématu *Výuka cizích jazyků v 21. století* se budeme věnovat v kapitole 2.5. Nakonec bude stručně zmíněno, čeho se vyvarovat, aby byla demotivace minimalizována.⁶

2.2.1 Hodnocení žáků

Někdy se termín hodnocení ztotožňuje s pojmem známkování. Ve skutečnosti je hodnocení širší pojem. „*Známka může být jedním z motivů učení*“ (Mešková, 2012, s. 115) a pro některé žáky dokonce smyslem učení. V praxi učitelé cizích jazyků používají např. malé jedničky, aby žákům usnadnili přístup k dobrým známám a zároveň, aby u nich zvýšili motivaci. Získají je, pokud budou např. jedni z nejrychlejších, kdo vyplní určité cvičení, budou nejlepší v soutěži nebo se budou co nejvíce aktivně účastnit konverzace v cizím jazyce a omezí tak použití mateřského jazyka. Tato metoda patří mezi velmi motivující prostředky. (Kolář, Šikulová, 2005)

2.2.1.1 Formativní hodnocení

Typů hodnocení existuje dlouhá řada (např. sumativní, kriteriální, normativní, atd.), v rámci motivace ve výuce cizích jazyků se zde budeme zabývat termínem *formativní hodnocení*. Formativní hodnocení podporuje efektivní učení žáků a poskytuje jim užitečnou zpětnou vazbu (pozitivní nebo negativní). Pro žáky je motivačním nástrojem také proto, že odhaluje chyby a jiné nedostatky v jejich práci. V dnešní škole jsou žáci vedeni k pozitivnímu chápání chyby. Chyba je krok k úspěchu, protože nabízí určité poučení. Například po napsání testu na slovní zásobu je nutné, aby si žáci test opravili a chyby uvědomili. (Kolář, Šikulová, 2005; Klarová, 2009)

⁶ Viz kapitola 2.6.2.

2.2.1.2 Slovní hodnocení žáků

Motivační funkci má také slovní hodnocení žáků. Jde o slovní komentář, ve kterém učitel vyjmenuje jak klady, tak zápory vztahující se k práci žáka. V cizích jazycích má toto hodnocení velkou váhu, jelikož žáky podněcuje k učení i domácí přípravě na daný jazyk. (Čáp, Mareš, 2001; Mešková, 2012)

2.2.2 Vzhled jazykové učebny a složení třídy

Celkový vzhled učebny vypovídá o tom, kolik úsilí bylo vynaloženo pro to, aby se v ní žáci mohli učit. V případě jazykové učebny je žádoucí, aby v ní žáci našli mapy, různé plakáty, slovníky, suvenýry z daných zemí, aj. K dispozici by měl být počítač nebo CD přehrávač, příp. interaktivní tabule pro práci s videi a prezentacemi. Samozřejmostí je čistá a dobře udržovaná učebna. Žáci by se v ní měli cítit dobře. Útulnost prostředí mohou zajišťovat také vystavená díla žáků, např. různé projekty, atd. (Kyriacou, 1991)

Složení třídy hraje důležitou roli při motivaci. Chodí-li do třídy žák jiné národnosti, může to být pro ostatní žáky výhodou. Jeho prostřednictvím se mohou seznamovat s jeho kulturou a zvyky. Díky tomu může být hodina cizího jazyka hned zajímavější.

2.2.3 Osobnost učitele

Významnou motivací pro žáky je sám učitel. Žáky k výuce podněcuje, jeví-li o ni sám zájem. Aby žáky motivoval, neměly by mu chybět výborné znalosti z oblasti cizího jazyka a jeho didaktiky. Učiteli se pravděpodobně nepodaří žáky motivovat, bude-li neustále chybovat, nebo pokud si nebude jistý svým projevem. Jeho výslovnost je pro žáky klíčová hlavně ve fázi procvičování slovní zásoby. (Hendrich, 1988; Kyriacou, 1999; Bavorová, 2006 [online])

V dnešní době netvoří výjimku, že na školách vyučují rodilí mluvčí. Při jejich výběru by si daná instituce měla dát pozor na to, zda jsou pedagogicky vyškolení. To že pocházejí z anglicky, resp. francouzsky mluvící země, nepotvrzuje schopnost vyučovat cizí jazyk. Ovšem samotná přítomnost rodilého mluvčího může zapříčinit velkou přitažlivost pro potenciální žáky. (Těthalová, 2010 [online])

Od roku 2010 je možné požádat v rámci programu *EU peníze do škol* o grant na odměnu pro rodilého mluvčího, který by do školy pravidelně docházel. (Novinky.cz, 2010 [online])

Na základě kladného vztahu s učitelem cizího jazyka může být postavena i motivace k učení se tomuto předmětu. Dochází totiž k uspokojování žákových sociálních potřeb (tj. bezpečí a sounáležitosti) a ostatních vyšších potřeb (sebeúcty, uznání a seberealizace). (Mešková, 2012)

Vyšší míry motivace lze také dosáhnout zvoleným přístupem učitele k žákovi. Ve výuce cizích jazyků je vhodnější využívat styl demokratický a umožnit tak žákům prostor k diskuzi. (Mešková, 2012)

2.2.3.1 Vystupování učitele

Velmi důležitým prvkem k motivování žáků ve výuce je vystupování učitele. Konkrétními příklady a neverbálními projevy se zabývá např. Kyriacou (1991) nebo Mešková (2012). V souvislosti s cizími jazyky se stručně zaměříme na verbální komunikaci ve výuce.

Kvalita mluveného projevu učitele v cizojazyčné výuce je nezbytná. V úvodní části hodiny je rozhodující z hlediska upoutání a udržení pozornosti žáků a jejich celkového zájmu o hodinu (např. otázka k určitému problému), vhodné je také upozornění na souvislosti s jiným předmětem nebo již probraným učivem. V hodině cizích jazyků je žádoucí používat gramaticky jednoduchý jazyk, mluvit přesně a stručně a využívat příklady. Důležité je také používat jasné otázky a v případě, kdy s nimi mají žáci potíže, je vhodně přeformulovat. (Kyriacou, 1991; Mešková, 2012)

Mešková (2012) tvrdí, že učitel si musí být vědom toho, že i kdyby použil sebe více motivující metody, nemotivuje žáky, pokud si předem podrobně nepromyslí organizační pokyny, které pak jasně vysvětlí. Tento fakt je platný zvláště u aktivizujících postupů⁷, se kterými souvisí náročná příprava.

⁷ Viz kapitola 2.3.2.2.

2.2.4 Organizační formy vyučování

Mešková (2012) tvrdí, že mezi nejúčinnější organizační formy vyučování patří dialogické metody, jako např. rozhovor, situační a inscenační metody a metody řešení problémů. Je to z toho důvodu, že se přitom uplatňuje vnější i vnitřní motivace žáků, jejich kognitivní aktivita, tzn. přemýšlení, dále pak komunikační aktivita žáků⁸ a rozvíjí se ostatní klíčové kompetence žáka. Právě tyto metody se ve výuce cizího jazyka používají ve velké míře. Lokšová a Lokša (1999) hovoří o skupinové kooperaci. Dále o posilování motivace žáků díky různorodosti zadaných úkolů, práci s problémy, kritikou. Kooperace je využívána zejména při projektové výuce, která je pro žáky také velmi atraktivní.

Ve výuce cizích jazyků se kromě skupinové práce uplatňuje samostatná práce. Ta je stejně jako projektová výuka určena pro rozvoj autonomie žáka a zvyšování jeho sebevědomí, tedy upevňování jeho motivace.

Diferencovaná výuka je dalším motivačním prostředkem. Je definována jako: „Členění žáků procházejících škol. vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmům, apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 45). Tato výuka se snaží žáky motivovat rozdělením do skupin s podobnými podmínkami pro všechny. V cizích jazycích máme na mysli zejména znalostní úroveň jazyka podle věku žáků.

2.2.5 Globální témata ve výuce cizích jazyků

Adekvátním obsahem pro výuku cizích jazyků jsou podle metody akčního přístupu témata z každodenního života. V této souvislosti se zmiňuje Hlavičková (2009) o *globálních tématech* (ve školách mluvíme o *globálním vzdělávání*). Jedná se například o oteplování klimatu, znečišťování životního prostředí a jiné otázky, které jsou v dnešním světě velmi aktuální.

Žáci 2. stupně ZŠ se v jazykové výuce mohou zaměřit například na příčiny rozdílů životní úrovně mezi jednotlivými zeměmi, o nastavení podmínek spravedlivého obchodu⁹ v rozvojových zemích s produkty dostupnými i u nás (čokoláda, káva). Také se mohou

⁸ V souvislosti s komunikační aktivitou žáků, která je pro cizí jazyky nejvýznamnější, se vyvinula tzv. komunikativní metoda, již se bude zabývat kapitola 2.3.1.

⁹ Jedná se o tzv. *Fair Trade*.

zabývat příčinami a důsledky přírodních katastrof. Velkou motivací může být např. zinscenování uprchlického tábora, jelikož žáci budou mít z hrané role skutečný zážitek.

2.2.6 Mimotřídní a mimoškolní aktivity

V této kapitole se budeme zabývat aktuálními mimoškolními a mimotřídními aktivitami. Inspiraci jsme hledali u Hendricha (1988), ale také v současném vyučovacím procesu.

„Mimoškolní a mimotřídní aktivitu žáků chápeme jako dobrovolnou činnost spočívající v účelném využívání volného času žáků k uspokojování jejich individuálních i kolektivních zájmů různými formami jejich dalšího vzdělávání v sepětí s hodnotnou zábavou“ (Hendrich, 1988, s. 442).

Zapojení každého žáka do těchto aktivit je velmi žádoucí v případě, že vyplývá z atraktivnosti programu a z žákovy pocitu příjemného prožitku. Pokud je žák k těmto aktivitám motivován, může díky nim rozvíjet své vědomosti a cizojazyčné řečové dovednosti, a navíc prohlubovat znalosti reálií a kultury dané země či oblasti.

Organizátorem mimotřídních aktivit je zpravidla učitel cizího jazyka. Naproti tomu mimoškolní aktivity jsou řízeny různými institucemi a mimoškolními zařízeními.

2.2.6.1 Mimotřídní činnost organizovaná učitelem cizího jazyka

Tato činnost může být buď individuální, skupinová např. zájmový kroužek nebo příprava na samostatnou práci (např. příprava a nácvik cizojazyčné besídky, zahrnující např. cizojazyčnou divadelní scénku s kulturními prvky) nebo může být pro co největší počet žáků. Příkladem je příprava na školní kolo různých soutěží v cizím jazyce.

Učitel žáky podněcuje a motivuje, aby se účastnili podle svých zájmů do některé mimotřídní činnosti organizované školou.

- *Zájmové kroužky*

Zájmové kroužky jsou pro výuku cizího jazyka velmi efektivní, protože žáci mohou jejich prostřednictvím používat cizí jazyk zábavnou formou. Existují různé typy: konverzační kroužek, dramatický kroužek, kroužek jazykových her, kroužek cizojazyčných písní, recitační kroužek, kroužek lidových tanců.

- *Soutěže a olympiády v cizím jazyce*

Soutěže a olympiády v cizím jazyce mohou být např. recitační, konverzační, soutěže/olympiády v poslechu, v překladu a tlumočení, ve znalostech o cizí zemi. Témata jsou vybírána podle jazykové úrovně žáků z SERRJ¹⁰. Motivačním prvkem jsou pro soutěžící ceny jako např. cizojazyčné knihy, slovníky, CD. Žáci většinou soutěží, protože je cizí jazyk baví nebo také proto, že chtějí být nejlepší. Učitelé jsou motivováni především výborným umístěním svých žáků.

- *Samostatná četba literárních děl*

Pokud má žák v oblibě čtení, je vhodné mu doporučit cizojazyčnou literaturu. Ať už překlad, který je vhodný pro začátečníky, nebo originál. Pro úroveň A2 – B1 jsou vhodnější úryvky nebo zjednodušené verze cizojazyčné četby. V dnešní době je možné si tyto knihy buď půjčit v cizojazyčné knihovně, nebo zakoupit. Návštěva cizojazyčné knihovny některé žáky také určitě podnítl. Vhodnou motivací žáků ke čtení cizojazyčné knihy může být také literární beseda nebo nová metoda – tzv. *tiché čtení (silent reading)*.¹¹

- *Cizojazyčné odpoledne, cizojazyčná besídka*

Na cizojazyčné besídce nebo odpoledni by se mělo podílet co nejvíce žáků. Vhodné je do programu zařadit divadelní scénku, přednes literárního úryvku, citaci, sborový či sólový zpěv. Opomenout by se neměl ani zábavný charakter této akce, aby bylo docíleno motivování všech zúčastněných, včetně diváků.

Už samotný nácvik programu žáky podněcuje, protože se zlepšuje jejich výslovnost a plynulost projevu, dochází k rozvoji jejich slovní zásoby a úrovní ústního projevu.

¹⁰ Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) obsahuje, co se musí studenti naučit, aby zvládli v cizím jazyce komunikovat a jaké znalosti a dovednosti musejí rozvíjet, aby dokázali účinně jednat, včetně kulturního kontextu. Najdeme v něm jednotlivé úrovně jazyka: A1 – C2 (viz příloha č. 7), které žákům umožňují si ověřit, v jakém stádiu učení jazyka se právě nachází. (Univerzita Palackého v Olomouci [online])

¹¹ Metoda tzv. tichého čtení (*silent reading*) má u žáků vzbudit zájem o četbu. Může se jednat např. o cizojazyčný časopis či knížku. Žáci mají vymezený čas na prohlížení a čtení daného materiálu a poté je na nich, zda chtějí svým spolužákům nebo učitelům sdělit, co se dozvěděli. Tiché čtení zlepšuje porozumění a pomáhá žákům číst rychleji. Další funkcí je zvyšování čtenářského sebevědomí, protože mizí obavy z dopouštění se chyb ve výslovnosti. (Express Publishing [online])

- *Čtení cizojazyčných novin a časopisů*

Autentické dokumenty žáky více motivují, proto je vhodné je s nimi seznamovat. Setkávají se s nimi totiž v každodenním světě nejvíce. Z toho důvodu by měl učitel žáky podporovat v četbě cizojazyčných časopisů nebo novin. Pro úroveň A2 – B1 podle SERRJ¹² je vhodné články upravovat. S dnešní technologií si lze cizí časopis nebo noviny přečíst i na internetu.

- *Cizojazyčná nástěnka*

Obvykle jsou umístěny ve třídě nebo na chodbě u jazykové učebny. Pokud učitel žáky zapojí do vytváření takové nástěnky, poskytne žákům velkou motivaci. Sami mohou shromažďovat materiály, jako jsou různé obrázky, výstřižky zajímavostí z cizojazyčného tisku, pohlednice z dovolené, atd. Část nástěnky může obsahovat prvky humoru (jazykolamy, anekdoty) a aktivizační materiály, např. přísloví, křížovky, hádanky.

- *Společné návštěvy kulturních programů, exkurze*

Jedná se například o návštěvy divadelních představení autorů z cizí jazykové oblasti, návštěva přednášky, účast na koncertech nebo výstavách umělců dané země či oblasti nebo zhlédnutí cizojazyčných filmů v originálním znění (s titulky). To vše působí na žáky motivačně. Ve škole by měla následovat diskuze o daném kulturním programu. Pro zvýšení motivace žáků je vhodné použít adekvátní hudbu pro dotvoření atmosféry. Další možností pro motivaci žáků je návštěva cizojazyčné organizace, která sdružuje lidi mluvící stejným jazykem (např. *British Council*, *Francouzská aliance (Alliance française)*).

- *Poznávací zájezdy do zahraničí*

Návštěva cizí země se svými vrstevníky může být pro žáky nezapomenutelným zážitkem a ovlivňuje je vnitřní motivací. Cestovní kanceláře jsou často domluvené s tamějšími rodinami, které žákům poskytují stravu a ubytování. Přes den žáky doprovází průvodce, který jim zajišťuje pestrý kulturní program.

¹² Viz příloha č. 7.

- *Výměnné pobyty*

Velkou motivací jsou pro žáky také výměnné pobyty, které jsou organizované na základě domluvy české a zahraniční školy. Absolvování takového pobytu je pro žáky cennou zkušeností. Žáci bydlí v zahraniční rodině druhého žáka, jsou ve styku s kulturou a způsobem jejího života.

2.2.6.2 *Mimoškolní aktivita žáků*

Příklady mimoškolních aktivit žáků jsou např. internetové jazykové kurzy, cizojazyčný tábor nebo letní jazykový kurz. O těchto a dalších pojednávají následující podkapitoly.

- *Internetové jazykové kurzy*

V dnešní době je velmi častým fenoménem větší a větší výskyt internetových jazykových kurzů. Účinnou motivací může být navštěvování takového kurzu s kamarádem nebo spolužákem. Žáci se pak mohou vzájemně podporovat, příp. zkoušet z nově probraného učiva, konverzovat, atd.

- *Cizojazyčný tábor*

Cizojazyčné tábory jsou určeny žákům, kteří se rádi učí daný jazyk a chtějí se v něm více zdokonalit. Významnou motivací pro účast na tomto táboře je pro žáky také lektor, který je často rodilým mluvčím. Do programu je zařazeno mnoho jazykových her a jiných aktivizujících metod, jenž žáky nabudí k používání cizího jazyka.

- *Letní jazykové kurzy*

Tyto kurzy jsou celodenní nebo odpolední a jsou určeny pro mládež i dospělé. Jsou vedené zkušenými pedagogy či rodilými mluvčími. Často je doplňuje večerní zábavný program. Kurzy se mohou odehrávat buď v ČR, nebo v cizí zemi. Ve druhém případě ovlivňuje žáky další motivační faktor, a to přítomnost v prostředí, kde se musí domluvit daným jazykem.

2.3 METODICKÉ SMĚRY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Během vývoje metodických směrů ve vyučování cizích jazyků vzniklo několik variant těchto koncepcí: metoda gramaticko-překladová, také tradiční metoda (angl. *grammar-translation method*, fr. *méthode grammair-traduction/méthode traditionnelle*), s níž se setkáváme již ve středověku na školách latinských, metoda přímá/přirozená (angl. *direct/natural method*, fr. *méthode directe/naturelle*), která odmítá mateřský jazyk, metoda audioorální (angl. *audio-lingual method*, fr. *méthode audio-orale*) založená na poslechu a metoda audiovizuální (angl. *audio-visual method*, fr. *méthode audio-visuelle*), která pracuje se zvukem a obrazem. Také existuje zvláštní přístup, který obsahuje prvky těchto dvou metod, SGAV (fr. *méthode structuro-globale audio-visuelle*) nebo AVSG (angl. *Audio-Visual Structuro-Global*). Těmito metodami se podrobněji zabývat nebudeme, jelikož je to nad rámec této práce. V případě zájmu o další informace odkážeme čtenáře na publikaci Hendrich (1988). V další části se zaměříme na přístupy uplatňované v současnosti, tedy komunikativní metodu a metodu akčního přístupu.

2.3.1 Komunikativní metoda

Od 70. let 20. století je ve výuce cizích jazyků dáván důraz na používání metody komunikativní (angl. *communicative method*, fr. *méthode communicative*) nebo také funkčního přístupu (angl. *functional approach*, fr. *approche fonctionnelle*). S touto metodou je spojen pojem *vyučování soustředěné na žáka*, tedy zájem o jeho potřeby a snaha o zvýšení jeho motivace. Na rozdíl od metody SGAV, pracuje komunikativní metoda s překladem do mateřského jazyka, je-li tento jazyk společný učiteli a všem žákům ve třídě. Komunikativní metoda ospravedlňuje gramatický výklad, protože zastává názor, že učení využívá poznávací proces. Cizí jazyk se ve výuce snaží spojit s reálnými situacemi (pomocí simulace), které jsou více autentické. Ve výuce používá úryvky zpráv z novin, rádia i obrazové materiály. Tato metoda lépe analyzuje jazykové potřeby žáků, a na základě toho rozhoduje o obsahu vyučování. Obsah výuky spojuje také funkčně (žáci používají neverbální komunikaci), aby podnítila zájem a zvýšila motivaci. Komunikativní metoda přejímá myšlenky metody přímé a metody gramaticko-překladové, aby je aplikovala metodičtěji. Žáci se učí pojmy a praktické věci, které budou v životě skutečně

potřebovat (např. zeptat se na cestu, přečíst si jídelní lístek, aj.). (Beauvais, Auterská, 1998)¹³

2.3.2 Metoda akčního přístupu

Nejnovější varianta komunikační metody, která vznikla v roce 2001, se nazývá *metoda akčního přístupu* nebo také *akčně zaměřený přístup*. Velmi podrobně ji popisuje Puren ([online]) na svých internetových stránkách. Uživatel a student jazyka je touto metodou chápán jako společenský činitel, tedy člen společnosti, který má své úlohy (nejen jazykové) a ty musí za daných okolností a v určitém poli působnosti splnit. Činnosti jsou chápány jako součást širšího společenského kontextu, který jim dává jejich plný význam. Jedinec využívá své specifické kompetence – tedy kognitivní, emocionální a volní vlastnosti, a také své schopnosti – při provádění úloh, resp. úkonů (Univerzita Palackého v Olomouci, 2014).

V praxi se s metodou akčního přístupu setkáme ve většině současných učebních souborů cizího jazyka. Poznat ji lze např. podle toho, že jsou na začátku každé lekce objasněny její cíle. Např. *Na konci této lekce budeme umět vytvořit plakát ve francouzštině, představit kamaráda třídy, popsat ideální čtvrť*, aj. Tato skutečnost má být pro žáky a studenty prvním motivačním faktorem.

Zaměření na jednotlivce, které používala metoda komunikativní, se mění v zaměření na skupinu. Dalším charakteristickým rysem je úmluva o využívání cizího jazyka ve výuce. Žáci a studenti jsou seznámeni s nezbytností aplikace cizího jazyka, která pomáhá k jeho osvojení. Důraz je přikládán informační kompetenci (např. uvědomit si potřebu informování, identifikovat a ohodnotit spolehlivost informace, vybrat patřičné informace, aj.). Zde je tím myšleno např. doplňování již vytvořených plakátů v průběhu celého roku. Metoda akčního přístupu spočívá na souboru sdílených koncepcí, tedy učit se a vyučovat cizí jazyk a jeho kulturu zároveň.¹⁴

S metodou akčního přístupu úzce souvisí aktivizace a motivace žáků, o které pojednává následující podkapitola.

¹³ Přeloženo autorkou.

¹⁴ Přeloženo autorkou.

2.3.2.1 Aktivizace a motivace žáků ve výuce cizích jazyků

„Aktivizovat žáky znamená vést je k plně aktivní účasti na vyučovacím procesu, poskytovat jim dostatek podnětů k přímé činnosti, aby nebyli pouze objektem vyučování, ale stali se i jeho subjektem“ (Hendrich, 1988, s. 306). Jinými slovy se jedná o vytváření vhodných podmínek, které ve vyučování pomáhají rozvoji samostatného aktivního a tvůrčího myšlení a samostatné aktivní činnosti každého žáka.

S aktivizací žáků souvisí také citát od J. A. Komenského: „Žáku náleží práce, učiteli její řízení.“ (Kumpera, 2004, s. 53), z něhož vyplývá nutnost zapojovat žáka do vyučovacího procesu co nejvíce a na druhou stranu minimalizovat učitelův projev.

Aktivitou žáků se zabývá Hendrich (1988), který tvrdí, že je důležitá pro porozumění probíraného učiva. Na výsledky vyučovacího procesu působí také citová a volní stránka osobnosti žáka. Ty je možné ovlivnit motivací, povzbuzováním a posilováním zájmu o cizí jazyk vhodnými prostředky, formami, metodami a postupy aktivizace.

Podle Hendricha (1988) by se měl učitel snažit probouzet motivaci u žáků nejprve v úvodních hodinách počátečního vyučování, ve kterých upozorňuje na význam a účel znalosti cizího jazyka pro jejich vzdělání, život a povolání. Poté samozřejmě na začátku a v průběhu každé další vyučovací hodiny, aby tak posílil jejich zájem o výuku cizího jazyka.

Je-li žák motivovaný, dokáže se snadněji soustředit při výuce a je ochotný se doma více připravovat. Pozitivně ho ovlivňuje cíl činnosti, obsah a zajímavost učiva, a konečně problémový přístup při prezentování nové látky. Mezi další motivační faktory patří soustavná kontrola a hodnocení výsledků, aspirační úroveň žáka¹⁵ a v neposlední řadě také osobnost učitele¹⁶.

Učitel je ten, kdo žáky motivuje. Během vyučovacího procesu aplikuje krátké motivační výzvy, příp. pochvalu apod. Jestliže jsou žáci nepozorní, snaží se je učitel podnítit průběžnými motivačními impulsy.

¹⁵ „Aspirační úroveň žáka je úroveň náročnosti cílů, kterou si člověk vytyčuje a jejíž dosažení očekává. Pokud vytyčeného cíle dosáhne, prožívá to jako úspěch, pokud ne, pociťuje to jako neúspěch“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

¹⁶ Viz kapitola 2.2.3.

Je-li žák motivován úspěchem, významně se zvyšuje jeho zapojení do aktivní účasti při vyučovacím procesu a jeho studijní úsilí. Zvyšována je také jeho sebedůvěra při používání cizího jazyka.

S aktivizací a motivací souvisí také *diferencovaný přístup k žákům*. Jeho cílem je zvýšení aktivity a podpory vývoje všech žáků, a to jak v učení, tak ve vyučovacím procesu. V praxi se jedná o rozdělení žáků podle stejných znalostí a schopností. Poté jim učitel zadává rozdílné úkoly, které odpovídají úrovni znalostí jednotlivých skupin. (Hendrich, 1988)

2.3.2.2 Prostředky aktivizace

Hendrich (1988) také mluví o prostředcích aktivizace, které má učitel možnost ve vyučovacím procesu využít. Maňák (2011 [online]) je nazývá aktivizujícími výukovými metodami a tvrdí, že jejich variant existuje velké množství a další se stále objevují.

Aktivizující výukové metody umožňují žákům zapojovat se do aktivní činnosti ve výuce. Učitel má za úkol hledat způsoby, jak žáky podněcovat a inspirovat k hledání jejich vlastní cesty žádoucím směrem. Tyto metody totiž pomáhají žákům přesněji vnímat, poznávat a prožívat nejrůznější podněty, zlepšovat myšlení, úspěšně komunikovat a řešit problémy. Aby učitel žáky motivoval, je vhodné kombinovat metody aktivizující s dalšími osvědčenými metodami. (Maňák, 2011 [online])

V následujícím výčtu se zaměříme pouze na ty prostředky aktivizace, jež lze aplikovat ve výuce cizích jazyků na 2. stupni ZŠ.

- *Aktualizace učiva*, tedy cizojazyčné informace o současných kulturních a politických událostech ve světě i doma, které odpovídají úrovni znalostí žáků (Hendrich, 1988).
- *Využívání vizuálních, auditivních a předmětných pomůcek*

Začleňování těchto pomůcek do výuky je velmi účinné, jelikož je pro žáky vítanou změnou a tím je zvyšována jejich motivace k učení se. Jedná se např. o jednoduché kresby na tabuli, využívání obrázků z časopisů nebo novin, promítání obrázků pomocí projektoru na interaktivní tabuli či bílé plátno. Dále o zařazování předmětných pomůcek, se kterými se žáci setkají v běžném

životě, např. vstupenka do divadla, jízdenka, jídelní lístek, plán města, aj. (Hendrich, 1988)

- *Heuristické metody*

Slovo *heureka* pochází z řeckého *nalezl jsem, objevil jsem*. Jak napovídá překlad, žáci jsou motivováni k výuce potřebou poznání. Principem těchto metod je najít nějaký logický postup, jak vyřešit určitý problém na základě informací, které jsou k dispozici. Ve vyučovacím procesu se setkáváme s termínem *metoda řešení problémů* (učení objevováním). Příkladem je *problémová otázka* s příslovcem *proč*, jíž by měl každý učitel ve své hodině použít i několikrát. Dále se jedná o metodu *brainstorming*, která spočívá v navržení různých řešení určitého problému skupinou silně motivovaných žáků. Ty se zapisují a nakonec analyzují. Při produkování myšlenek je zakázáno návrhy jakkoliv kritizovat či hodnotit. V hodině cizích jazyků může jít např. o ústřední téma a slovní zásobu nebo fráze, které se k němu vztahují. Variantou brainstormingu je *brainwriting*. Jedná se o psaní nápadů na malé papírky. (Maňák, 2011 [online])

- *Situační metody*

Jedná se o řešení konfliktních situací, jinak řečeno o problémy, který nemají jedno řešení. Příkladem témat je boj s korupcí, šikanou či péčí o přírodu. (Maňák, 2011 [online])

- *Inscenační metody*

Inscenační metody motivují žáky pomocí přímého prožitku a vlastní zkušenosti. Ve výuce cizích jazyků se jedná o prezentování různých situací a rolí, díky kterým se žákům rozvíjí představivost, tvořivost a jejich osobnost. Sehrání krátké divadelní scénky nebo větší hry může být pro děti velmi motivujícím prvkem. Mimo výuku cizích jazyků je pro aplikaci těchto metod vhodný také kroužek cizojazyčné dramatické výchovy. (Maňák, 2011 [online])

- *Jazykové hry a soutěže*

Jelikož je hra člověku známa už od raného dětství a doprovází ho po celý život, je jasné, že se s ní setkává i ve škole. Už nejznámější učitel cizích jazyků, J. A. Komenský, razil heslo: „*škola hrou*“. Hra je totiž velmi silným motivačním

prostředkem. Didaktické hry existují v různých formách, vždy jsou interakční a je u nich sledován výchovně-vzdělávací cíl. Ve výuce cizích jazyků se setkáváme s rozličnými učebními hrami, simulacemi nejrůznějších aktivit, manipulací s předměty. Dále s kvízy, hádankami, soutěžemi, rozhodovacími hrami, aj. Významným aktivizujícím prvkem je také využívání zdravé soutěživosti žáků. (Hendrich, 1988; Maňák, 2011 [online])

- *Nácvik a sborový zpěv cizojazyčných písní*

Píseň je velmi účinným motivačním prostředkem, jenž aktivizuje žáky. Její pomocí lze procvičit již probrané učivo nebo procvičit slovní zásobu a gramatické struktury. Doporučuje se ji zařadit na konec vyučovací hodiny. (Hendrich, 1988)

- *Využití aktivizačních materiálů v učebnicích*

Současné cizojazyčné učební materiály nabízejí značné množství jazykových her a písní a dále také aktivizačních materiálů jako např. přísloví, anekdoty, říkanky, kratší básně, hádanky, kvízy, aj. Tyto materiály je vhodné do výuky integrovat na jejím začátku, aby bylo docíleno zlepšení pozornosti žáků; nebo pro uvolnění žáků v jejím průběhu. (Hendrich, 1988)

- *Kolektivní formy práce*

O kolektivních formách práce, které se používají, aby měli žáci co největší prostor pro komunikaci v cizím jazyce, se zmiňuje Hendrich (1988). Jedná se o :

- *sborové mluvení* používané při nácviku zvukové stránky jazyka, kam je zařazeno také opakování nacvičovaného jevu jednotlivými žáky.
- *práci ve skupinách*, jejíž výhodou je vyšší aktivita žáků, diferencovaný přístup učitele k žákům (viz výše) a rozvoj sociální interakce. Pokud učitel při zadání úkolu dosáhne podněcení žáků k soutěživosti, jejich aktivita i práce budou intenzivnější. Vhodné je použití jazykových her a na závěr předvedení výsledků samostatné práce a ohodnocení známkou. Žáci se mohou také sebehodnotit.
- *práci ve dvojicích*: po samostatném vykonání úkolu se žáci poradí a prezentují společný výsledek; rozhovor na dané téma při nacvičování dialogu nebo obměněného dialogu; žáci se při procvičování textu

z učebnice, příp. práci s obrazem navzájem ptají na otázky stimulované předlohou.

- *dialog* pomáhá žákům vyjadřovat své postoje, souhlas či nesouhlas, překvapení apod. Je vhodný pro procvičování gramatických jevů, slovní zásoby i frazeologie v situačním kontextu. Žákův zájem je zvýšen, doplní-li učitel dialog vizuálními prostředky.
- *dramatizaci* dialogu za použití neverbální komunikace, a příp. rekvizit navozujících skutečnou životní situaci, což usnadňuje plynulost a přirozenost projevu a zvyšuje motivaci žáků.
- *metodu kooperativního učení*, pro kterou je nezbytný úspěch každého jednotlivce ze skupiny. Individuální odpovědnost všech členů skupiny je jedním z motivačních faktorů. (Maňák, 2011 [online])

- *Práce s textem*

Práce s textem je v dnešní době velmi důležitá, a to jak v mateřském, tak v cizím jazyce. V důsledku vlivu nových technologií ztrácí žáci zájem o knihy, a tak se silným motivačním faktorem ve výuce cizích jazyků v současné škole stává například využívání komiksů. Jelikož žáci pracují i s grafickým obrazem, je pro ně možnost této analýzy přitažlivější než práce s obyčejným textem. Učitelé také spojují čtení a psaní s kritickým myšlením, kdy žáci musí rozvíjet myšlenkové procesy a vyjadřovat vlastní nápady.

- *Mentální mapování*

Při mentálním mapování zapojuje člověk obě hemisféry, protože pomocí grafických obrazů snadněji chápe souvislosti mezi pojmy a rychleji si je tak zapamatuje. Díky grafickému znázornění jsou žáci při práci s myšlenkovou mapou motivovanější. Dobrým pomocníkem se tato mapa stává při výkladu obtížnějšího učiva. Ve francouzštině to může být například časování slovesa *aller* (jít) (obr. č. 1). Jelikož má toto sloveso mnoho tvarů, může žákům pomoci, když je budou mít všechny přehledně na jednom papíře a kdykoliv do něj budou moci nahlédnout. Myšlenkovou mapu může žák použít i jako obyčejný slovníček (obr. č. 2), do kterého vypíše i nejčastější fráze, s nimiž se

slovíčka vážou nebo pro jednoduché fráze vztahující se ke konkrétnímu tématu (obr. č. 3)¹⁷. (Buzan, 2007)

Zkušenosti s aktivizujícími metodami potvrzují, že jsou velmi náročné na přípravu didaktických prostředků (učebních pomůcek, didaktické techniky), na metodickou přípravu bezprostředně před hodinou a na psycho-fyzickou kondici učitele. V případě těchto metod hraje roli také učitelovo pedagogické nadání, jeho temperament, neurofyziologický typ (dobré hlasové vybavení, extrovert, aj.). (Choděra, Reis, 1999) Tento fakt může autorka potvrdit z vlastní praxe. V následující části se proto zaměří na zkušenosti z vlastní výuky cizích jazyků.

2.3.2.3 Zkušenosti z vlastní praxe

Vzhledem k tomu, že jsem v minulých letech vyučovala různé věkové skupiny, čelila jsem již několikrát problému motivace žáků cizích jazyků. Zjistila jsem, že nejtěžší je motivovat děti a nejsnazší je pravděpodobně motivovat dospělé studenty. Ti totiž o studium doopravdy stojí. Ví, že cizí jazyk potřebují pro současné povolání nebo ho budou potřebovat pro budoucí povolání. Mnohdy je motivuje financováním kurzů sám zaměstnavatel. Kupodivu i na dospělé studenty působí Komenského metoda *škola hrou*. Nejvíce se osvědčila ve večerních kurzech, které studenti navštěvují po pracovní době.

2.3.2.3.1 Jak docílit zvýšení motivace ve výuce cizích jazyků: osvědčené typy

Nejdůležitější je samozřejmě motivovat již na samotném začátku hodiny, a to např. nějakou konverzační aktivitou, křížovkou, hrou „*šibenice*“, atd. Docílí se tak lepší pozornosti žáků a následně snazšího zapojení žáků do výuky. Pohybové aktivity dokážou nejen žákům, ale také dospělým studentům navodit pozitivní přístup, aby se mohli lépe soustředit. Na 2. stupni ZŠ je velmi účinnou aktivitou např. hra *Simon říká*, kdy musí žáci plnit jednoduché úkoly zadané Simonem. V případě, že není řečeno jeho jméno, nesmí reagovat. Další pohybovou aktivitou je „*běhací diktát*“, ve kterém žáci po jednom běhají a musí si zapamatovat slovo, které pak musí napsat v cizím jazyce. Nejrychlejší skupina samozřejmě vyhrává. Existuje mnoho variant této soutěže. Další aktivita *Kdo je nejrychlejší* spočívá v tom, že se uspořádají židle do kruhu a jeden uprostřed řekne nějakou otázku (např. Kdo byl o víkendu v kině?) a ti, kdo odpoví *ano*, si vymění místa. Žáci se pobaví a zároveň se dozví něco o svých spolužácích. Účastnit se může i učitel.

¹⁷ Obr. č. 1 – 3 byly vytvořeny autorkou pomocí programu *EdrawMind*.

Oživení hodiny bylo docíleno také v případě, když jsem do výuky přinesla jakoukoliv zajímavou rekvizitu. Ať už malé modely jídla, cizojazyčnou knížku nebo časopis nebo pohlednice či letáky z Velké Británie nebo Francie. Žáci byli vždy nadšeni, když jsme četli francouzský komiks jako např. *Tintin* nebo *Asterix a Obelix*, protože měli radost, že mu rozumí i v originále. Osvědčilo se mi také vytvářet s nimi různé projekty týkající se např. jídla nebo památek v Londýně. Tato činnost je neskutečně stmelila a pomohla jim v rozvoji spolupráce. Žáci byli vždy šťastní, že mohou přinést své materiály a vytvořit vlastní koláž nebo představit své téma spolužákům. Na konci měla skupina za úkol se ohodnotit a říci, jak se jim práce dařila. Tento fakt působí na žáky vždy velmi pozitivně, jelikož jsem jim přenechala možnost být zodpovědný sám za sebe.

Dobrym pomocníkem je také míček, jelikož je možné ho použít pro různé hry, při kterých žáky učíme nebo s nimi opakujeme slovíčka. Žáci by měli stát v kruhu a míček si náhodně házet. Přitom říkají vzestupně nebo sestupně např. čísla, abecedu, dny v týdnu, měsíce nebo roční období. Variantou může být např. sloveso v češtině, poté jeho překlad a k němu vytvořená věta, nebo první žák vymyslí otázku a další na ni odpoví.

Při výkladu nové gramatiky, který by měl následovat co nejdříve po začátku hodiny, doporučuji používat induktivní přístup. Žáci jsou motivováni k přemýšlení, a pokud některé pravidlo sami vymyslí, budou schopni si ho snáze zapamatovat. Je to efektivnější, než kdybychom jim ho předložili již hotové. Ve francouzštině se jich můžeme zeptat např. potom, co jsme vyčasovali sloveso, čím je způsobena změna ve výslovnosti u jednotlivých osob.

Žáky určitě demotivuje, když zvolíte téma, které je nezajímavé. Přestože máte v dnešní době možnost podílet se na tvorbě školních vzdělávacích plánů, bohužel to není pravidlem a může se vám stát, že narazíte na nezajímavé téma, jímž se musíte zabývat. Jediným řešením je použití jedné z osvědčených zajímavých aktivit. Pokud téma žákům podáte neobvyklým způsobem, docílíte toho, že se nebudou tolik nudit a možná se ještě pobaví. Ze zkušenosti vím, jak žáci dokážou ocenit vyučující, která je vtipná a zároveň je něco nového naučí.

Velmi motivujícím prvkem pro žáky byla vždy aktuální témata. Od Harryho Pottera přes současné zpěváky, herce, sportovce...

Na konci hodiny je vhodné použít např. motivační aktivitu pro zopakování slovní zásoby. Žáci mohou soutěžit jako týmy. V 5 – 10s limitu musí říct slovo k danému tématu, pokud žádné neví, získává bod druhý tým. Slovní zásobu lze také procvičit např. pomocí kartiček, které rozložíme po stole. Žáci mají určité slovo, co nejrychleji najít. Kdo má nejvíce slov, ten vyhrává. Osvědčená je také tichá pošta, jazykolamy, během jejichž opakování musí žáci po chvíli o něco zrychlit. Z francouzského jazyka např.:

- *C'est trop tard pour le tram trente-trois!*
- *La jupe de Julie est jolie.*
- *Un taxi attaque six taxis.*
- *Lily lit un livre dans son lit.*

Z angličtiny jsou známé např.:

- *The three trees.*
- *Selfish shellfish.*
- *Red leather, yellow leather, red leather, yellow leather.*
- *She sells sea shells by the sea shore.*

Jelikož se žáci ve slovech vždy tzv. zamotají, je to pro ně velmi zábavné a zároveň si procvičují správnou výslovnost. Zpestřit hodinu lze také písničkou s probranou slovní zásobou či nějakou tematickou básní.

2.3.2.3.2 *Důvody, proč se učit anglický/francouzský jazyk*

Když jsem začínala vyučovat francouzský jazyk, velice mi pro motivaci studentů pomohly důvody, proč by se žáci daný jazyk měli učit. Příloha č. 1 obsahuje ty nejčastější důvody pro výuku francouzského jazyka.

Co se týká angličtiny, je motivace k jejímu učení jasná. Tento jazyk je totiž velmi potřebný v každodenním světě, jelikož se stal nejvíce využívaným jazykem vůbec. Jde o jazyk, díky kterému se nejsnadněji domluvíme téměř všude na světě. S anglickými výrazy se setkáváme v médiích, v reklamních spotech, na plakátech či na billboardech. Angličtina je nejpoužívanějším jazykem internetu.

Mnoho žáků v dnešní době zná spoustu anglických slov, aniž by o nich věděla. Je to určitá výhoda, kterou lze ve výuce aplikovat a žáky tím podnítit.

2.3.2.3.3 Mentální mapy v praxi

Dalším motivační pomůckou, kterou považuji za velice cennou, jsou mentální mapy.¹⁸ Tyto mapy pomáhají malým i velkým studentům v lepší orientaci v daném tématu. Díky tomu, že vidí všechny nezbytné prvky pohromadě, se je mohou snáze naučit. Sama jsem tyto mapy vytvářela a stále vytvářím pomocí volně stažitelného programu *EdrawMind*.

Navrhnout graficky zajímavou mapu trvá samozřejmě určitou dobu, ale výsledek stojí za to. Často nad jednou složitější mapou strávím i dvě hodiny. Výhoda těchto map je v tom, že si je žáci a studenti mohou dotvořit podle sebe. V praxi to vypadá tak, že uprostřed mapy je znázorněné téma a k němu jsou připojena další podtémata. Žáci mají za úkol vymyslet nebo najít v textu slovní zásobu nebo fráze, které se k nim vztahují a poté je doplnit vhodnými obrázky. Hledáním slovní zásoby a často také prací se slovníky mají žáci možnost si dané téma rychleji osvojit. Když je mapa hotová, žáci si slovní zásobu procvičují pomocí různých aktivit, jež mají většinou zábavní charakter. Pro upevnění znalostí následuje např. zinscenování praktického rozhovoru souvisejícího s tématem.

Následující kapitola se zabývá metodami rozvíjení motivace ve výuce cizích jazyků.

¹⁸ Viz kapitola 2.3.2.2.

2.4 METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Metod pro zvyšování motivace žáků k učení ve výuce cizích jazyků je velké množství. Učitel je ten, kdo rozhoduje, které a do jaké míry při vyučování aplikuje. Jedná se např. o problémové vyučování, soutěže, brainstorming, tvořivost aj. (Lokšová, Lokša, 1999) V této kapitole stručně popíšeme ty metody, o kterých jsme se dosud nezmínili.

První metodou pro rozvíjení motivace ve výuce cizího jazyka je tzv. *problémové vyučování*. Jedná se o vyvolání zájmu o problém (např. nějakým zajímavým obrázkem s cizojazyčným komentářem), následuje alternativní řešení, formování hypotéz, aktivita a zpětná vazba.

Motivaci k učení cizího jazyka dále rozvíjí *zajímavé úlohy*, ve kterých má žák potřebu něco objevovat, setkává se s dramatičností a záhadami. Důležitá je dále *rozmanitost ve vyučování*, jež zahrnuje změnu metod práce, změnu tempa a překvapivé úkoly.

Velmi motivující jsou *soutěže* (např. ve slovní zásobě, znalostech gramatiky, aj.). Tyto soutěže se doporučuje realizovat pouze s rovnocennými týmy. Odměněn může být pak každý člen a tím motivováni i méně nadaní žáci. Na 2. stupni ZŠ se používají např. malé jedničky. *Odměna* je považována za pozitivní formu motivace, protože vychovávanému přináší radost a uspokojení některých jeho potřeb. (Čáp, Mareš, 2001; Čapek, 2008; Mešková, 2012)

Akceptování jako motivační princip znamená, že žák je zodpovědný za svou práci. Jeho motivace je díky tomu upevňována. Důraz je kladen na jedinečnost jeho osobnosti ve skupině. Dále je žák podněcován možností hovořit na různá témata (nejen o vědomostech, ale také vztazích, motivech, aj.) a je podporována tolerance zvláštností žáků. Hodina jazyka přímo vybízí k možnosti žáka vyjadřovat se při různých debatách a diskuzích. Souhrnně se jedná o *princip sebevyjádření*.

Zohledňování *principu synektického klimatu* spočívá ve formování aktivního prostředí, hledání, tvorby (např. aktivizující metody), radosti a humoru (např. vtipné obrázky, příběhy). Formování aktivního prostředí znamená, že žáci jsou v cizím jazyce nuceni být stále aktivní v nějaké činnosti, nejčastěji konverzační.

Pro motivování je velmi důležitá *koncentrace pozornosti a soustředění*. Žáci by se cizímu jazyku proto měli učit spíše v dopoledních hodinách, aby nebyli unavení a zároveň demotivovaní.

Tvořivost, díky níž je žákovi umožněno se projevit i jinak než prostřednictvím jeho vědomostí, rozvíjí žakovskou motivaci velkou mírou. Příkladem jsou různé projekty, kde mohou žáci nejen psát, ale i kreslit. Zapojena je také *imaginace* žáků, rozvíjení fantazie a vytváření různých asociací. Např. kreativní psaní či vymyšlený příběh na určité téma, příběh vyplývající z obrázků, atd.

Učení činností pomocí praktické činnosti a integrováním osobnosti žáka jsou dalším faktorem, který ovlivňuje rozvíjení motivace k učení. Klíčová je také *aktuálnost problémů a témat*, které by měly vycházet z praktického života žáků a z jejich zkušeností. Pro žáky je více motivující a také snadnější se učit v cizím jazyce něčemu, co mohou použít v každodenním životě.

Uplatňování principu *hierarchie cílů* znamená, že žák má být srozumitelně seznámen s konkrétními krátkodobými i dlouhodobými cíli. Dále má být uplatňován *princip smyslu a významu učiva*, který je nezbytný pro to, aby žáci pochopili, proč se dané učivo musí učit. Bez tohoto činitele se pro ně výuka může stát velmi demotivující.

Využívání informačních fondů (knih, slovníků, autentických dokumentů, časopisů) napomáhá žákovi rozvíjet jeho iniciativu a získat tak jiný vztah ke svým spolužákům, k učení i škole. Mimo jiné je významným činitelem pro rozvoj slovní zásoby žáka, bez níž by žák pravděpodobně nedosáhl požadované úrovně cizího jazyka podle SERRJ.

Žáci hodnotí učební úkony nejen svých spolužáků, čímž podporují *rozvoj hodnotícího myšlení*, ale i ty své, a to na místo učitele. Ve druhém případě se jedná o tzv. *sebehodnocení žáků*. Kompetencí hodnotit se tak zvyšuje žakovská zodpovědnost a posiluje se jejich motivace. K tomuto účelu bylo vytvořeno Evropské jazykové portfolio, o němž je pojednáno v následující kapitole.

2.4.1 Evropské jazykové portfolio

Zajímavým sebehodnotícím a zároveň podněcujícím nástrojem, který byl navržen Radou Evropy, je tzv. *evropské jazykové portfolio* (EJP). Tento nástroj slouží k zaznamenávání aktuální dosažené úrovně cizích jazyků a mohou jej používat všechny

věkové kategorie. EJP podporuje dovednost komunikovat, jenž je nezbytná pro život v moderní Evropě. Skládá se z Jazykového pasu, Jazykového životopisu a osobního souboru dokumentů a prací. Pro žáky 2. stupně ZŠ bylo vytvořeno *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let*.

Evropské jazykové portfolio je po snadné registraci zdarma dostupné ve čtyřech jazycích (čeština, angličtina, němčina, francouzština) na webové stránce www.evropskejazykoveportfolio.cz. Tento nástroj je velmi užitečný pro motivování k učení se cizímu jazyku. Některé současné učebnice cizích jazyků obsahují tzv. jazykové portfolio, které je stejně jako Evropské jazykové portfolio vytvořeno podle SERRJ¹⁹. Žáci si do něj mohou zaznamenávat své pokroky, často i s daty, kdy jich dosáhli. Tento prvek se pro ně může stát velkou motivací. (NÚV [online], MŠMT [online], Rada Evropy [online])

2.4.2 Mezinárodní jazykové zkoušky

Mluvíme-li o evropském jazykovém portfolio, je třeba zmínit i mezinárodní jazykové zkoušky. Jazykové portfolio si dává za cíl k nim žáky nalákat. Tyto zkoušky jsou pro žáky velkou motivací, jelikož po jejich složení získají certifikát, kterým mohou prokázat svou zdatnost v daném jazyce. Některé učebnice mají dokonce část určenou pro přípravu na jejich vykonání, aby tak žáky motivovaly k jejich absolvování. Tyto zkoušky se konají na úrovních určených SERRJ, tj. A1 – C2 (viz příloha č. 2). Každý jazyk je pojmenovává jinak. Ve francouzštině je to DELF a DALF. Zatímco britská angličtina používá např. PET, KET, FCE, CAE a CPE²⁰ pro úroveň rodilého mluvčího, v americké angličtině se setkáme se zkouškou TOEFL.

¹⁹ Viz kapitola 2.2.6.1.

²⁰ Jedná se Cambridgeské zkoušky.

2.5 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V 21. STOLETÍ

21. století nabízí k výuce cizích jazyků mnoho možností. Žáky je snazší motivovat, jelikož se s nimi setkávají denně. V následující kapitole budou pojednána média, nové technologie a metoda *CLIL*, které jsou do výuky cizích jazyků v dnešní době stále více integrovány. Moderní učitel by je měl umět vhodně zařadit do výuky, aby docílil vyšší motivace svých žáků.

2.5.1 Média a motivace k výuce cizích jazyků

V současném světě se setkáváme s cizími jazyky téměř všude, zejména v médiích. Médii se rozumí *tisk*, *rozhlas* a *televize*. Tyto faktory působí na lidi, zvláště pak děti velmi silně ovlivňují. Jelikož děti cizí jazyk velmi často slyší, chtějí mu rozumět, a proto jsou motivované k tomu se ho naučit.

Zatímco v tisku se setkáváme s cizojazyčnými reklamami, inzeráty apod., rozhlas nabízí rozličné druhy rádiových frekvencí, kde můžeme slyšet jak české, tak zahraniční interprety. Žáci mají v oblibě především poslech cizojazyčné hudby. Naladit si mohou také zahraniční rádiovou stanici.

Televize patří jako dva předchozí prostředky veřejné komunikace mezi *masová média* (Jiráček, 2006 [online]). Za motivující faktory můžeme považovat např. cizojazyčné filmy v původním znění s titulky, které televize postupně zařazuje do svého programu. Dále pak dabované filmy a cizojazyčná zpravodajství v originálním znění s českým překladem. V televizi se také objevují dabované reklamy s cizojazyčnými slogany. Sledování cizojazyčného zpravodajství (např. BBC, France 24) je možné také prostřednictvím satelitu. To se doporučuje spíše zkušenějším žákům.

Na rozdíl od výše zmíněných tradičních prostředků veřejné komunikace jsou v současnosti také stále více a více rozšířené interaktivní prostředky digitalizované veřejné komunikace, tzv. *nová média*. Tyto komunikační aktivity jsou dostupné na internetu. Jedná se například o verze klasických médií – tedy internetové verze časopisů, rozhlasové a televizní vysílání (tzv. *webcasting*). (Jiráček, 2006 [online]; VÚP Praha, 2006 [online])

Abychom žáky během výuky médií motivovali, můžeme o nich diskutovat, jelikož vycházíme z jejich zkušeností a aktuálních zájmů. U vyšších ročníků je přínosné zadat žákům za úkol jednoduchý článek vyhledaný na internetu, který by mohli stručně shrnout a

seznámit s ní své spolužáky. Ve třídě mohou žáci pracovat s různými ukázkami textů z novin a časopisů a snažit se odhadnout, pro jaké publikum jsou určeny a jaké je jejich zaměření. (Doubrava, 2006 [online])

Další kapitola obsahuje několik příkladů pro použití nových technologií ve výuce cizích jazyků.

2.5.2 ICT ve výuce cizích jazyků

Nové technologie jsou všude kolem nás a neustále se vyvíjí, proto by měl i učitel ve vyučovacím procesu modernizovat své metody. Nejprve se učitelé i žáci naučili používat počítače. Ty mohou být nástrojem pro rozvíjení uživatelských dovedností v práci s technologií (např. psaní nebo malování, vyhledávání v zahraničním jízdním řádu, v zahraničním přehledu počasí, vytváření tabulek k tématům, k nimž se probíraná látka vztahuje apod.). Poté se naučili zacházet s různými výukovými programy, a to nejen ve výuce cizích jazyků. A v současnosti nastalo období, ve kterém si učitel může vybírat z mnoha druhů aplikací a webových portálů. Mimo to může do výuky zahrnout také práci s interaktivní tabulí, iPadem, tabletem aj. (Bavorová, 2006 [online]; Čonková, Pospíšilová, Rohlíková, 2014)

Dnešní školský systém vyžaduje, aby byl učitel schopen uživatelsky zacházet s informačními a komunikačními technologiemi (email, MS Office Word, internet, aj.) a vhodně je začlenit do výuky. Nové technologie ve spojení s učitelovou kreativitou umožňují žákům větší atraktivitu cizího jazyka a naučí-li se s nimi učitel efektivně pracovat, podstatně tak zvýší jejich motivaci. (Bavorová, 2006 [online])

Mezi velmi efektivní faktory tohoto století se řadí interaktivní výuka. O této metodě hovoří Preisler (2010 [online]). Jde o novou metodu, která žáky vzdělává zábavnější a méně stereotypní formou výuky. Pokud učitel tato metoda pomůže žáky zapojit do formování hodiny, zvýší tím tak jejich motivaci k učení. Pro realizování této nové metody jsou v dnešní době vhodné nejen počítače, ale i *interaktivní tabule*.

2.5.2.1 Interaktivní tabule

Při práci s interaktivní tabulí je největší výhodou a motivací pro žáky v cizím jazyce jejich aktivní zapojení. Žáky lze motivovat rozmanitými videi (např. s kulturním podtextem), písni související s tématem, obrazovými materiály (např. pro procvičování

slovní zásoby nebo pro dotvoření atmosféry při probírání reálií). Vizualní efekty jsou nepostradatelné nejen pro motivaci, ale také v procesu učení pro fázi zapamatování. Další motivací pro žáky je zvukový doprovod, který většinou následuje po splnění úkolu. I slabší žáci nebo žáci s poruchou jsou díky tabuli motivovanější. Důvodem je působení na všechny jejich smysly, včetně vizuálních. Už Confucius znal tuto myšlenku před více než 2000 lety: „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si možná zapamatuji, zapoj mě a já pochopím.“ Názornosti přikládal důraz i Komenský (1657) v díle *Velká Didaktika*, kde zmiňuje, že je velmi důležité působit na co nejvíce smyslů, jelikož se na základě toho učivo snáze zapamatuje a zůstane tak déle v povědomí žáka.

Pomocí interaktivní tabule, popř. počítače může učitel pracovat také s internetovými stránkami jednotlivých zemí nebo zahraničními stránkami pojednávajícími o právě probíraných tématech, dále také se zahraničními internetovými novinami, časopisy, televizí, rádiem, e-knihami, e-učebnicí, atd. Pro žáky může být také velmi zajímavá práce s interaktivními mapami, virtuální prohlídka zahraničních měst a pamětihodností, práce s modely a v neposlední řadě použití technologie jako podpory paměti (např. promítání karaoke při zpěvu cizojazyčné písně, atd.). (Čonková, Pospíšilová, Rohlíková, 2014)

2.5.2.2 *Interaktivní učebnice*

Nástrojem pro interaktivní tabuli se v dnešní době stále častěji stává *interaktivní učebnice*. Na svých stránkách o ní hovoří Nakladatelství Fraus (2011 [online]). Interaktivní učebnice je elektronická podoba tištěné učebnice. Výhodou je velmi silná motivace a další zpestření výuky nejen cizích jazyků. Žáci si mají možnost poslechnout např. dialogy namluvené rodilými mluvčími i v domácím prostředí u vlastního počítače. Učebnice obsahuje odkazy na jiné stránky, pomocí nichž je možné si danou informaci rychle najít. Výuka se tak pro žáky stává názornější, a proto i efektivnější. Součástí interaktivní učebnice jsou i tzv. *interaktivní cvičení*²¹. Ta napomáhají ke zvyšování motivace žáků hravou formou.

²¹ *Interaktivní cvičení* pomáhají žákům získávat nové poznatky a dovednosti pomocí přiřazování objektů (přetahováním obrázků nebo slov), odkrývání objektů (slovo nebo obrázek je skrytý pod nějakým obrazcem), využívání dynamických aktivit, vpisování či vkreslování, řešení otázek a úkolů (Fraus, 2011 [online]).

2.5.2.3 *Tablety*

Tablety mohou být používány pro přípravu a přenos materiálů, pro tvorbu a přehrávání videa, zvuku aj. V některých školách v ČR žáci s tablety běžně pracují při výuce cizího jazyka (např. vyhledávají novou slovní zásobu ve slovníku). Jedná se další moderní a velmi motivační nástroj. (Peachey, 2012 [online])

2.5.2.4 *M-learning*

M-learning, tedy výuka založená na používání chytrých mobilních telefonů nebo iPadů, může být pro žáky i pro učitele velmi zajímavou zkušeností. Jestliže všichni chytrý telefon nebo iPad vlastní, proč toho ve výuce cizího jazyka nevyužít? Alespoň se tak žáci naučí větší samostatnosti. Ve třídě mohou díky těmto technologiím vyhledávat novou slovní zásobu ve slovnících nebo užitečné informace prostřednictvím internetových stránek. Pracovat s nimi mohou i mimo třídu – poslouchat podcasty²², učit se novou slovní zásobu, atd. Žáci mohou ve výuce používat také netbook, e-knihu či iPod Touch, pokud ho mají k dispozici. (Hockly, 2010 [online]) Bohužel většina škol ani rodin v současnosti všechny a někdy ani jeden z těchto moderních nástrojů nevlastní nebo není ochotna ho svému dítěti do školy půjčit.

Čonková, Pospíšilová a Rohlíková (2014) se zmiňují o kreativním využití mobilních zařízení např. pro tvorbu vlastních cvičení pomocí aplikace *Bitsboard* (obr. č. 4). Prostřednictvím této aplikace je možné vytvářet rozmanité sety slovíček, a to včetně obrázků a jejich výslovnosti. Výhodou je, že žáci mohou přidat vlastní fotografie, obrázky nebo zvukový doprovod a poté tyto sety vzájemně sdílet. Další podněcující aplikací ve výuce cizích jazyků je např. *Comics Creator*, díky němuž lze vytvářet komiksy (obr. č. 5). Do jednoduché šablony (obr. č. 6) vloží žáci obrázky, popř. fotografie a bubliny s textem. Po kontrole se může výsledná podoba komiksu umístit na webové stránky třídy nebo použít pro výzdobu třídy.

2.5.2.5 *Online prostředí pro výuku*

Velmi zajímavým nástrojem pro výuku nejen cizích jazyků jsou online kurzy, které vytvořily školy pro své žáky. Jak již bylo řečeno, nové technologie žáky motivují. Proto se práce v počítačové učebně s podobnými kurzy stává pro žáky atraktivnější než hodina

²² Podcast je audio nebo videonahrávka, kterou tzv. „uploadujeme“ na webové stránky. Z nich si ji může kdokoliv poslechnout. (Bavorová, 2006 [online])

v klasické učebně. Tyto kurzy obsahují různá cvičení, učitelé tam mohou vkládat rozmanité materiály od textových dokumentů přes zvukové nahrávky po videa. (Son, 2011 [online])

2.5.2.6 eTwinning

Velkou motivací pro výuku cizího jazyka jsou pro žáky školy, které se účastní tzv. *eTwinningu*. Program *eTwinning* má na starost *Národní podpůrné středisko pro eTwinning v ČR* ([online]). Jedná se o partnerství s cizí školou v rámci vzdělávacího projektu, díky němuž se rozvíjí povědomí mladých lidí o variabilitě multilingvální a multikulturní společnosti a možnosti vzdělávat se, žít nebo pracovat kdekoli v Evropě. Vše v něm probíhá na základě dohody mezi dvěma školami. Spolupráce na vzdělávacím projektu může být součástí jakéhokoliv předmětu na zvolené téma.

Motivováni jsou nejen žáci, ale také učitelé. Mohou se obohacovat o své zkušenosti s učiteli cizích jazyků a vyměňovat si s nimi své nápady. I oni si mohou během takového projektu zlepšovat své znalosti cizího jazyka a také zdokonalovat své vlastní metody učení díky poznatkům z partnerských škol.

2.5.2.7 Blog

Třídní blogy jsou také zajímavým motivačním nástrojem. Během výuky cizího jazyka v počítačové učebně mohou žáci napsat krátký článek, např. na základě nějakého obrázku či jiného textu vyhledaného na internetu, příp. na téma zadané učitelem, aj. Učitel může pomoci opravit článek žákovi před zveřejněním na blogu. Další možností je, že mu ho žák pošle ke kontrole a zpátky jej dostane s komentářem. Takový článek může být doplněn např. tematickým obrázkem či fotografií. (Son, 2011 [online])

2.5.3 CLIL

S komunikativní metodou je ve velké míře kladen důraz na individualistický přístup k žákovi. Tento přístup je založen na orientaci na žákovu vnitřní motivaci k učení. Jak bylo řečeno výše, tento typ motivace je pro žáka velmi důležitý. V souvislosti s cizími jazyky se setkáváme s pojmem *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze ([online]) a Tejkalová (2010, [online]) se této metodě výuky věnují ve svých článcích. Jedná se o obsahově a jazykově integrované učení. Tento styl výuky je jedním z největších trendů současného evropského školství. Při vyučování *CLIL* jsou

uplatňovány aktivizující, komunikativní metody²³ a rozličné formy organizace práce. *CLIL* využívá strategii dvojjazyčného vyučování. Jeho cílem je nechat žáky objevovat, spojovat si souvislosti s již osvojenými poznatky, tyto informace integrovat a naučit se pracovat s různými prezentacemi (verbální, obrazovou, atd.), a to na úrovni jazyka i odborného předmětu (např. angličtina a biologie). *CLIL* mimo jiné posiluje také sebedůvěru žáků, zvyšuje dovednosti učení se, rozvíjí kompetenci k řešení problémů, posiluje jejich nezávislost a podporuje schopnost koncentrace.

Pro použití *CLIL* může být motivován i učitel. Jelikož princip *CLIL* spočívá ve výuce dvou předmětů zároveň, učitel cizího jazyka si rozšiřuje své znalosti i o odborný předmět. Atraktivní pro něj také může být spolupráce s učitelem odborného předmětu.

²³ Viz kapitola 2.3.1.

2.6 DEMOTIVAČNÍ FAKTORY V JAZYKOVÉ VÝUCE

Vedle motivačních činitelů musí učitel věnovat pozornost i těm činitelům, které ovlivňují školní výkon žáka negativně. Mezi hlavní z nich, s nimiž se setkáváme mimo jiné také v jazykové výuce, patří frustrace potřeb a úzkost. Následující kapitoly pojednávají tato témata podrobněji.

2.6.1 Frustrace potřeb

Jedním z hlavních zdrojů negativní motivace ve škole je frustrace potřeb žáků. Silná frustrace vede k tzv. zakázanému chování žáků. Učitelé ho zpravidla řeší negativní motivací – tedy *trestem*. Ten napomáhá vyhnout se situaci, která by mohla narušit průběh vyučovacího procesu. Přesto může mírná frustrace naopak aktivitu žáků zvyšovat. Vždy je lepší použít trest než být k chování žáka lhostejný. To by mohlo vést k daleko horším následkům. (Čáp, Mareš, 2001; Čapek, 2008)

Výraz frustrace vysvětluje Čáp a Mareš (2001) jako situaci, ve které je zamezeno uspokojování důležitých potřeb. Balcar (1983) přidává, že při frustraci musíme čelit překážkám a snášet časové odklady. Každý jedinec reaguje v takových situacích jiným způsobem. Pro konkrétní příklady odkážeme čtenáře na publikaci od Čápa a Mareše (2001), zde se budeme zabývat pouze demotivací ve výuce cizích jazyků.

Následující kapitola a podkapitola vychází z článku, který byl publikován v časopise *Cizí jazyky*. Jeho autory jsou Simons a Decoo (2007). Článek byl přeložen autorkou.

2.6.2 Úzkost ve výuce cizích jazyků

Vyučující většinou požaduje, aby studenti odpovídali na otázky, účastnili se tzv. situačních her (angl. *role plays*, fr. *jeux de rôles*) nebo vykonávali rozmanité ústní úkoly. Pro část žáků mohou být tyto pokyny velmi stresující, a to dokonce i v mateřském jazyce, proto u nich v cizím jazyce mohou vyvolat nebo zhoršit úzkost.

Jazyková úzkost je velmi častým fenoménem mezi adolescenty, ať se učí první nebo druhý cizí jazyk. Jedním z důvodů je to, že se žák splete a spolužáci se mu budou posmívat. Druhou příčinou jsou nedostatečné jazykové znalosti, a to jak v porozumění, tak v mluveném a v psaném projevu, oproti mateřskému jazyku. Stupeň obtížnosti úkolů

v některých učebnicích neodpovídá jazykové úrovni žáků. Po žácích je zde požadováno reagovat na články nebo se účastnit krátkých debat, pro něž nemají vhodné jazykové prostředky. Srozumitelnost autentickým textům může u žáků podnítit až frustraci, pokud je text příliš obtížný. Učitel by se proto měl při výběru materiálů bezpodmínečně přizpůsobit svému publiku.

Žáci se více než receptivních aktivit obávají těch produktivních. Umět se vyjádřit je prvním kritériem úspěchu osvojení si cizího jazyka. Na druhou stranu je to právě ústní projev, který nejvíce zapříčiňuje úzkost. Je to z toho důvodu, že v případě komunikačních aktivit jsou žáci souzeni svým spolužákem, a to okamžitě. Poslech spolužáka, jehož projevu žák nerozumí, je dokonce obávanější než četba. Introverti mají strach se projevit, aby se nedostali do rozpaků. Tyto úzkostné osoby ale většinou podceňují svůj potenciál.

Dalším negativním faktorem působícím na žáky může být i učitel. Jsou-li jeho reakce na žákovu neznalost nevhodné, může zavinit jeho nechuť k danému jazyku, a to i přesto že tento cizí jazyk dříve preferoval.

Jazyky jako je francouzština, němčina nebo ruština, konfrontují posluchače již od začátku s různými prvky (např. shody), které znesnadňují tvoření správných vět. I kdyby komunikativní didaktika minimalizovala chyby, posluchač by si byl vědom obtížností. Z tohoto důvodu se tento jev řadí mezi další negativní faktory jazykové výuky.

Přestože se některé jazykové učebnice snaží žákům představit zábavnou formou, s nejrozmanitějšími aktivitami, písničkami a hrami, tyto snahy nemohou snížit jazykovou úzkost. Objevuje se zde totiž jakýsi rozdíl mezi uvolněnou atmosférou, požadavky a obtížemi. Tento rozdíl je zdrojem úzkosti.

Použití přímé metody, kdy je žák vystaven riziku, že nebude rozumět, může být další příčinou úzkosti. V tomto případě nemá k dispozici mateřský jazyk. Ve francouzštině existuje také výraz *bain linguistique*.

Žáci, kteří jsou demotivováni od učební činnosti, se většinou snaží ukončit školní docházku, co nejdříve, proto se musíme pokusit jejich demotivaci alespoň minimalizovat (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Jak minimalizovat demotivaci ve výuce cizích jazyků

Demotivaci můžeme minimalizovat, jestliže žákům objasníme, co po nich budeme vyžadovat; jednotlivé etapy učení; jazyková omezení, která budou muset přijmout; a pokud budeme mluvit otevřeně o překážkách, jež vyvolávají strach z učení se cizímu jazyku.

Podle situace je třeba ohodnotit, jestli si receptivní dovednosti nezaslouží větší pozornost pro posílení sebedůvěry žáků. Kurz *EFL* (*English as a foreign language*), angličtiny jako cizího jazyka, nebo kurz *FLE* (*français langue étrangère*), francouzštiny jako cizího jazyka, se může navíc pro žáky stát novým informačním zdrojem, aniž by se vzdal mluvení a psaní. Určité komunikativní metody²⁴ odkládají mluvení, aby díky tomu dosáhly zvětšení jazykových znalostí a aby uklidnily žáky, kteří se tak vyhnou stresu předčasným mluvením. Nejznámější z těchto metod je *Total Physical Response*²⁵, která žákům nedovoluje mluvit několik měsíců, oproti tomu musejí reagovat fyzicky.

Je velmi důležité, aby v jazykové třídě vládlo příjemné prostředí důvěry a vzájemné podpory. Explicitní diskuze o úzkosti, jejích příčinách a důsledcích může úzkost také pomoci oslabit a pomoci žákům k toleranci nedostatků svých spolužáků. Navíc existují jazykové metody, tzv. emoční, které se aktivně pokouší zvýšit sebedůvěru. Jsou to například: sugestopedie, sugestologie nebo sofrologie²⁶.

Pro odlehčení situace či zvýšení sebejistoty žáka, který prožívá úzkost, nebo se nevhodně chová, je vhodné použít humor (Kyriacou, 1991).

²⁴ O komunikativních metodách je pojednáno v kapitole 2.3.1.

²⁵ *Total physical response* znamená doslova metoda úplné fyzické odpovědi. Jedná se o alternativní styl výuky cizích jazyků dle psychologa Jamese Ashera. Cílem je spojit cizí výraz a neverbální, pohybové nebo činnostní reakce. (Shearon [online])

²⁶ *Sugestopedie* usnadňuje učení pomocí psychologických podnětů, které mají osobnost žáka co nejvíce stimulovat (např. adekvátní úpravou prostředí, kde probíhá výuka).

Sofrologie se zaměřuje na ovládnutí těla, které má uklidnit mysl a vytvořit vhodné podmínky pro příjemné prostředí, které má usnadnit ústní vyjadřování.

Sugestologie je přizpůsobena výchovným úkolům a vychází ze sugestopedie. (Čáp, Mareš, 1980)

2.7 MOTIVAČNÍ HLEDISKA UČEBNICOVÝCH SOUBORŮ

„*Motivování je prvním psychologicky důležitým procesem k učení z textu.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 479) Která incentiva povzbudí žáka natolik, aby se začal učit např. z učebnice? Jak bylo uvedeno výše, jedná se zejména o žákovy potřeby (viz kapitola 2.1.4). Dále na žáka působí sama *podoba textu*, to znamená rozsah textu určeného k nastudování, témata, atraktivní *grafické zpracování* (barevná poutavost, přehlednost, tzn. odlišení typů písma dle důležitosti textu), jeho zajímavá *obrazová část* (kvalitní fotografie k tématu, nápadité kresby), a v neposlední řadě jeho promyšlené *regulativní prvky* (budou vysvětleny níže), jimiž je žák řízen při učení a jež žákovi poskytují zpětnou vazbu. Důležitá je také *logická stavba* učebnice, její návaznost, a způsob výkladu. (Čáp, Mareš, 2001; Kolmanová (2007))

Abychom předešli demotivaci k učení se z učebnice, musíme zajistit, aby byl text pro žáky srozumitelný a zároveň čtivý. *Čtivost* vychází také z použitých slov v textu (autorův „slovník“), délky vět, ale také složitosti souvětí, užití názvů kapitol, podkapitol, aj. Při výběru učebnice musíme zohlednit zejména věk žáků, jejich zkušenosti a dosavadní znalosti, abychom je od učiva neodradili. Text by měl obsahovat *prvky humoru*, jako např. vtipné texty nebo vtipy. (Čáp, Mareš, 2001)

Dalším faktorem, na který by měl být brán zřetel, je *obtížnost textu*. Ta je určena jazykovou úrovní žáků. Je velmi složité poznat, zda je text pro určitou věkovou skupinu žáků vhodný či nikoliv. Důležitý je také vhodný *způsob výkladu*, který je např. pro vysvětlování gramatiky klíčový. Motivační je pro žáky více deduktivní výklad než induktivní a implicitní než explicitní. (Čáp, Mareš, 2001; Kolmanová 2007)

Co se týká *koheze* neboli vnitřní soudržnosti textu, text by měl mít, co největší návaznost mezi jednotlivými větami, aby byl pro žáky snáze pochopitelný a aby se v něm mohli lépe orientovat. Neopomenutelným faktorem je také *koherence* čili tematická spojitost textu. Znamená to, že text musí vycházet z ústředního tématu a postupně se dostávat k podrobnějším informacím. (Čáp, Mareš, 2001) V případě výuky cizích jazyků se tím rozumí např. úvodní článek v lekci, článek o reáliích či jiném zajímavém tématu.

Autor textu musí brát v potaz také *intertextovost*. Jedná se o vytvoření promyšlených vazeb mezi dosavadními žákovskými znalostmi a novými informacemi, jež text nabízí. Jako druhý příklad je možno zmínit vztahy mezi odlišnými texty, které se

používají v rámci jednoho vyučovacího předmětu (nejen cizího jazyka) – v jazykové výuce se jedná například o učebnici, pracovní sešit, cizojazyčný časopis, autentický dokument – a vztahy mezi různými texty z různých vyučovacích předmětů (např. cizí jazyk – článek o reáliích země; dějepis – historie země; zeměpis – geografie země). (Čáp, Mareš, 2001)

K motivujícím prvkům učebnicových souborů patří *prvky regulativní*. Rozumí se tím textové signály a organizátory postupu, slovní pokyny, příkazy, upozornění, nonverbální symboly, které umožňují rychlejší orientaci v textu (grafické značky pro odlišení typů textů, barevné podtisky aj.), kontrolní otázky pro opakování učiva, úlohy pro procvičování učiva, vzorové příklady, výsledky řešení, doplňující vysvětlení, shrnující pasáže, přehledové tabulky (např. pro gramatiku), autoevaluační testy, aj. (Čáp, Mareš, 2001) Těmito prvky jsou motivováni při výuce jak žáci, tak učitelé.

Přestože Čáp a Mareš (2001) řadí autoevaluační testy mezi prvky regulativní, v této práci budou klasifikovány jako *prvky formativního hodnocení*, a to spolu s aktivitami pro rozvoj učebních strategií žáka v cizojazyčné výuce. Jedná se o poslechová cvičení, porozumění čtenému textu, psaný projev a ústní projev.

Co se týče *obrazové stránky* učebnice, je známo, že obrázky nejen „odlehčí“ obtížný výkladový text, ale také usnadňují porozumění učiva a navozují žákům příjemné pocity. Velmi motivující jsou např. humorné obrázky. Dobře koncipovaná ilustrace může dokonce pozitivně ovlivnit postoje k žákově učební motivaci. Naopak špatná ilustrace, může zapříčinit negativní účinky. Čáp a Mareš (2001) upozorňují na problém přemíry podrobností, jež pokud obrázek obsahuje, znesnadní tak žákovi porozumění danému problému. Pozitivní funkci má obrázek pro zapamatování nové slovní zásoby. Proto je pro žáky velmi užitečné, když kromě nového výrazu a výrazu v mateřském jazyce vidí také daný obrázek, se kterým si tento výraz mohou spojit. Vhodným pomocníkem k učení nové slovní zásoby jsou již zmíněné mentální mapy²⁷, kde je funkce obrázku nezastupitelná. (Čáp, Mareš, 2001; Maňák, 2011 [online])

Neméně důležitý je pro motivaci také *doprovodný materiál*. Jedná se o běžný materiál jako je pracovní sešit a metodická příručka, která může motivovat učitele díky obsahu testů. Doplnkovým materiálem bývá také CD a/nebo DVD, na němž jsou

²⁷ Viz kapitola 2.3.2.2.

k dispozici video nahrávky, často s kulturním námětem. Nejnovějším motivačním nástrojem pro žáky i učitele jsou interaktivní učebnice.²⁸ (Kolmanová, 2007)

2.7.1 Stručný náhled do nejpoužívanějších cizojazyčných učebnic

Na základě výše uvedených kritérií bude proveden stručný náhled do dvou vybraných učebnic cizího jazyka určených pro rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Učebnice anglického a francouzského jazyka budou nejprve hodnoceny podle motivačních prvků autorkou, a proto je třeba vzít v úvahu jistou subjektivitu tohoto hodnocení. Údaje o učebních souborech budou zaneseny v tabulkách, které najdeme v přílohách (č. 3 – 4). Každá první tabulka vždy ukazuje údaje o učebnici, druhá kritéria a hodnocení učebnice autorkou.

2.7.1.1 Metoda Project

Nejpoužívanější titul pro výuku anglického jazyka na 2. stupni ZŠ je metoda *Project* od T. Hutchinsona (2008, 2009), kterou vydalo nakladatelství Oxford University Press poprvé v roce 2000. Tato metoda má celkem pět dílů. Každý díl se skládá z metodické příručky s testy, učebnice, pracovního sešitu s interaktivním CD-ROM, nahrávek na CD a DVD *Culture* (Kultura), které přináší bližší pohled na způsob života v anglicky mluvících zemích a díky tomu se řadí k účinným motivačním nástrojům.

Tato práce bude zaměřena na 3. vydání, které je aktuálně ve školách jedno z nejrozšířenějších a je dostupné již od roku 2008. Na trhu lze objednat i 4. vydání. K metodě lze zakoupit také program na DVD-ROM pro práci s interaktivní učebnicí (iTools).

Každý díl metody obsahuje šest lekcí, které jsou tematicky vhodně přizpůsobeny věku žáků, tj. 10 – 15 let. Na osmi stranách každé lekce najdeme části věnované rozvíjení slovní zásoby, gramatiky, výslovnosti a jazykových dovedností. Jedna strana je věnována anglofonním reálím a multikulturní výchově, další angličtině napříč kurikulem, tedy mezipředmětovým vztahům (např. biologie, zeměpis). Pro zopakování vědomostí slouží strana *Revision*. Téměř na konci lekce si mohou žáci sestavit vlastní projekt (*Your project*), který se řadí k dalším motivačním nástrojům. Žáci při jeho tvorbě neuplatňují jen znalosti angličtiny, ale také své zkušenosti, fantazii atd. Jsou motivováni kooperací, která zahrnuje

²⁸ Viz kapitola 2.5.2.2.

komunikaci se spolužáky, spolupráci a také určitou míru zodpovědnosti. Motivují je i samotná témata jako např. můj dům, moje rodina, moje město. Učitel může žáky pozitivně podněcovat také písničkou, která shrnuje již naučenou slovní zásobu a je součástí každé lekce. V učebnici je často doplněna obrázkem, jenž má také motivační charakter.

Žáky učebnicí doprovází tři komiksové postavičky – Mickey, Millie a pes Mut – s nimiž je spojeno i mnoho humoru, což na žáky působí velmi pozitivně. Přestože je jazykem učebnice pouze angličtina, pokyny jsou natolik jednoduché, že jim žáci snadno porozumí.

Černobílé pracovní sešity vhodně doplňují učebnici. Motivačním prvkem je zde dvoustrana *Progress check (Ověř si své pokroky)* a *I can (Už zvládám)*, která je určena pro hodnocení žáků a vychází ze SERRJ²⁹. Pro zopakování všech lekcí slouží jako v učebnici dvojstrana *Revision*, kde si žáci mohou ověřit své znalosti. Na poslední straně najdeme *Výchovné a vzdělávací strategie*, se kterými se v metodě pracuje. To může být motivací zejména pro učitele, kteří snadno zjistí, kterou strategii právě uplatňují. Žáci mají k dispozici také CD-ROM s dalšími cvičeními na procvičování mluvnice a slovní zásoby, rozhovory a klipy z DVD. Tento způsob výuky pro ně může být velmi atraktivní.

Na obálce a pracovních sešitech jsou vyobrazeny děti a mladí teenageři, a to odpovídajícím způsobem podle věku žáků, jímž je daný díl určen. Všichni jsou zachyceni při nějaké činnosti, nejčastěji zájmové (např. hra na hudební nástroj, kreslení, čtení). I zde je uplatněn motivační faktor. Metoda dává důraz na multikulturalismus, aby tak žákům rozvinula povědomí o dobrých vztazích s lidmi z jiných kultur.

Metodická příručka obsahuje kopírovatelná komunikační cvičení, DVD a testy. Příručka je přehledná. Text je rozdělen do dvou sloupců, odlišen vhodnými typy a velikostmi písma. Součástí jsou tabulky s výsledky (*Answer key*), typy pro činnosti navíc (*Optional extra*), přepisy poslechů označené symbolem sluchátek a typ pro zapakování nového učivo (*Revision idea*). Na začátku každé lekce najdeme její shrnutí (*Unit overview*). Další část příručky tvoří kopírovatelné přílohy, včetně návodu. Postup pro práci s aktivitami z DVD je pro každou lekci rozepsán na dvou stranách a k tomu je na jedné straně kopírovatelná příloha určená žákům. V závěru je k dispozici test pro každou lekci, včetně opakování a výsledků.

²⁹ Viz kapitola 2.2.6.1.

V rámci této práce budou hodnoceny motivační a demotivační prvky, s nimiž je možné se setkat ve 2. – 5. dílu, jelikož 1. díl je určen žákům 5. třídy ZŠ, tedy úplným začátečníkům. Příloha č. 3 ukazuje tabulku s výsledky provedeného motivačního šetření. Následující podkapitola je zaměřena na hodnocení, které vyplývá z analýzy učebních souborů *Project*.

Hodnocení

Motivační šetření prokázalo, že 2. díl učebnice *Project* splňuje téměř všechna kritéria pro motivaci. Učebnice je velmi hezky graficky zpracována a její obsah odpovídá dané úrovni a věku žáků. Prvky humoru se zde objevují v přiměřeném množství a motivačně působí také komiks, jenž je součástí každé lekce a provází žáka všemi díly učebnice. Text je správně zvolen a velmi často ho doplňují jednoduché tematické obrázky.

Regulativní prvky mají také motivační charakter. Pro žáky je velmi motivující např. gramatika, kterou vysvětluje pes Mut – jedna z komiksových postav. Nonverbální symboly odlišují pouze poslech (symbol sluchátek). Bylo by užitečné je využít ve větší míře, např. mluvení může znázorňovat hlava s bublinou, porozumění čtenému textu otevřená knížka a psaní pero a popsaný papír. Přestože jsou vzorové příklady uvedeny pouze v některých případech, jejich počet je dostačující. Autor spoléhá na učitele, který by měl s žáky první údaj doplnit, aby snáze pochopili, co mají za úkol. V případě, že by to neudělal a žáci úkolu nepochopili, hrozí nebezpečí nevhodného chování nebo jejich nezájmu. Výsledky řešení nejsou v učebnici uvedeny vůbec a žák si tak nemá možnost ověřit své znalosti, pokud například v hodině chyběl. Na druhou stranu by tato skutečnost mohla být pro některé žáky způsobem, jak podvádět. Bohužel by ale podváděli sami sebe, a proto by bylo vhodné, aby jim učitel vysvětlil, čeho dosáhnou, pokud nebudou znát správné výsledky předem.

Z hlediska prvků formativního hodnocení je třeba zmínit dvojstranu *Progress check* (*Ověř si své pokroky*) a *I can* (*Už zvládám*), která má funkci sebehodnocení (jak bylo řečeno výše). Jako další zajímavost a motivační prvek pro nadanější žáky zde najdeme také cvičení stupňovaná podle obtížnosti, jenž se liší počtem hvězdiček (1 – 3).

3. až 5. díl učebnice je sestaven stejným způsobem jako 2. díl. Rozdíl je pouze v pracovním sešitě, kde jsou pokyny vysvětleny v anglickém jazyce, což stejně tak jako

obsah 3. dílu odpovídá úrovni znalostí a dovedností žáků, a proto by tato skutečnost neměla žáky demotivovat, spíše naopak.

2.7.1.2 Metoda *Le français ENTRE NOUS*

Le français ENTRE NOUS (Nováková, Kolmanová, Geoffroy-Konštacký, 2009; 2010) je titul jedné z nejpoužívanějších metod ve výuce francouzského jazyka na 2. stupni ZŠ. Je určena i pro výuku na víceletých gymnáziích. Tato metoda byla publikována v roce 2009 nakladatelstvím Fraus. Skládá se ze dvou dílů, které pokrývají úroveň A1 podle SERRJ. Každý díl obsahuje učebnici, příručku pro učitele s audio CD a pracovní sešit. Poslechy pro žáky ve formátu mp3 je možné po zakoupení učebnice zdarma stáhnout z internetových stránek www.fraus.cz (Fraus, 2011 [online]). K učebnicovému souboru byla také zhotovena interaktivní učebnice a cvičení.

Na obálce učebnice je vyobrazen teenager, což působí na žáky podněcujícím dojmem. Po úvodu následuje silně motivující strana s 10 důvody, proč se učit francouzsky. Poté je zde sedm lekcí a jeden projekt, který je strategicky umístěn před poslední lekcí. Na osmi stranách každé lekce jsou adekvátním způsobem procvičovány všechny jazykové prostředky a je dbáno na rozvoj řečových dovedností. Výklad gramatiky založený na různých přístupech (explicitní i implicitní, induktivní i deduktivní) je postavený na příkladech a srovnání s mateřským jazykem. Induktivní přístup žáky podněcuje k přemýšlení a je velkým kladem učebnice. Žáci jsou seznamováni s reáliemi v interkulturních souvislostech. Každá lekce má svou úvodní stranu se stručným popisem toho, co se v ní žáci naučí („*co se naučíš*“), která má žáky motivovat. Celou učebnici i pracovní sešit doplňují tematické barevné obrázky, jež jistě upoutají pozornost žáků. Píseň/báseň, jazykolamy a „*už umím*“ zakončují každou lekci. Vedle projektu a miniprojektu se jedná o nejvíce motivující stranu. Dobrým pomocníkem jsou lišty na okrajích stránek se zajímavostmi i radami, které mohou žákovu pozornost také přitáhnout. Učebnice je psána česky. Pokyny jsou žákům zadávány ve francouzském i českém jazyce, aby měli možnost si na ně postupně zvyknout a nebyli hned od začátku demotivováni. Na konci učebnice je zařazen francouzsko-český slovníček. Dvoustrana je věnována jazyku třídy (*Écouter le professeur, Écoutez l'élève et répétez ce qu'il dit*) a následuje pohled do francouzského kalendáře (*Un regard dans le calendrier français*). Zde je motivace spojena s kulturou. Učebnici ukončuje podněcující strana s jazykolamy zaměřená na správnou výslovnost a seznam audio nahrávek.

Pracovní sešit v barvě učebnice ji vhodně doplňuje. Pokyny jsou jako v učebnici vysvětleny v obou jazycích. Po každé lekci následuje tzv. *test sebehodnocení* (*test d'autoévaluation*), který má za cíl žáky motivovat, a slovníček (*vocabulaire*). Uprostřed pracovního sešitu je vložena příloha s celkovým přehledem probrané mluvnice (*précis grammatical*). Na dvou stranách na konci je umístěno řešení k testu sebehodnocení (*test d'autoévaluation – corrigé*) a poslední strana je určena pro seznam audionahrávek, tak jako v učebnici.

Přehledná příručka pro učitele obsahuje „začlenění předmětu“ (výčet jednotlivých kompetencí), metodické poznámky a jak pracovat s každou lekcí. Na úvodní straně jsou vypsány cíle dané lekce, včetně výčtu reálií, interkulturního pohledu, průřezových témat a mezipředmětových vztahů. Na konci příručky jsou k dispozici řešení kontrolních testů a další část „kopírovatelné předlohy“. Ta obsahuje testy k jednotlivým lekcím, pravidla tzv. nového pravopisu „*orthographe recommandée*“ a kopírovatelné přílohy s vybarvovacími obrázky. Na vnitřních stranách je natištěn seznam audionahrávek, které jsou dostupné na CD.

Druhý díl učebnice používá francouzský jazyk více, což odpovídá úrovni žáků. Pokyny a poznámky na liště jsou pouze ve francouzském jazyce, na rozdíl od gramatiky, která je stále vysvětlována česky. Motivující jsou také dva projekty, které se objevují po každé třetí lekci, a zařazení dalších tří miniprojektů, díky nimž se stává výuka pro žáky atraktivnější. V ani jednom z dílů metody nechybí prvky humoru, díky nimž jsou žáci motivovanější.

Hodnocení

Metoda *Le français ENTRE NOUS* prokázala vysoce motivační charakter. Učebnicový soubor je díky grafickému zpracování přehledný. Obrazový materiál a texty, které jsou často vtipné, působí atraktivním dojmem. Textový aspekt je naprosto vyhovující. Z hlediska regulativních prvků jsou zajímavě vyřešena např. upozornění, která (jak bylo řečeno výše) najdeme v liště po okrajích stránek. Dostupné je i řešení testů, jež najdeme v metodické příručce a v pracovním sešitě. Herní charakter, problémové úlohy a projekty, stejně tak jako induktivní seznámení s gramatikou, zvyšují motivaci žáků. Podněcujícím prvkem je dále použití písní, básní a jazykolamů. Co se týče formativního hodnocení, jsou zde k dispozici testy sebehodnocení. Učebnice disponuje částí „už umím“. Tyto nástroje napomáhají ke zvyšování žákova sebevědomí a autonomie.

Dalším motivujícím prvkem je využití znalostí angličtiny jako prvního cizího jazyka. Pro anglicky nemluvící žáky může být tento prvek naopak demotivující, pokud učitel nebude tyto mezipředmětové vztahy prezentovat správným způsobem. Pozitivně také působí audio-orální kurz na začátku prvního dílu, který je vhodný pro úplné začátečníky francouzského jazyka.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce předkládá výsledky rešerše, která bude provedena mezi žáky a učiteli základních škol. Nejprve byly připraveny dotazníky pro žáky a jejich učitele. V jejich třídách se poté konalo motivační šetření založené na předem vytvořené kritériální tabulce. Na konci každého druhého následu v totožné třídě byly rozdány respondentům dotazníky. Následy byly uskutečněny v celkem čtyřech třídách, a to ve dvou třídách anglického a ve dvou třídách francouzského jazyka. Dotazníky, které byly distribuovány žákům 2. stupně ZŠ, mají zjistit, jakou mírou jsou motivováni žáci, jak je učitelé dokážou motivovat a jak jsou motivováni k vyučování oni sami. Motivační šetření prováděné během výuky má za cíl odhalit motivující a demotivující prvky v samotném vyučování, a to podle prostředí učebny, podle vystupování učitele a podle obsahu vyučovacího procesu.

Zatímco na klasické ZŠ byl vyučován anglický a francouzský jazyk mladší vyučující, na ZŠ s RVJ (rozšířená výuka jazyků) vedla hodiny francouzského jazyka zkušenější učitelka. Na rozdíl od anglického jazyka, kde byl náslech uskutečněn v 7. a v 8. ročníku, byl náslech francouzského jazyka prováděn ve dvou 6. ročnících, jelikož si vyučující nepřála vstupovat do hodin vyšších ročníků. Díky tomu se nabízí možnost srovnání vyučovacích hodin v těchto třídách. Vzhledem k tomu, že se jedná naprosto rozdílný vzorek žáků, srovnávat je v této práci nebudeme. Tento výzkum by byl vhodný u rozsáhlejší odborné práce. Místo toho se zaměříme na srovnání motivace ve výuce anglického a francouzského jazyka.

3.1 VYHODNOCENÍ NÁSLECHOVÝCH HODIN

Na základě dvou následů v každé třídě byly podle předem připravené kritériální tabulky hodnoceny motivační a demotivační faktory. Tabulky byly rozděleny do čtyř kategorií pozorování: třída, vystupování učitele, obsah vyučovacího procesu a ostatní; vzorová tabulka je součástí příloh (č. 5). Po uskutečnění čtyř následů ve třídách anglického a francouzského jazyka byly zjištěny tyto závěry.

3.1.1 Francouzský jazyk

Náslechové hodiny francouzského jazyka proběhly na ZŠ s RVJ. Vyučující byla žena s praxí do 20 let.

3.1.1.1 *Náslech 1. den*

Náslech 1. den se konal od 8:00 hodin v 6. A. V následujících výčtech se zaměříme na motivační, resp. demotivační faktory, které pozitivně nebo negativně ovlivňovaly žáky, příp. učitele. Hodnocené kategorie odpovídají kritériální tabulce³⁰.

Motivační faktory

a) Třída:

- prostorná, uklizená jazyková učebna;
- tematická výzdoba třídy (plakáty, nástěnky, mapy, díla žáků);
- funkční zařízení (tabule a katedra vpředu, vhodný prostor pro učitele);
- využitelnost dostupné technologie ve třídě (počítač s reproduktory, projektor, bílá interaktivní tabule);
- postavení lavic (tvar U) zlepšující komunikaci mezi žáky;

b) Vystupování učitele:

- přátelský přístup s direktivními prvky;
- kladný vztah k žákům;
- rozmanitá práce s hlasem (přestávky v řečovém projevu, tempo, barva);
- neverbální komunikace (oční kontakt, úsměv, gesta, mimika);
- proxemika (pohyb po třídě a přiblížení k žákům);
- kladný vztah učitel – žák;
- komunikační prostor pro žáka;
- kvalita a zájem učitelových otázek;
- kvalita mluveného projevu;
- ústní hodnocení žáků.

c) Obsah vyučovacího procesu:

- seznámení s cíli;
- pochopení smyslu učiva;
- zpětná vazba;
- rozmanitost ve vyučování (změna tempa, překvapivost: jazykolamy na konci hodiny);
- metody a organizační formy práce (samostatná práce, frontální vyučování);

³⁰ Viz příloha č. 3.

- zajímavé úlohy (osmisměrka: hledání slov bez jejich předešlé znalosti, odvození na základě podobnosti z českého a/nebo anglického jazyka, jazykolam s tleskáním);
- rozvoj imaginace (osmisměrka: hledání slov podle obrázků);
- aktuálnost zvolených témat (sporty);
- prvky humoru (při procvičování nových slovíček, při stále rychlejším vyslovování jazykolamů).

d) Ostatní:

- vztah žák – žák.

Demotivační faktory

a) Třída:

- zatažené žaluzie (stísněný prostor).

b) Vystupování učitele:

- posturika: ústní zkoušení (vyučující stojí, žák sedí – působí nadřazeně)

c) Obsah vyučovacího procesu:

- chybí návaznost na předchozí hodinu/učivo;
- malá rozmanitost metod a organizačních forem práce (např. zařazení práce ve dvojicích).

d) Ostatní:

- žáci byli spojeni s německy učícími se spolužáky, kteří měli zadanou samostatnou práci, přesto byl ve třídě mírný šum.

Kdyby měla být hodnocena motivace žáků učících se německý jazyk, byla by opravdu nízká. Většina žáků totiž nepracovala a vyrušovala, přesto že je vyučující neustále napomínala.

3.1.1.2 Náslech 2. den

Další den se první vyučovací hodinu od 8:00 konal francouzský jazyk také v 6. B. Hodina probíhala v totožné učebně jako minulý den, a proto nebudeme znovu zmiňovat stejné hodnocení. Žáci byli opět spojeni se spolužáky učícími se němčinu, a v důsledku toho čelila vyučující ztíženým podmínkám i v této vyučovací hodině.

Motivační faktory

- a) Vystupování učitele bylo opět převážně motivující, navíc bylo pozitivně hodnoceno:
- formativní hodnocení (při soutěži v týmech získalo vítězné družstvo malé jedničky).
- b) Obsah vyučovacího procesu se také zpravidla nelišil, změnil se pouze tyto prvky:
- aktuálnost zvolených témat (hudební nástroje);
 - prvky humoru (při soutěži).

Demotivační faktory zůstávají také podobné.

Od 11:50 hodin proběhl v 6. A nový náslech, opět ve stejné jazykové učebně. V následujícím výčtu motivačních, resp. demotivačních prvků se podrobněji zaměříme pouze na obsah vyučovacího procesu.

Motivační faktory

- a) Vystupování učitele bylo ohodnoceno zpravidla podobně, navíc se zde objevilo:
- formativní hodnocení (při soutěži v týmech je vítězné družstvo ohodnoceno malými jedničkami).
- b) Obsah vyučovacího procesu:
- seznámení s cíli;
 - pochopení smyslu a významu učiva;
 - návaznost na předchozí hodinu;
 - zpětná vazba;
 - rozmanitost ve vyučování (změna tempa, překvapivost);
 - metody a organizační formy práce (frontální vyučování, samostatná práce);
 - zajímavé úlohy (osmisměrka: hledání slov bez jejich předešlé znalosti, odvození na základě podobnosti z českého a/nebo anglického jazyka, písnička);
 - soutěž ve dvou týmech (u tabule: co nejrychleji najdi podle obrázku slovo, které jsi slyšel);
 - rozvoj imaginace (osmisměrka: hledání slov podle obrázků);
 - využívání informačních fondů (práce se slovníkem);
 - aktuálnost zvolených témat (sporty, hudební nástroje);

- prvky humoru.
- c) Ostatní:
- vztah žák – žák.

Některé *demotivační faktory* se shodují s těmi z minulé hodiny a další přibývají.

- a) Třída
- zatažené žaluzie (stísněný prostor);
 - nekvalitní zvuk reproduktorů (přesto srozumitelný).
- b) Vystupování učitele:
- posturika: ústní zkoušení (vyučující stojí, žák sedí – působí nadřazeně).
- c) Obsah vyučovacího procesu:
- malá rozmanitost metod a organizačních forem práce (např. zařazení práce ve dvojicích).
- d) Ostatní:
- roztěkanost žáků působila na vyučující negativně.

3.1.1.3 *Náslech 3. den*

Další den během posledního náslechu od 11:50 v 6. B byli žáci motivovanější, jelikož jich byl obvyklý počet. Vyučovací hodina se odehrávala podobným způsobem jako v 6. A předešlého dne a zpříjemnila ji písnička.

3.1.2 **Anglický jazyk**

Čtyři náslechy proběhly také v hodinách angličtiny na běžné ZŠ u mladší učitelky s praxí do 10 let, která vyučuje jednak anglický a jednak francouzský jazyk.

Velmi zajímavé by bylo porovnání motivace ve výuce francouzského jazyka mezi méně zkušenou vyučující a zkušenější učitelkou. To nemohlo být bohužel realizováno, jelikož francouzský jazyk byl v té době na klasické ZŠ vyučován studentkou pedagogické fakulty. Z toho důvodu nebyly náslechy posouzeny jako vhodné pro zpracování tohoto výzkumu.

V podkapitolách jsou k dispozici závěry, které byly na základě motivačního šetření ve výuce anglického jazyka zjištěny.

3.1.2.1 *Náslechy 1. den*

Od 10:00 hodin se konal anglický jazyk v 7. ročníku. Následující přehledy ukazují motivační a demotivační faktory, jenž se během vyučovací hodiny vyskytly.

Motivační faktory

a) Třída:

- jazyková učebna;
- tematická výzdoba třídy (plakáty, nástěnky, mapy, díla žáků);
- funkčnost třídy (bílá interaktivní tabule vpředu);
- využitelnost dostupné technologie ve třídě (interaktivní tabule s projektorem, počítač, reproduktory);
- kvalitní zvuk z reproduktorů.

b) Vystupování učitele:

- přátelský přístup s direktivními prvky;
- práce s hlasem;
- neverbální komunikace;
- proxemika;
- kladný vztah k žákovi;
- komunikační prostor pro žáka;
- kvalita a zájem učitelových otázek (parafrázování/zopakování v případě potřeby);
- kvalita mluveného projevu (jasnost, stručnost);
- ústní hodnocení žáků;
- formativní hodnocení (hodnocení malými jedničkami za nejrychleji a správně vyplněná cvičení).

c) Obsah vyučovacího procesu:

- seznámení s cíli (stručné, jasné);
- pochopení smyslu a významu učiva;
- návaznost na předchozí učivo;
- zpětná vazba (společná kontrola cvičení);
- rozmanitost ve vyučování (změna aktivit, tempa);
- metody a organizační formy práce (frontální vyučování, práce ve dvojicích, samostatná práce);
- zajímavé úlohy (prezentace v podobě kvízu doplněného o obrázky, práce s mapou);

- rozvoj kooperace (práce ve dvojicích);
- prostor pro hodnocení spolužáka (oprava kvízu jiné skupiny);
- aktuálnost zvolených témat (Londýn, Velká Británie);
- prvky humoru.

d) Ostatní:

- vztah žák – žák.

Demotivační faktory

a) Třída:

- funkčnost třídy: malý prostor pro vyučující mezi tabulí a lavicemi žáků (působí stísněně);
- postavení lavic ve třídě (tradiční).

b) Vystupování učitele:

- občasně nelogické používání mateřského jazyka: zadání pokynu v mateřském jazyce a následné opakování v cílovém jazyce.

Pro vylepšení učebny i výuky bychom navrhovali změnit postavení lavic ve třídě, a to buď do tvaru *U*, a nebo pro práci ve skupinách, tzn. po dvou stolech přiražených k sobě na délku.

Od 11:50 hodin následoval náslech v 8. ročníku. Ten proběhl ve stejné učebně jako předchozí hodina anglického jazyka. Vystupování učitele bylo opět motivační a zdálo se, že je ve třídě lepší atmosféra. Hodnotit budeme opět jen obsah vyučovacího procesu a kategorii ostatní.

Motivační faktory

a) Obsah vyučovacího procesu

- seznámení s cíli;
- pochopení smyslu a významu učiva;
- návaznost na učivo z minulého roku (*house vocabulary*), na předchozí hodinu/učivo;
- zpětná vazba (společná kontrola cvičení);
- rozmanitost ve vyučování;
- metody a organizační formy práce (frontální vyučování, práce ve dvojicích, samostatná práce);
- zajímavé úlohy (práce s komiksem, včetně poslechu);

- didaktické hry („šibenice“ na interaktivní tabuli: tajenka byla podnětem pro navázání na nové učivo, tedy použití *gerundia* a *infinitivu* po určitých slovesech);
- rozvoj imaginace (popis obrázku na interaktivní tabuli, dokončování vět o sobě, práce s komiksem);
- rozvoj kooperace (práce ve dvojicích);
- formativní hodnocení (hodnocení malými jedničkami za nejrychleji a správně vyplněná cvičení, nalepovací „smajlík“ za správně a co nejrychleji napsané věty);
- aktuálnost zvolených témat (loupež)
- prvky humoru.

b) Ostatní:

- vztah žák – žák

Demotivační faktory se týkají pouze učebny a byly zahrnuty již v předchozím náslechu (viz výše).

3.1.2.2 *Náslechy 2. den*

O dva dny déle proběhly v těchto třídách další náslechy. Od 8:00 hodin probíhal anglický jazyk v nejazykové učebně v 8. ročníku. Vystupování učitele bylo velmi motivační jako v předchozích hodinách, proto ho nebudeme znovu analyzovat.

Motivační faktory

a) Třída:

- uklizená, prostorná učebna;
- funkčnost třídy (černá tabule vpředu, prostor pro učitele vhodný);

b) Obsah vyučovacího procesu:

- seznámení s cíli (stručné, jasné);
- pochopení smyslu a významu učiva;
- návaznost na předchozí hodinu (test, shrnutí gramatických pravidel);
- zpětná vazba;
- rozmanitost ve vyučování;
- metody a organizační formy práce (frontální vyučování, samostatná práce);
- rozvoj imaginace (popis obrázku);
- formativní hodnocení (hodnocení malými jedničkami za nejrychleji a správně vyplněná cvičení);

- využívání informačních fondů (slovníky);
- aktuálnost zvolených témat;
- prvky humoru.

c) Ostatní:

- vztah žák – žák.

Demotivační faktory

Třída:

- nejazyková učebna;
- bez tematické výzdoby;
- tradiční postavení lavic ve třídě;
- dostupné technologie ve třídě (počítač s reproduktory, magnetická tabule): nevyužité.

Další vyučovací hodinu od 8:55 hodin se konal anglický jazyk v 7. ročníku. Zde se podrobněji zaměříme na obsah vyučovacího procesu.

Motivační faktory

a) Obsah vyučovacího procesu:

- seznámení s cíli (stručné, jasné);
- pochopení smyslu a významu učiva (použití induktivního seznámení s gramatikou);
- návaznost na předchozí vyučovací hodinu (otázky k textu z učebnice);
- rozmanitost ve vyučování;
- metody a organizační formy práce (frontální vyučování, samostatná práce, práce ve dvojicích);
- zajímavé úlohy (práce s mapou a pracovním listem);
- didaktické úlohy (soutěž ve dvojicích: přiřad' památku z pracovního listu k místu na mapě)
- rozvoj imaginace (popis obrázku);
- rozvoj kooperace (práce ve dvojicích);
- formativní hodnocení (hodnocení malými jedničkami za nejrychleji a správně vyplněná cvičení);
- využívání informačních fondů (mapa Londýna);
- aktuálnost zvolených témat (Londýn: doplněné učitelkou o zajímavosti z vlastní návštěvy v minulém roce);
- prvky humoru.

b) Ostatní:

- vztah žák – žák.

Demotivační faktory

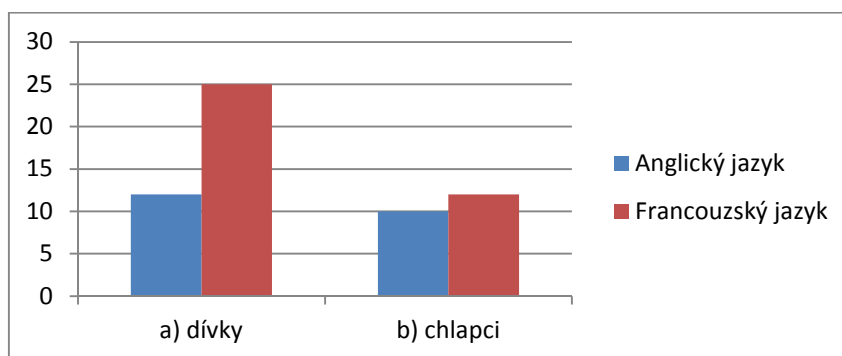
Třída:

- nejazyková učebna;
- bez tematické výzdoby;
- tradiční postavení lavic ve třídě;
- dostupné technologie ve třídě (počítač s reproduktory, projektor, televize a CD přehrávač): nevyužité.

3.2 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DOTAZNÍKŮ PRO ŽÁKY

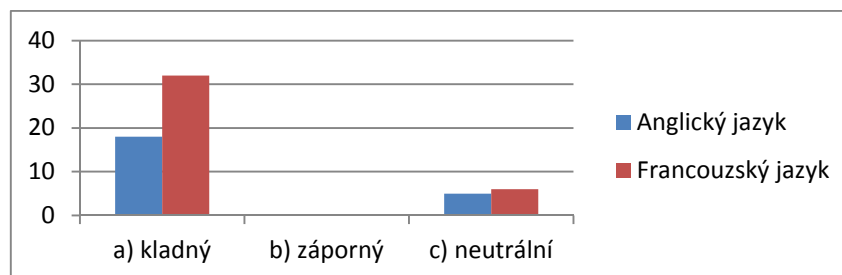
V této kapitole bude pojednáno o výsledcích motivačního šetření, které proběhlo v šesti třídách. Vzor dotazníků je součástí příloh (č. 6). V úvodu je nutné zdůraznit, že se nejedná o reprezentativní vzorek, ale pouze o sondu mezi žáky. Ta má pomoci k vytvoření představy o reálné motivaci, příp. demotivaci na ZŠ.

Dotazník byl distribuován 37 žákům francouzského a 23 žákům anglického jazyka. Z toho bylo 37 dívek a 22 chlapců. 21 žáků francouzského jazyka navštěvuje 6. ročník ZŠ s rozšířenou výukou cizích jazyků. Hodinová dotace francouzského jazyka je na této škole 4x týdně po 45 min a jejich vyučující je žena s praxí do 20 let. Na rozdíl od nich, ostatní žáci chodí na klasickou základní školu. Zastoupení zde mají žáci 7. třídy, tj. 18 žáků, a žáci 8. třídy, tj. 22 žáků. Hodiny anglického jazyka probíhají na této ZŠ 3x týdně po 45 min a hodiny francouzského jazyka 2x týdně po 45 min. Jejich vyučující je žena s praxí do 10 let.



Graf č. 1: Srovnání počtu dívek a chlapců docházejících na výuku anglického a francouzského jazyka

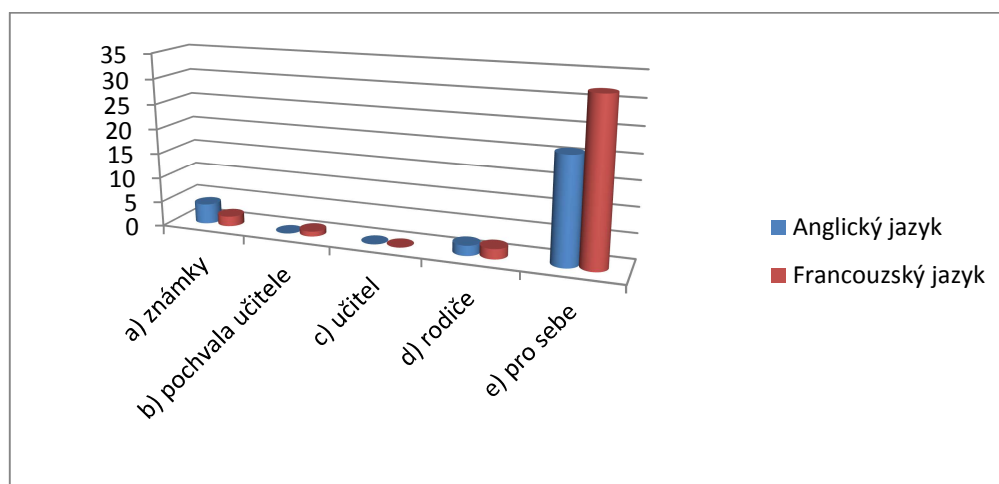
V otázce č. 3 uvedla většina respondentů, že mají k cizím jazykům ve škole kladný vztah. Pouze 11 z nich uvedlo jejich vztah jako neutrální. Z toho důvodu je tyto žáky snazší motivovat a také motivovanost vyučujících stoupá.



Graf č. 2: Srovnání vztahu žáků k výuce cizích jazyků ve škole

Na tuto otázku navazuje otázka č. 16 „*Baví tě cizí jazyk?*“. 54 respondentů uvedlo jako odpověď „*ano, baví*“. 7 zbývajících se přiklonilo k záporné odpovědi. Mezi důvody byla nejčastěji uvedena *jiná gramatická stavba vět*, než má mateřský jazyk, jedenkrát žáci označili *těžkou výslovnost, znechucení učitelem a nedostatečné znalosti pro osvojení jazyka*.

Podle grafu níže vidíme, že k otázce č. 4 v dotazníku pro žáky odpovídala většina respondentů, že se učí cizí jazyk kvůli sobě. Zatímco u 6. ročníků, tedy francouzského jazyka, převládala možnost „*baví mě to*“, 7. a 8. ročníky uvedly 38x „*učím se kvůli dalšímu vzdělávání nebo budoucímu povolání*“. Tento fakt je velmi zajímavý. Dalo by se totiž očekávat, že se žáci budou učit jazyk kvůli známám nebo kvůli rodičům. Tyto možnosti získaly zanedbatelný počet bodů.



Graf č. 3: Porovnání důvodů, kvůli kterým se žáci učí cizí jazyky

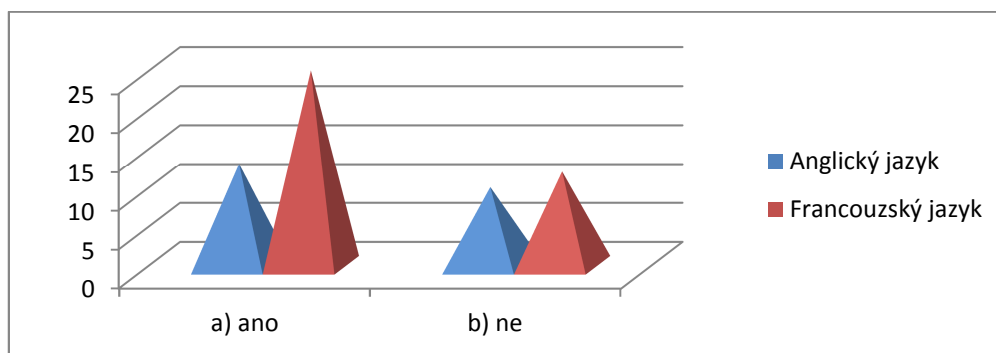
V otázce č. 18 byli žáci dotázáni, zda se jim líbí učebnice, kterou používají při výuce cizího jazyka. Kromě tří respondentů anglického a jednoho respondenta francouzského jazyka, odpověděli všichni kladně. I během náslechlů bylo zřetelné, že s nimi žáci pracují rádi a baví je to. Učitelky byly totiž schopny do výuky zařadit většinu aktivit, které učebnice nabízejí a mnohdy i nějaké navíc, aby tak vyučovací hodinu žákům zpříjemnily něčím neobvyklým.

Obě učebnice byly z motivačního hlediska posouzeny kladně také autorkou této práce³¹. Jak je vidět, i v praxi k nim mají žáci většinou pozitivní vztah. Jedná se o další významný faktor pro podnícení žáků k výuce jazyka. Jak bylo řečeno výše, učebnice má

³¹ Viz kapitola 2.7.1.

na žáky velmi dobrý vliv z hlediska vizuálního a obsahuje-li správné motivační aktivity, žákovská motivace je ještě vyšší.

Žákům byla položena otázka (č. 9), zda si myslí, že paní učitelka každou hodinu začíná nějak zajímavě. U anglického jazyka odpovídali žáci téměř vyrovnaně a v případě francouzského jazyka spíše souhlasili, z toho odpověděli kladně všichni žáci 6. ročníku. Jelikož s francouzským jazykem začínají je tento fakt velmi pozitivní k jejich další motivaci. Následující graf ukazuje výsledky.

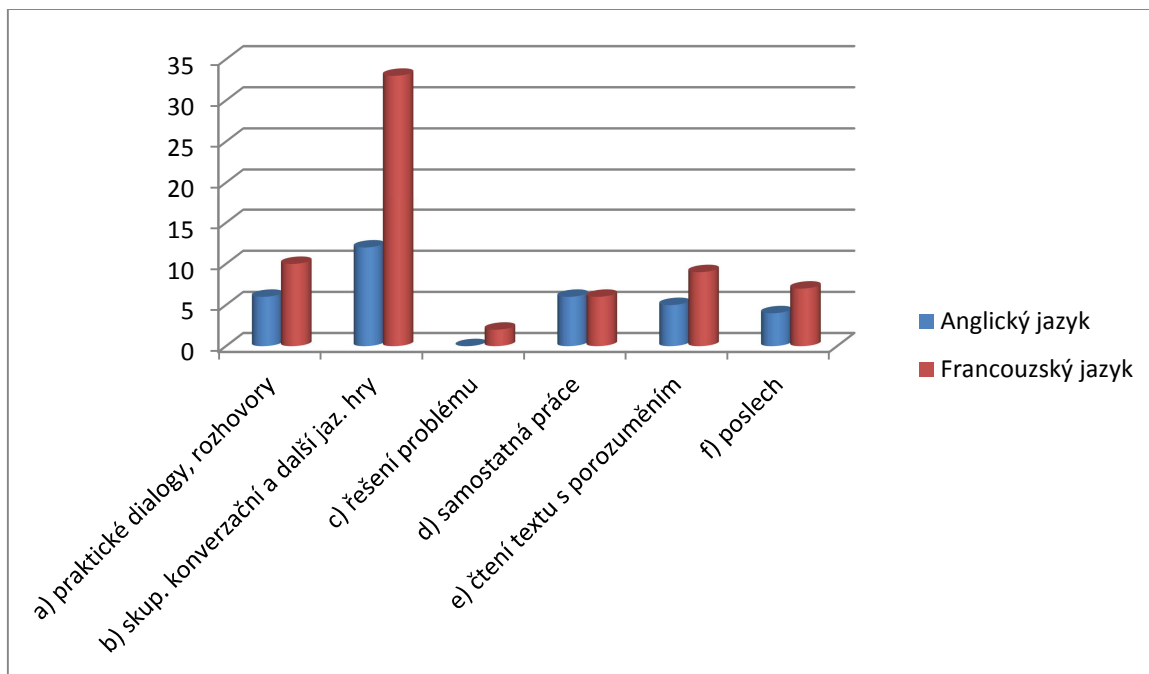


Graf č. 4: Srovnání názoru, zda začíná vyučující každou hodinu zajímavě

Během náslechlů bylo zjištěno, že na rozdíl od vyučující francouzského jazyka, která na začátku vyučovací hodiny vždy zkoušela, vyučující anglického jazyka se snažila začátek občas (ve 2 ze 4 hodin) zpestřit. Ať už hrou nebo otázkami směřujícími k žákovi. Díky tomu byli více motivovaní žáci anglického než francouzského jazyka. Je zajímavé, že většina žáků 6. ročníku volila možnost „ano“, když jejich vyučující výuku v průběhu náslechlů nijak neobvykle nezačínala. Pravděpodobně na to mělo vliv také spojení výuky s žáky učícími se německý jazyk.

Dále bylo zjišťováno, které metody jsou ve výuce cizích jazyků aplikovány v praxi. Zkušenější vyučující francouzského jazyka uvedla, že používá ve svých hodinách *praktické dialogy, skupinové konverzační hry, řešení problému, samostatnou práci, čtení textu s porozuměním i poslech*. Její žáci mají nejraději *skupinové konverzační a další jazykové hry*. Další možnosti žáci volili méně. Vyučující anglického jazyka využívá pouze *praktické dialogy, rozhovory, samostatnou práci, čtení textu s porozuměním a poslech*. Ve francouzském jazyce využívá méně zkušená vyučující také *skupinové konverzační a další jazykové hry*. Její žáci mají tyto aktivity nejvíce v oblibě a ze sondy vyplynulo, že by si někteří přáli, aby je využívala ve výuce více. Ostatní možnosti získaly podobný počet

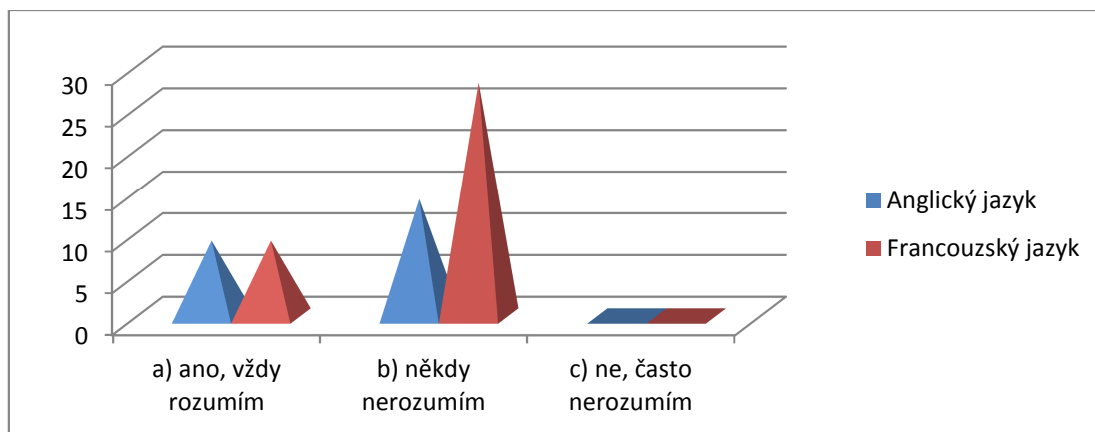
bodů. Překvapivě dopadl výsledek oblíbenosti *poslechu*, o kterém bychom řekli, že bude spíše velmi nízký až nulový. V hodině francouzského jazyka se totiž jednalo o mírně nekvalitní nahrávky. Pro ty žáky, které mimo jazykových her baví také poslech a např. praktické dialogy, bude pravděpodobně v budoucnu snazší porozumět jazyku a ovládat ho.



Graf č. 5: Srovnání nejoblíbenějších metod ve výuce cizích jazyků

Na základě náslechnů můžeme ve výuce anglického jazyka potvrdit aplikaci *samostatné práce, čtení textu s porozuměním, poslechu a skupinových konverzačních a dalších jazykových her*. Ve výuce francouzského jazyka byla použita *samostatná práce, skupinové konverzační a další jazykové hry a poslech*. Samozřejmě je brán ohled na to, že vyučující neměly možnost aplikovat všechny metody během čtyř náslechnových hodin, a proto jejich začlenění nijak nehodnotíme.

U otázky č. 7 souhlasili všichni žáci s tvrzením „*moje vyučující používá při zadávání práce srozumitelné pokyny*“, a to bez ohledu na zkušenosti. Podle dotazníků pro žáky jsou obě učitelky schopny vysvětlovat pokyny efektivně. Žáci jim *někdy nerozumí* pouze ve 14 případech v anglickém a ve 28 případech ve francouzském jazyce.

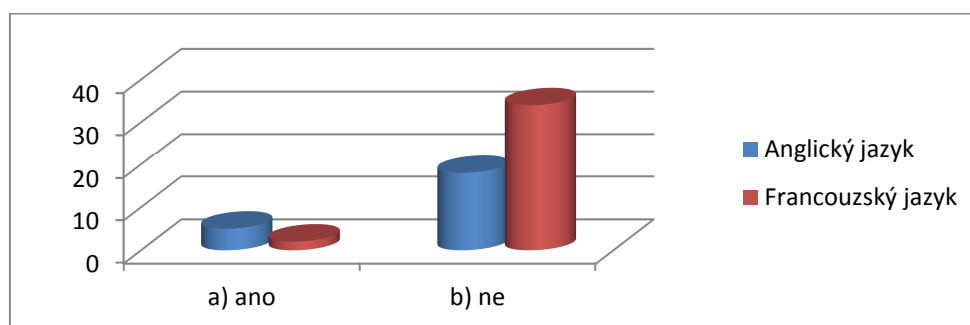


Graf č. 6: Srovnání srozumitelnosti pokynů zadaných při výuce cizích jazyků

I následky prokázaly, že žáci vyučujícím většinou rozumí. Pokud jim něco není jasné, učitelky pokyn buď parafrázuji nebo přeloží do mateřského jazyka.

Na otázku č. 7 navazuje otázka č. 10, která dosáhla podobného výsledku. 41 žáků učitelce hovořící v cizím jazyce *někdy nerozumí* ani podle gest či mimiky. *Vždy* jí rozumí 15 respondentů a pouze 4 žáci jí *nerozumí často*. Také následky prokázaly, že žáci vyučujícím spíše rozuměli než naopak.

Na otázku č. 10 „Když paní učitelka kárá tvého spolužáka/spolužačku (např. zvýší hlas), bojíš se jí?“ odpověděla většina respondentů záporně. Tento fakt je velmi důležitý pro další motivaci žáků.



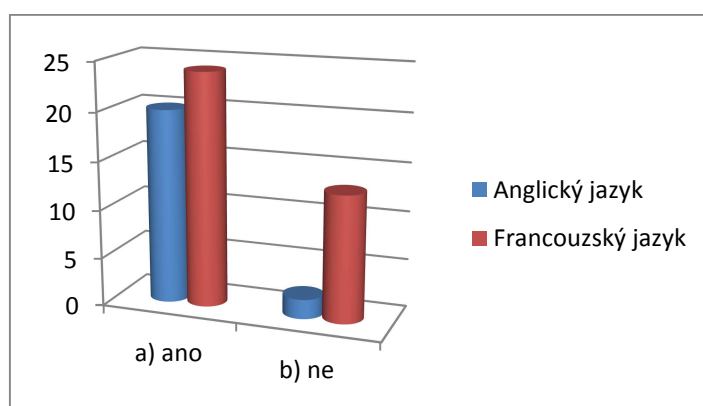
Graf č. 7: Srovnání strachu žáků z paní učitelky při kárání jejich spolužáků

Autorka během následků u žáků nevyzorovala strach, spíše respekt z vyučujících.

Podle výsledků otázky č. 16 se 58 žáků z 60 cítí ve třídě velmi dobře a nemají z nikoho strach, což je pro motivaci ve výuce jeden z nejdůležitějších faktorů. Na druhou stranu zbývající dva respondenti se bojí spolužáků a nelíbí se jim prostředí, ve kterém se

učí. Obě skutečnosti mají na jejich motivaci velký vliv, a proto by bylo vhodné s nimi o problému mluvit. Strach ze spolužáků může mít vliv na strach z ústního projevu a může vyústit až v jazykovou úzkost. Ta se poté, co je zakořeněna, velmi nesnadno odstraňuje.

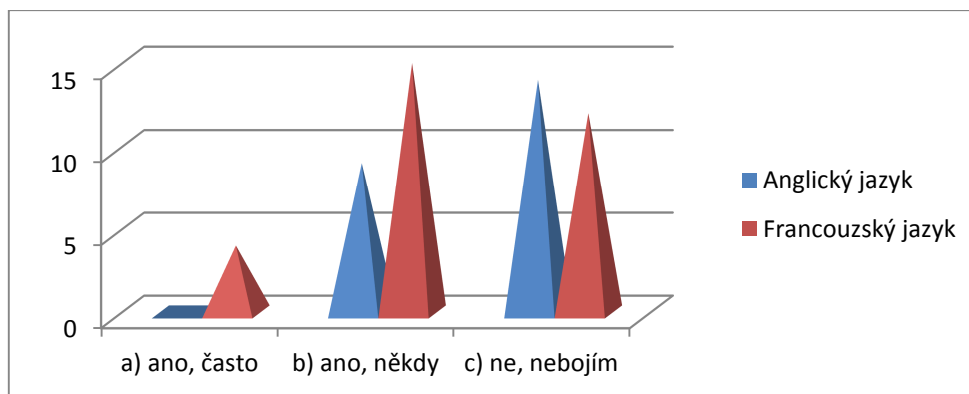
„Pokud ve třídě někdo vyrušuje, snaží se někdy vyučující použít humor?“ Většina žáků na tuto otázku (č. 8) odpověděla „ano“. Pouze 2 respondenti anglického jazyka zvolili možnost „ne“. Více než polovina žáků francouzského jazyka označila také odpověď b).



Graf č. 8: Srovnání zlehčování situace humorem v případě vyrušování při výuce cizích jazyků

Náslechy prokázaly, že vyučující francouzského jazyka humor v situaci, kdy někdo vyrušoval, téměř nevyužívala. Oproti tomu vyučující anglického jazyka se humorem tuto situaci snažila zlehčit mnohem častěji. Humor přispívá k motivaci žáků, a proto je žádoucí ho aplikovat, je-li k tomu vhodná příležitost.

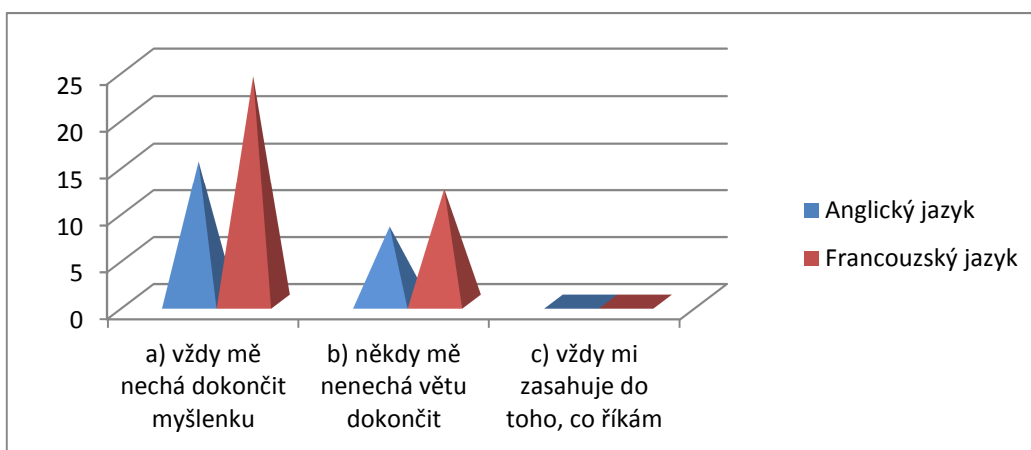
Většina žáků se při hodině *nebojí* mluvit v cizím jazyce, což je velmi pozitivní zjištění. 24 z nich *se bojí* cizí jazyk použít *někdy* a *často se bojí* pouze 4 žáci francouzského jazyka.



Graf č. 9: Srovnání strachu žáků z vyjadřování v cizím jazyce při výuce

V jedné z hodin anglického jazyka bylo zaznamenáno, že se žáci při práci s mapou báli vyslovovat názvy měst, protože neznali jejich správnou výslovnost. Tento fakt na ně působil negativně a bylo vhodné, aby jim vyučující s výslovností pomohla. V ostatních vyučovacích hodinách nebyly vyzorovány žádné obavy. Díky tomu se v těchto třídách potvrzuje přítomnost nízkého počtu žáků s obavami vyjadřovat se v cizím jazyce při výuce. I tato skutečnost je pro motivaci žáků klíčová.

Ve 39 případech nechávají učitelky žáky dokončit myšlenku a většinou jim poskytují i dostatečné množství času na rozmyšlení odpovědi. 20 respondentů odpovědělo, že se stane pouze *občas*, že je větu nenechají dokončit.

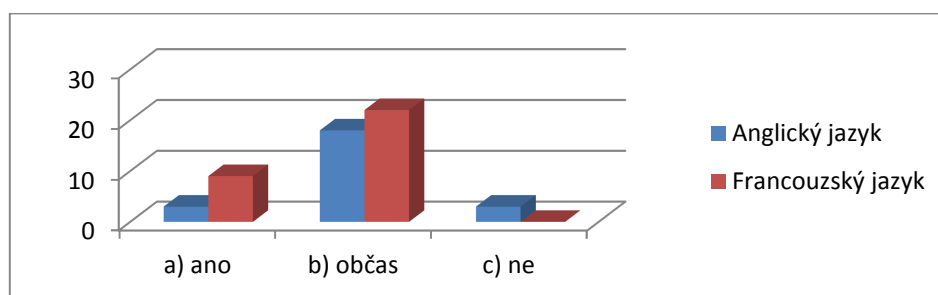


Graf č. 10: Srovnání komunikačního prostoru pro žáky ve výuce cizích jazyků

Během náslechnů ve výuce francouzského i anglického jazyka nechala vyučující žáky myšlenku vždy dokončit. I čas pro zodpovězení otázky byl dostačující. Méně zkušená učitelka anglického jazyka ho ve dvou případech poskytla možná až příliš.

59 z 60 respondentů se domnívá, že jsou dostatečně chváleni. Náslechy u obou vyučujících tuto skutečnost potvrzují. Toto zjištění opět pozitivně ovlivňuje žákovskou motivaci k výuce cizích jazyků.

Učitelky povzbuzují žáky předtím, než něco udělají správně ve 12 případech. Možnost *občas* uvedlo 40 respondentů a odmítají to pouze 3 žáci.



Graf č. 11: Srovnání povzbuzování žáků vyučující předtím, než něco udělají správně

Ve výuce anglického jazyka byli žáci povzbuzováni zejména před a během testu. Dále se je vyučující snažila motivovat např. při shrnování nových gramatických pravidel použitím induktivní metody. Učitelka francouzského jazyka žáky podněcovala zejména během hledání slov v osmisměrkách, a to podobností slov z českého a anglického jazyka.

Opět zde došlo ke shodě v názorech žáků a ve vyhodnocení náslechů. Tento fakt lze posuzovat jako velmi přínosný pro vyučující, kterým poskytl zpětnou vazbu o dostačující míře povzbuzování žáků.

Poslední otázka v dotazníku byla namířena na to, jaký mají žáci pohled na svou učitelku. Výsledky ukázaly, že učitelka francouzského jazyka je považována za jednu z nejlepších učitelek na škole a většina z žáků by na ní nic měnit nechtěla. Její hodiny popisují jako zábavné a zajímavé. V očích žáků je viděna jako hodná, milá, vtipná a skvělá paní učitelka, která přichází stále s něčím novým. Žáci nejvíce oceňují učení hrou. Zajímavostí je, že někteří zmínili: „*cením si toho, že se mohu tak krásný jazyk jako je francouzština učit*“. V jednom případě žáci uvádí, že by mohla být vyučující hodnější a také mírnější při ústním zkoušení. Vzhledem k tomu o jaký počet žáků se jedná, je tento údaj zanedbatelný.

Vyučující anglického jazyka byla hodnocena také velmi kladně. Ve 23 případech by na ní žáci nic měnit nechtěli. Mluví o ní jako o hodné, milé a vtipné paní učitelce, která je spravedlivá a trpělivá. Žáci si cení její pomoci, pochvaly za dobře odvedenou práci a dostatečného množství času při ústním projevu. Dále pozitivně hodnotí její srozumitelné pokyny a také, že je hodně naučí. Stejně jako u učitelky francouzského jazyka by si jeden respondent přál, aby vyučující anglického jazyka nebyla při ústním zkoušení tak přísná.

Při násleších bylo vyzorováno, že mají žáci k oběma vyučujícím velmi kladný vztah. To souhlasí s žákovskými názory, které vyplynuly z dotazníků. Přitom měla na první pohled vyučující anglického jazyka se žáky o něco vřelejší vztah než učitelka francouzského jazyka. Tento dojem mohla způsobit větší míra aplikace humoru ve výuce anglického jazyka.

Dílčí závěr

Motivačního šetření se zúčastnilo 60 žáků cizích jazyků a jedna vyučující anglického a jedna vyučující francouzského jazyka. Výzkum zjistil, že mají žáci k cizím jazykům ve škole *kladný vztah*, pouze v 11 případech uvedli, že jsou jim cizí jazyky lhostejné. Cizí jazyk se většina žáků *učí kvůli sobě*, což je velmi překvapivé a pozitivní zjištění, které zároveň zvyšuje jejich motivaci k učení se cizím jazykům. Žáci se domnívají, že jejich vyučující *začíná hodiny převážně zajímavým způsobem*. Tento fakt je opět klíčový pro jejich motivaci již od samého začátku hodiny. Z metod uvedených učiteli preferují téměř všichni žáci skupinové konverzační a další jazykové hry.

Žáci se v učebně cítí dobře, což je velmi důležité pro jejich sebedůvěru k používání cizího jazyka. Většina z nich se *cizí jazyk při hodině nebojí používat*. Někdy má strach ho použít jen 24 dotázaných. Podle názoru žáků je vyučující dostatečně *chválí a povzbuzují*, jejich *pokyny* jsou pro ně *srozumitelné a jasné*. Učitelky jim také nechávají *dostatečný prostor pro komunikaci*. Pouze někdy se stane, že žáci váhají, co mají za úkol. V případě nevhodného chování používá jejich vyučující *občas prvky humoru*, aby situaci odlehčila. Tento fakt navozuje příjemnější atmosféru ve třídě, která je pro podněcující prostředí v učebním procesu žádoucí. Většina žáků uvedla, že z *paní učitelky*, která kárá jejich spolužáka, *nemá strach*. Opět se jedná o velice důležitý prvek pro jejich další motivaci.

Obě vyučující byly svými žáky hodnoceny velice kladně a žáci by na nich většinou nic měnit nechtěli. Popsali je jako hodné, milé a vtipné paní učitelky.

3.3 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE

V úvodu je nutné upozornit, že úmyslem této sondy není rozsáhlý výzkum a nejedná se tedy o reprezentativní vzorek. Jde pouze o nepatrné motivační šetření prováděné v praxi pro osobní představu autorky.

Z dotazníků, které byly oběma učitelkám distribuovány na konci náslechlů, vyplynuly následující závěry. Vybrané vyučující jsou dvě ženy. Zatímco učitelka anglického jazyka vyučuje na klasické ZŠ a má praxi do 10 let, vyučující francouzského jazyka má praxi do 20 let a v současnosti vyučuje na ZŠ s RVJ. Příloha č. 7 ukazuje vzor dotazníku pro učitele.

Vyučující francouzského jazyka se domnívá, že motivačním faktorem jejich žáků jsou především známky, pochvaly, oblíbenost předmětu, příp. učitele, učení se kvůli rodičům a u starších žáků učení se kvůli budoucímu vzdělávání nebo povolání a potřeba domluvit se v cizí zemi. Na rozdíl od ní vyučující anglického jazyka předpokládá, že jsou její žáci motivováni známkami a pochvalami. Obě učitelky se shodly na tom, že motivují své žáky adekvátním způsobem.

Během náslechlů byla motivace v anglickém jazyce pozitivně ovlivněna především formativním hodnocením, a sice malou jedničkou pro pět prvních žáků za nejrychlejší a správně vyplněné cvičení v pracovním sešitě. Znamená to tedy, že měla vyučující anglického jazyka částečně pravdu. Ve francouzském jazyce byla zaznamenána podobná motivace, a to při soutěži, která byla nakonec ohodnocena stejně jako v anglickém jazyce malými jedničkami.

Obě vyučující se domnívají, že žákům nechávají dostatečný prostor k sebevyjádření (otázka č. 18). Jedná se o další velice podstatný prvek ve zvyšování motivace u žáků a jejich postoj je tedy hodnocen velmi kladně. Také si myslí, že jsou jejich žáci zvyklí používat cizí jazyk. O tom jsme se přesvědčili během náslechlů a musíme s vyučujícími souhlasit.

Dále učitelky odpovídaly na otázku č. 13: „*Snažíte se každou vyučovací hodinu začít nějakým zajímavým podnětem?*“. Vyučující francouzského jazyka s tímto tvrzením souhlasila a vyučující anglického jazyka označila možnost „*někdy*“. I při reálné výuce bylo vidět, že na rozdíl od učitelky francouzského jazyka, která vyučovací hodiny nijak

neobvykle nezačínala, učitelka anglického jazyka uvedla svou výuku zajímavě ve 2 ze 4 vyučovacích hodin, což by odpovídalo jejímu tvrzení.

U otázky č. 11 vyučující francouzského jazyka uvedla, že si ověřuje, zda žáci rozumí pouze *někdy*. Učitelka anglického jazyka *vždy* zjišťuje, jestli žáci rozumí. Dokazují to i náslechné hodiny. Ve francouzském jazyce jsme tento fakt nezaznamenali. Ve výuce anglického jazyka učitelka používala v případě nejasností parafrázování nebo překlad do mateřského jazyka. To hodnotíme velmi kladně, jelikož díky tomu předcházela negativní motivaci způsobené neporozuměním pokynů.

V 6. ročníku jsou podle vyučující francouzského jazyka nejvíce v oblibě *skupinové konverzační a další jazykové hry*. I náslechy se s tímto tvrzením shodují. Oproti tomu méně zkušená vyučující považuje za nejpobulárnější metody *praktické dialogy, rozhovory a samostatnou práci*. Při násleších používala především samostatnou práci, která žáky velmi podnítila, jelikož ti nejrychlejší z nich byli hodnoceni malými jedničkami.

Když žák při hodině anglického jazyka vyrušuje, vyučující ho nejprve napomene a následně příp. potrestá. Vyučující francouzského jazyka posuzuje nevhodné chování podle situace, konkrétního dítěte a jeho míry provinění. Obě vyučující se snaží v takových případech občas používat humor. Během náslechnů ho aplikovala spíše učitelka anglického jazyka. Oproti tomu ve výuce francouzského jazyka nebylo příliš vhodné používat humor kvůli vysokému počtu žáků. Jeho použití by pravděpodobně zapříčinilo obtížnější udržení kázně.

V 5. otázce jsme se ptali: „*Co vás nejvíce motivuje pro výuku cizího jazyka?*“. Méně zkušená vyučující anglického jazyka uvedla *rozvíjení vlastních dovedností*. Vyučující francouzského jazyka ze ZŠ s RVJ označila kromě *rozvíjení vlastních dovedností* také *obohacování žáků svými znalostmi a spokojenost z žákovských úspěchů*. Obě vyučující naopak demotivuje *nízká připravenost žáků na výuku*. Během náslechnů se žáci zdáli připraveni, a tak i vyučující působily vyrovnaně.

Podle názoru vyučující anglického jazyka jí škola na učební proces rétoricky připravila, ale *minimálně*. Vyučující francouzského jazyka s tímto výrokem nesouhlasí. Tvrdí, že tuto zkušenost přináší praxe a soukromé studium, sebevzdělávání. S druhým tvrzením souhlasí také autorka práce, která nějakou dobu vyučovala žáky 2. stupně na jazykové škole.

Vyučující běžné ZŠ je s vybaveností školy, včetně nových technologií, a svým vzděláním spokojena. Přesto během náslechu neměla kvůli přeinstalování softwaru počítače možnost pracovat s interaktivní učebnicí.

Oproti ní vyučující ze ZŠ s RVJ by chtěla ve škole využívat interaktivní učebnici ve výuce, ale škola na ni nemá dostatečné finanční prostředky. Také by si musela rozšířit znalosti, aby byla schopná s interaktivní učebnicí ve výuce s žáky pracovat.

Dle průzkumu na těchto dvou ZŠ, jsou školy vybavené relativně odpovídajícím způsobem a poskytují tak žákům adekvátní podmínky pro výuky cizích jazyků. Obě ZŠ mají k dispozici jazykové učebny, což je dalším významným motivačním faktorem ve vyučovacím procesu.

Dílčí závěr

Z vyhodnocení dotazníků pro učitele vyplývá, že obě vyučující motivují žáky dostatečně a že jim poskytují dostatečný komunikační prostor. Podle názorů učitelek a sondy ve vyučovacích hodinách jsou žáci zvyklí používat cizí jazyk. Učitelka francouzského jazyka hodiny zajímavým způsobem při náslechu nezačínala, ale uvedla opačnou odpověď. Vyučující anglického jazyka se oproti tomu snažila hodiny začínat zajímavě, s čímž se shodoval také dotazník. Na rozdíl od vyučující francouzského jazyka, která si *někdy* ověřovala, zda žáci jejím pokynům rozumí; vyučující anglického jazyka si tento fakt ověřovala *vždy* a potvrdily to i náslechy. Humor se v situaci, kdy žák vyrušuje, snaží používat obě vyučující.

Vyučující byly během náslechu motivované, a to jak připraveností žáků, tak vybavením, se kterým mohly pracovat. Negativní motivace působila na vyučující francouzského jazyka v důsledku spojení dvou tříd a s tím souvisejícího většího hluku.

3.4 SROVNÁNÍ DOTAZNÍKŮ PRO UČITELE A PRO ŽÁKY

Toto srovnání bylo uskutečněno, aby vyučujícím pomohlo s motivací v jejich třídách cizích jazyků. Dotazníky pro žáky a učitele obsahovaly několik podobných otázek. Cílem bylo zjistit, jaký názor mají učitelky a co si myslí žáci. Dále měly dotazníky pomoci najít odpovědi, ve kterých se učitelky a žáci shodují a ve kterých se liší. Velkým přínosem pro vyučující bylo upozornění na to, čím jsou jejich žáci doopravdy motivovaní a zda se v jejich třídě nevyskytuje nějaký žák se silnou jazykovou demotivací.

Na základě dotazníků bylo zjištěno, že jsou žáci motivováni především proto, že je *cizí jazyk baví* nebo se učí *kvůli budoucímu povolání nebo vzdělání* (u starších žáků). Na rozdíl od méně zkušené vyučující, která se domnívala, že její žáky motivují *známky a pochvaly*, zkušenější vyučující francouzského jazyka měla pravdu v *oblíbenosti předmětu* a v tom, že žáci myslí na *budoucnost*.

V další shodné otázce pro žáky i učitele jsme se ptali, zda vyučující začíná každou hodinu zajímavým způsobem. Podle výsledku dotazníku uvádí vyučující anglického jazyka pouze *některé hodiny zajímavým způsobem*. Žákovské odpovědi i náslechy v její výuce její volbu potvrdily. Učitelka francouzského jazyka začíná každou hodinu zajímavě a její žáci s tím také souhlasí. Přitom tato skutečnost nebyla během náslechlů zaznamenána.

Dotazníky se dále ptali na oblíbenou metodu nebo organizační formu ve výuce cizích jazyků. Zatímco žáci uvedli jako nejoblíbenější metodu *skupinové konverzační hry a další jazykové hry*, vyučující anglického jazyka označila možnost *praktické dialogy, rozhovory* a *samostatná práce*. Z náslechlů vyplynula pouze oblíbenost *samostatné práce*, jelikož jiná z metod uvedených v dotazníku nebyla v jejich průběhu použita.

Zkušenější vyučující zvolila stejně jako žáci *skupinové konverzační a další jazykové hry*. Vzhledem k tomu, že se výzkum odehrával pouze v 6. ročníku, bylo pro ni pravděpodobně snazší vybrat správnou odpověď. Zajímavé ovšem je, že i žáci z vyšších ročníků volili nejvíce tuto odpověď. Během náslechlů bylo zřejmé nadšení mezi žáky 6. tříd, když vyučující upozornila na následující činnost – soutěž.

Žákům byla dále položena otázka, jestli jsou dostatečně chváleni. 59 z 60 respondentů i obě paní učitelky s tímto tvrzením souhlasí. Také náslechy prokázaly dostačující výskyt pochval během výuky.

U otázky č. 12 vyučující tvrdili, že pokud ve třídě někdo vyrušuje, snaží se *někdy použít humor*. Jejich žáci s nimi souhlasili. Přesto více než polovina žáků francouzského jazyka označila negativní možnost. Při následních aplikovala v takové situaci humor spíše vyučující anglického jazyka.

Dílčí závěr

Z tohoto porovnání vyplývají tři závěry. Učitelka francouzského jazyka zná své žáky o trochu lépe než vyučující anglického jazyka. Žáci jsou oběma učitelkami dostatečně chváleni. A konečně všichni žáci považují za nejoblíbenější metodu *skupinové konverzační a další jazykové hry*. Tento údaj poskytuje vyučujícím jistou výhodu, jíž mohou v rámci možností využívat pro zvýšení motivace.

Další kapitola nastiňuje „ideálního“ učitele cizího jazyka, kterého je v některých případech nesnadné potkat.

3.5 „IDEÁLNÍ“ UČITEL CIZÍHO JAZYKA

V dnešní škole je někdy velmi nesnadné najít zkušeného učitele, který by používal moderní metody a zároveň se zajímal o svůj obor a byl metodicky vybaven. Dokonce se říká, že na jazykové škole může dnes učit každý, kdo umí trochu jazyk. Jak můžeme poznat takového „ideálního“ učitele cizího jazyka? Jaké jsou jeho vlastnosti?

V další části práce autorka navrhuje několik kategorií, které mohou pomoci identifikovat tento typ učitele.

- a) Vlastnosti – je empatický, trpělivý, důsledný, kreativní, zdravě sebevědomý, spravedlivý, jeho přístup je trochu přátelský, ale přesto direktivní.
- b) Vzdělání a předpoklady:
 - má pedagogické vzdělání;
 - má pedagogický talent;
 - neustále se sebevzdělává ve svém oboru a prohlubuje si tak své znalosti;
 - umí ve výuce cizích jazyků co nejefektivněji používat nové technologie;
 - účastní se např. programu *eTwinning*, aby umožnil svým žákům setkat se se zahraničními žáky a aby si rozšiřoval své znalosti.
- c) Vybavení a vzhled učebny:
 - dohlíží na to, aby byla třída neustále uklizená;
 - dbá na tematickou výzdobu učebny a snaží se ji neustále zlepšovat;
 - usiluje o co nejmodernější vybavení třídy vhodnými pomůckami (interaktivní tabule, počítač, CD přehrávač, aj.) a dbá na jejich dostatečné využívání;
 - postavení lavic ve třídě mění co nejefektivněji podle forem práce.
- d) Vystupování učitele:
 - při projevu využívá neverbální komunikaci;
 - umí efektivně využívat proxemiku a posturiku;
 - umí pracovat s hlasem;
 - otázky pokládá se zájmem v hlase;
 - má výbornou kvalitu mluveného projevu;
 - umí improvizovat;
 - připustí, že chyboval nebo že něco neví.

e) Řízení vyučovacího procesu:

- je dobrý manažer;
- zná cíle hodiny a zná způsob, jak k nim dojít;
- seznamuje s cíli hodiny své žáky;
- začíná hodinu zajímavým způsobem;
- dbá na návaznost a rozmanitost ve vyučování;
- přesvědčuje se o tom, že žáci učivo pochopili;
- ví, jak žákům co nejvíce usnadnit vyučování;
- dává žákům zpětnou vazbu;
- dává žákům dostatečně těžké úkoly, aby je motivoval, ale zároveň ne tak obtížné, aby je neodradil;
- pomáhá žákům osamostatnit se a naučit se organizovat své učení;
- doporučuje žákům strategii, kterou by měli použít k osvojení určitých dovedností;
- nechává žákům co nejvíce prostoru ke komunikaci;
- poskytuje žákům prostor pro sebevyjádření;
- co nejefektivněji využívá dostupné technologie ve třídě;
- co nejvíce využívá informační fondy;
- neustále obnovuje svoje materiály a má je uspořádané tak, aby se v nich orientoval;
- využívá prvky humoru;
- využívá aktuální témata.

f) Metody a organizační formy práce:

- používá variabilní metody a formy práce;
- frontální výuku používá minimálně;
- používá aktivizující metody;
- používá zajímavé úlohy, problémové úlohy, didaktické úlohy, dramatizaci ve vyučování, projektové vyučování;
- podporuje žáky v mimotřídních a mimoškolních aktivitách.

g) Hodnocení:

- umí hodnotit a dokáže se sebehodnotit;
- během výuky používá formativní a slovní hodnocení;
- umí pracovat s jazykovým portfoliem;
- poskytuje žákům prostor pro sebehodnocení a pro hodnocení spolužáka.

h) Vztah k žákovi:

- má kladný vztah k dětem a práci s nimi;
- zajímá se o své žáky a o jejich osobní problémy a snaží se jim pomoci, pokud je to možné;
- je v pravidelném kontaktu s rodiči svých žáků a umožňuje jim účastnit se školního života.

i) Pedagogický kolektiv:

- je přívětivý ke svým kolegům a nabízí jim pomoc;
- spolupracuje se svými kolegy, aby si vyměnil zkušenosti.

3.6 „IDEÁLNÍ“ ŽÁK CIZÍHO JAZYKA

Nestačí jen vzdělaný učitel se vztahem k dětem, důležité je také, aby byl motivován svými žáky. Bohužel se mu to ne vždy podaří. Jaký by měl tedy být „ideální“ žák cizího jazyka, aby dokázal učitele dostatečně motivovat?

Tato kapitola obsahuje několik kategorií, podle kterých je možné tento typ žáka poznat.

a) Vlastnosti:

- je aktivní a angažovaný, hlásí se o slovo;
- umí organizovat svůj čas;
- umí uspořádat své dokumenty tak, aby se v nich orientoval;
- má dobrou paměť, kterou pravidelně trénuje;
- má zdravé sebevědomí;
- je přesný, chodí včas na hodiny;
- je originální, má dobrou fantazii;
- je kooperativní;
- je zvědavý, pokouší se dozvědět více informací, než mu nabízí učitel ve škole;
- je disciplinovaný, podrobuje se příkazům ze strany učitele;
- je schopen najít si informaci, kterou nezná;
- rád komunikuje.

b) Vztah k cizímu jazyku:

- učí se cizí jazyk kvůli sobě;
- je připravený přijmout rozdíly mezi mateřským a cizím jazykem;
- nesnaží se o doslovný překlad;
- nebojí se použít cizí jazyk a v hodině cizího jazyka ho používá co nejčastěji;
- snaží se při ústním projevu porozumět podle neverbální komunikace, i když nezná slovní zásobu;
- účastní se mimotřídních a mimoškolních aktivit;
- navštěvuje cizojazyčnou knihovnu;
- používá co největší počet dostupných zdrojů;
- stanovuje si cíle, aby viděl své pokroky;
- soustavně se připravuje na výuku;
- ví, že chyba znamená pokrok

- je připraven experimentovat a zkoušet různé strategie učení;
- si je vědom toho, co chce a dokáže to sdělit vyučujícímu;
- je si vědom toho, že „naučit se“ znamená obětovat nějaký čas.

c) Vztah ke spolužákům/učiteli:

- je tolerantní k chybám svých spolužáků;
- pomáhá najít chyby svých spolužáků, aby jim sám předešel;
- má dobré vztahy se spolužáky i učitelem.

d) Hodnocení:

- dokáže se sebehodnotit, umí hodnotit a analyzovat své pokroky;
- umí ohodnotit svého spolužáka a přijmout od něj jeho hodnocení.

4 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo čtenáře seznámit se stručnou teorií motivace a potřeb, následně mu přiblížit problematiku motivace žáků a učitele ve výuce. Rozsáhlejší kapitola byla věnována motivačním faktorům v jazykové výuce, např. hodnocení žáků, osobnosti učitele, organizačním formám vyučování a dále pak mimotřídním a mimoškolním aktivitám, které žáky dokážou významně ovlivnit. Snažili jsme se je postihnout pouze okrajově, abychom pedagogům poskytli inspiraci pro jejich výuku.

Další kapitola se soustředila na současné metodické směry ve výuce cizích jazyků, které nejvíce souvisejí s motivací, a to komunikativní metodu a metodu akčního přístupu. V této kapitole je také pojednáno o aktivizaci a motivaci ve výuce cizích jazyků a dále zde autorka zahrnuje zkušenosti z vlastní praxe z jazykové školy. Konkrétně se zabývala osvědčenými aktivitami z vlastní praxe (např. využití míčku ve výuce). Poté uvádí za vhodné žáky již od začátku motivovat důvody, proč by se daný cizí jazyk měli učit. A konečně vysvětluje použití mentálních map v praxi, které pomáhají zvyšovat žákovu motivaci, tedy chuť k učení se cizím jazykům.

Po výčtu metod rozvíjení motivace ve výuce cizích jazyků, navazuje kapitola *Evropské jazykové portfolio* a *Mezinárodní jazykové zkoušky*. Nebyla opomenuta ani média a jejich vliv na výuku cizích jazyků, nové technologie ve výuce cizích jazyků (např. interaktivní tabule, interaktivní učebnice) a metoda *CLIL*, která podporuje výuku cizích jazyků v jiných předmětech. Tato témata byla zařazena do kapitoly *Výuka cizích jazyků v 21. století*.

Dále byla nastíněna problematika demotivačních faktorů v jazykové výuce, konkrétně frustrace potřeb žáků a úzkost ve výuce cizích jazyků. Také se práce zmiňuje o konkrétních situacích a možnostech, jak demotivaci ve výuce cizích jazyků minimalizovat.

V následující části jsme se nejprve zabývali prvky, které ovlivňují tvorbu učebnicových souborů z motivačního hlediska a poté jsme podle kritériální tabulky provedli analýzu nejpoužívanějších učebnicových souborů anglického a francouzského jazyka, tedy metody *Project* a metody *Le français ENTRE NOUS*. Důraz byl dán pouze na ty díly učebnicových souborů, podle kterých se vyučuje na 2. stupni ZŠ. Na rozdíl od zpracování 2. – 5 dílu metody *Project*, jež odpovídá úrovni A1.2 – B1.1 podle SERRJ,

u metody *Le français ENTRE NOUS* byl analyzován pouze 1. a 2. díl. Tyto díly pokrývají úroveň A1 podle SERRJ.

Na základě tohoto rozboru bylo zjištěno, že obě metody působí na žáky ve výuce cizích jazyků vysoce motivačně. Jedním z důvodů je použití akčně zaměřeného přístupu. Sonda mezi žáky cizích jazyků na 2. stupni ZŠ, která je zahrnuta v praktické části této práce, prokázala oblíbenost obou učebních souborů.

Praktickou částí této práce bylo motivační šetření, které se skládalo ze čtyř náslechnů ve výuce anglického a francouzského jazyka. Náslechy byly hodnoceny podle další kritériální tabulky vytýkající motivační a/nebo demotivační prvky cizojazyčných hodin. Znovu je nutné upozornit na to, že se nemělo jednat o reprezentativní vzorek, ale pouze o sondu do reálného vyučovacího procesu a s ním spojenou motivaci, popř. demotivaci.

Po vyhodnocení náslechnů bylo zjištěno, že výuka francouzského jazyka v 6. ročnících na ZŠ s RVJ se odehrává motivačním způsobem. Jediné, co bylo shledáno nízkým motivačním faktorem, byla malá variabilita metod.

Na základě náslechnů ve výuce anglického jazyka bylo prokázáno, že i méně zkušená vyučující dokáže své žáky výborně motivovat. Jedním z důvodů bylo častější používání humoru ve výuce a induktivní přístup vysvětlování gramatiky. Ve všech učebnách, kde se konala výuka anglického jazyka, bylo negativně ohodnoceno tradiční postavení lavic a ve dvou z nich také prostředí třídy bez tematické výzdoby.

Na konci každého druhého náslechu byly 60 žákům a 2 učitelkám distribuovány dotazníky. Po jejich vyhodnocení a srovnání s náslechy jsme dospěli k následujícím závěrům. Žáci mají ke svým vyučujícím a k výuce cizích jazyků ve škole kladný vztah a ve většině případů se je učí na základě vnitřní motivace. Vyučující své žáky relativně znají a motivovat je dokážou zejména vhodně zvolenými metodami práce, nejvíce skupinovými konverzačními a jinými jazykovými hrami.

V závěru práce se autorka pokusila sestavit seznam charakteristických rysů „ideálního“ učitele a „ideálního“ žáka cizího jazyka. Kapitola „Ideální“ učitel cizího jazyka je určena zejména začínajícím pedagogům. Na „ideálního“ žáka v praxi pravděpodobně narazíme velmi zřídka, přesto je zmíněn, aby měl pedagog představu o tom, jaký by takový žák mohl být. Z kategorií, které autorka uvedla, se učitel také dozví,

k čemu by měl žáky vést, aby si osvojili alespoň některé charakteristické rysy „ideálního“ žáka.

Učitelé mají v současnosti rozmanité možnosti při vyhledávání zdrojů. Pokud jim na to škola poskytne finanční prostředky, mohou do výuky integrovat i nejrůznější nové technologie. Vybavení jazykových učeben je v dnešní době kvalitní. Co se týče žáků, ti mohou cestovat v rámci poznávacích zájezdů nebo různých studijních jazykových programů. Z toho vyplývá skutečnost, že současný 2. stupeň ZŠ má předpoklady pro výuku cizích jazyků. Je na žácích, zda těchto možností využijí či nikoliv.

Zpracování této práce bylo inspirativní i pro další autorčinu praxi, jelikož se dozvěděla mnoho nápadů, jak se žáky pracovat a docílit tak zvýšení jejich motivace. Obohacující pro ni také byly myšlenky pro minimalizování demotivace ve výuce cizích jazyků a zahrnutí stručného výčtu nových technologií, které lze využít ve výuce. Největší význam autorka přikládá aktivizaci ve výuce cizích jazyků, jež je pro motivaci klíčová.

5 RESUMÉ

Ce mémoire traite la problématique de la motivation et de la démotivation dans l'enseignement des langues étrangères. La partie théorique s'occupe brièvement des termes motivation et besoins en fonction de l'élève et de l'enseignant. Ce travail se concentre également sur les facteurs majeurs qui influencent l'enseignement des langues étrangères. Concrètement, il s'agit des facteurs de motivation et de démotivation. Dans ce travail, les nouveautés sont omis dans l'enseignement, y compris les possibilités comment travailler avec les nouvelles technologies informatiques.

La partie pratique est une recherche sur les cours d'anglais et de français qui est créé par une analyse de visite de quatre classes et par un traitement des questionnaires pour les élèves et les enseignants. Le mémoire se termine par le chapitre L'enseignant « idéal » et L'élève « idéal » dans l'enseignement des langues étrangères où l'auteur ébauche leurs traits caractéristiques.

Peuvent s'inspirer de ce travail les enseignants débutants et expérimentés pour leur enseignement des langues étrangères. Le mémoire est également destiné aux lecteurs d'écoles de langue, éventuellement aux parents cherchant pour leur enfant un enseignant convenable des langues étrangères.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

6.1 ODBORNÁ LITERATURA

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 232 s. ISBN 14-343-83.

BEAUVAIS, Yannick, AUTERSKÁ, Dagmar. *La didactique? Oui, mais: générale ou appliquée?* Plzeň: Západočeská univerzita, 1998, 66 s. ISBN 80-7082-446-8.

BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha: Portál, 2007, 168 s. ISBN 978-80-7367-200-3.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro Učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0.

DVOŘÁK, Dominik. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005, 144 s. ISBN 80-7178-556-3.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 798 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 500 s. ISBN 14-279-88.

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

CHODĚRA, Radomír, RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava – Pedagogická fakulta, 1999, 163 s. ISBN 80-7042-157-6.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005, 160 s. ISBN 80-247-0885-X.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1957, 252 s.

KUMPERA, Jan. *Jak (se) učit, Jan Amos Komenský*. Praha: Mladá fronta, 2004, 124 s. ISBN 80-204-1123-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1991, 156 s. ISBN 80-7178-965-8.

LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál, 2012, 136 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

PETTY, Geoff. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013, 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN: 8071787728.

6.2 ČASOPISY

ČONKOVÁ, Markéta, POSPÍŠILOVÁ, Linda, ROHLÍKOVÁ, Lucie. Učíme se navzájem aneb ICT ve výuce cizích jazyků kreativně. *Cizí jazyky*. Vydavatelství UK v Praze, Pedagogická fakulta: 2014, č. 3, r. 57, 2013/2014, s. 36 – 41. ISSN 1210-0811.

HLAVIČKOVÁ, Zuzana. Globální témata ve výuce cizích jazyků (a zejména angličtiny). *Cizí jazyky*. Vydavatelství UK v Praze, Pedagogická fakulta: 2009, r. 52, č. 5, 2008/2009, s. 146 – 148. ISSN 1210-0811.

KLAROVÁ, Šárka. Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*. Vydavatelství UK v Praze, Pedagogická fakulta: 2009, r. 52, č. 5, 2008/2009, s. 149 – 153. ISSN 1210-0811.

KOLMANOVÁ, Jana. Učebnice k výuce francouzštiny na ZŠ a SŠ. *Cizí jazyky*. Vydavatelství UK v Praze, Pedagogická fakulta: 2007, r. 50, č. 5, 2006/2007, s. 163 – 164. ISSN 1210-0811.

SIMONS, Mathea, DECOO, Wilfried. Comment vaincre l'anxiété en classe de langue? *Le français dans le monde*. Paris: CLE International, 2007, č. 352, s. 40 – 42. ISSN 0015-9395.

6.3 ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- BAVOROVÁ, Kateřina. *Podcasting a výuka jazyků* [online]. Publikováno: 2. 20. 2006. Dostupný z WWW: <<http://cizi-jazyky.blogspot.cz/2006/02/podcasting-vuka-jazyk.html>>
- BRITISH COUNCIL. *Our organisation* [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.britishcouncil.org/organisation>>
- DOUBRAVA, Lukáš. *Mediální výchova, nové téma ve výuce* [online]. Publikováno: 2006. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=48&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>>
- EXPRESS PUBLISHING. ELT Teacher's Corner. *Silent reading in class* [online]. Publikováno: 11. 6. 2012. Dostupný z WWW: <<http://www.teachers-corner.co.uk/silent-reading-in-class/>>
- Alliances françaises v České republice. *Co je Francouzská aliance?* [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.alliancefrancaise.cz/-Co-je-Francouzska-aliance-.html>>
- HOCKLY, Nicky. *What do I need to keep in mind if I want to start using m-learning?* [online]. Publikováno: 26. 4. 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.emoderationskills.com/?p=120>>
- JIRÁK, Jan. *Proč potřebujeme mediální výchovu* [online]. Publikováno: 30. 4. 2006. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/540/PROC-POTREBUJEME-MEDIALNI-VYCHOVU.html/>>
- MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody* [online]. Publikováno: 23. 11. 2011. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/88ostupka88ící-vyukove-metody.html/>>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Evropské jazykové portfolio* [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-jazykove-portfolio>>
- Nakladatelství Fraus. *Elektronická příprava učitele* [online]. Publikováno: 2011. Dostupný z WWW: <<http://ucitel.flexilearn.cz/elektronicka-priprava-ucitele/>>
- Nakladatelství Fraus. *Interaktivní cvičení* [online]. Publikováno: 2011. Dostupný z WWW: <<http://ucitel.flexilearn.cz/interaktivni-cviceni/>>
- Nakladatelství Fraus. *Interaktivní učebnice* [online]. Publikováno: 2011. Dostupný z WWW: <<http://ucitel.flexilearn.cz/interaktivni-ucebnice/>>

- Národní podpůrné středisko pro eTwinning v České republice. *eTwinning – komunita škol v Evropě* [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.etwinning.cz/co-je-etwinning/>>
- Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků. *Evropské jazykové portfolio* [online]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuv.cz/vzdelavani-a-eu/evropske-jazykove-portfolio-1>>
- Novinky.cz. *Evropské peníze pomohou zlepšit také výuku jazyků na základních školách* [online]. Publikováno: 24. 5. 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.novinky.cz/veda-skoly/200875-evropske-penize-pomohou-zlepsit-take-vyuku-jazyku-na-zakladnich-skolach.html>>
- PEACHEY, Nik. *Technology can sometimes be wasted on English language teaching* [online]. Publikováno: 15. 5. 2012. Dostupný z WWW: <<http://www.theguardian.com/education/2012/may/15/technology-fails-elt>>
- PREISLER, Daniel. *Moderní výuka pomocí interaktivních tabulí* [online]. Publikováno: 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx>>
- PUREN, Christian. *Avant-propos: La méthode Version Originale a été conçue en fonction des toutes dernières évolutions de la didactique des langues-cultures*. Dostupný z WWW: <http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/catalogue/fle/version_originale/VO_2_avt_propos.pdf>
- Rada Evropy. *Evropské jazykové portfolio* [online]. Dostupný z WWW: <<http://ejp.rvp.cz/>>
- SHEARON, Ben. *James Asher's Total Physical Response*. Dostupný z WWW: <<http://www.c-english.com/files/tpr.pdf>>
- SON, Jeong-Bae. *Online Tools for Language Teaching* [online]. Publikováno: červen 2011. Dostupný z WWW: <<http://www.teslej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57int/>>
- TEJKALOVÁ, Lenka. *Výzkumy o přínosu CLIL* [online]. Publikováno: 3. 11. 2010. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9653/vyzkumy-o-prinosu-clil.html/>>
- TĚTHALOVÁ, Marie. *O výuce cizích jazyků: Rozhovor s Markem Vítem* [online]. Publikováno: 11. 10. 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.helpforenglish.cz/article/2010101102-rozhovor-o-vyuce-cizich-jazyku>>
- Univerzita Palackého v Olomouci. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. Publikováno: 11. 2. 2014. Dostupný z WWW:

<<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>>

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Mediální technologie – Nová média* [online].

Publikováno: 11. 5. 2006. Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOF/547/MEDIALNI-TECHNOLOGIE---NOVA-MEDIA.html/>>

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *CLIL* [online]. Publikováno: 8. 12. 2008. Dostupný

z WWW: <http://www.msmt.cz/file/9547_1_1/>

6.4 UČEBNÍ SOUBORY

- HUTCHINSON, Tom. *Project 1, učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 79 s. ISBN 978-01-947641-4-8.
- HUTCHINSON, Tom, *Project 2, učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 79 s. ISBN 978-0-947641-5-5.
- HUTCHINSON, Tom. *Project 3, učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 80 s. ISBN 978-0-19-476416-2.
- HUTCHINSON, Tom. *Project 4, učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford University Press, 2009, 79 s. ISBN 978-0-947641-7-9.
- HUTCHINSON, Tom. *Project 5, učebnice angličtiny*. 3. vyd. Oxford University Press, 2009, 80 s. ISBN 978-0-19-476418-6.
- HUTCHINSON, Tom, EDWARDS, Lynda. *Project 3, pracovní sešit + CD*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 80 s. ISBN 978-01-947634-0-0.
- HUTCHINSON, Tom, EDWARDS, Lynda. *Project 4, pracovní sešit + CD*. 3. vyd. Oxford University Press, 2009, 79 s. ISBN 978-0-947636-1-5.
- HUTCHINSON, Tom, EDWARDS, Lynda. *Project 5, pracovní sešit + CD*. 3. vyd. Oxford University Press, 2009, 80 s. ISBN 978-0-19-476362-2.
- HUTCHINSON, Tom, GAULT, James. *Project 1, Teacher's Book*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 142 s. ISBN 978-0-947630-2-8.
- HUTCHINSON, Tom, GAULT, James. *Project 2, Teacher's Book*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 151 s. ISBN 978-01-947630-7-3.
- HUTCHINSON, Tom, GAULT, James. *Project 3, Teacher's Book*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 152 s. 978-0-19-476312-7.
- HUTCHINSON, Tom, GAULT, James. *Project 4, Teacher's Book*. Oxford University Press, 2009, 152 s. ISBN 978-01-947631-7-2.
- HUTCHINSON, Tom, GAULT, James. *Project 5, Teacher's Book*. Oxford University Press, 2009, 152 s. ISBN 978-0-19-476322-6.
- HUTCHINSON, Tom, PELTERET, Cheryl. *Project 1, pracovní sešit + CD*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 80 s. ISBN 978-01-947635-8-5.
- HUTCHINSON, Tom, PELTERET, Cheryl. *Project 2, pracovní sešit + CD*. 3. vyd. Oxford University Press, 2008, 80 s. ISBN 978-01-947635-9-2.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 1, učebnice + CD. Plzeň: Fraus, 2009, 80 s. ISBN 978-80-7238-867-7.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 1, pracovní sešit. Plzeň: Fraus, 2009, 68 s. ISBN 978-80-7238-868-4.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 1, příručka učitele + CD. Plzeň: Fraus, 2009, 112 s. ISBN 978-80-7238-869-1.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 2, učebnice + CD. Plzeň: Fraus, 2010, 80 s. ISBN 978-80-7238-927-8.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 2, pracovní sešit. Plzeň: Fraus, 2010, 72 s. ISBN 978-80-7238-928-5.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ, Jana, GEOFFROY-KONŠTACKÝ, Danièle. Le français ENTRE NOUS 2, příručka učitele + CD. Plzeň: Fraus, 2010, 144 s. ISBN 978-80-7238-929-2.

7 SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

7.1 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Mentální mapa: Aller

Obrázek č. 2: Mentální mapa: Daily routines

Obrázek č. 3: Mentální mapa: Shopping

Obrázek č. 4: Některé typy cvičení v aplikaci Bitsboard

Obrázek č. 5: Komiks vytvořený žáky při hodině španělského jazyka (Gymnázium Rokycany)

Obrázek č. 6: Šablona pro vytváření komiksu v aplikaci Comics Creator

7.2 SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Znak vnitřní a vnější motivace

Tabulka č. 2: Rozsah všeobecných znalostí podle SERRJ

Tabulka č. 3: Údaje o učebním souboru *Project*

Tabulka č. 4: Hodnocení motivačního aspektu metody *Project*

Tabulka č. 5: Učební soubor *Le français ENTRE NOUS*

Tabulka č. 6: Hodnocení motivačního aspektu metody *Le français ENTRE NOUS*

Tabulka č. 7: Kritéria hodnocení při náslechových hodinách

7.3 SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 : Srovnání počtu dívek a chlapců docházejících na výuku anglického a francouzského jazyka

Graf č. 2: Srovnání vztahu žáků k výuce cizích jazyků ve škole

Graf č. 3: Porovnání důvodů, kvůli kterým se žáci učí cizí jazyky

Graf č. 4: Srovnání názoru, zda začíná vyučující každou hodinu zajímavě

Graf č. 5: Srovnání nejoblíbenějších metod ve výuce cizích jazyků

Graf č. 6: Srovnání srozumitelnosti pokynů zadaných při výuce cizích jazyků

Graf č. 7: Srovnání strachu žáků z paní učitelky při kárání jejich spolužáků

Graf č. 8: Srovnání zlehčování situace humorem v případě vyrušování při výuce cizích jazyků

Graf č. 9: Srovnání strachu žáků z vyjadřování v cizím jazyce při výuce

Graf č. 10: Srovnání komunikačního prostoru pro žáky ve výuce cizích jazyků

Graf č. 11: Srovnání povzbuzování žáků vyučující předtím, než něco udělají správně

8 PŘÍLOHY

8.1 PŘÍLOHA Č. 1

Důvody, proč se učit francouzský jazyk

Pro tuto přílohu bylo čerpáno z metody *Le français ENTRE NOUS* (Nováková, Kolmanová, Geffroy-Konštacký, 2008) a dále internetových stránek Francouzské aliance.

1. Francouzština je po angličtině nejvíce vyučovaný jazyk na světě.
2. Francouzsky hovoří 220 milionů osob na pěti kontinentech, přičemž 60 % z nich je mladších 30 let.
3. Francouzština je třetím nejproduktivnějším jazykem na internetu.
4. Francouzština je mezinárodním jazykem gastronomie, módy, vizuálního umění, tance a architektury.
5. Francouzsky jsou napsaná díla slavných spisovatelů (Victor Hugo, Molière, Jean-Paul Sartre...) a zpívány písně od Edith Piaf a jiných proslulých zpěváků.
6. Francouzština je velmi potřebná při cestování nejen Francií, ale také Belgií, Švýcarskem, Monakem, Kanadou, Afrikou...
7. Francouzština usnadňuje studium dalších románských jazyků (španělštiny, italštiny, portugalštiny), ale také angličtiny, neboť zhruba polovina dnešní anglické slovní zásoby pochází z francouzského jazyka.
8. Francouzština umožňuje studium na významných francouzských univerzitách.
9. Francouzština je oficiálním jazykem OSN, NATO, UNESCO a Evropské unie, ale také Olympijských her.
10. Francouzština je krásný, bohatý a libozvučný jazyk. Často je nazývána jazykem lásky.
11. Francouzština je analytický jazyk, který rozvíjí kritické myšlení. To je potřebné především v různých debatách nebo při vyjednáváních.

8.2 PŘÍLOHA Č. 2

ROZSAH VŠEOBECNÝCH ZNALOSTÍ JAZYKA PODLE SERRJ

Jazyková úroveň podle SERRJ	Dosažené znalosti
C2	Umí vyčerpávajícím způsobem a spolehlivě ovládat velmi široký rozsah jazyka tak, aby přesně formuloval(a) myšlenky, kladl(a) důraz, rozlišoval(a) a eliminoval(a) mnohoznačnost. Nic nenasvědčuje tomu, že by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.
C1	Umí vybrat vhodnou formulaci z širokého rozsahu jazyka tak, aby se vyjadřoval(a) jasně, aniž by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit.
B2	Umí se jasně vyjadřovat, aniž by bylo znát, že by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby byl schopen/byla schopna podat jasný popis, vyjadřovat své názory, rozvinout argumentaci bez většího zřejmého hledání slov, a umí k tomuto účelu používat některé druhy podřadných souvětí.
B1	Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby popsal(a) nepředvídatelné situace, aby v rozumné míře dostatečně přesně postihl(a) podstatu myšlenky nebo problému a aby se vyjadřoval(a) o abstraktních či kulturních tématech, jako jsou hudba a film. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události, ale omezená slovní zásoba způsobuje opakování a občas dokonce formulační obtíže.
A2	Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova. Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací. Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.
A1	Má pouze základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy.

Tabulka č. 2

(Zdroj: Univerzita Palackého v Olomouci. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. Publikováno: 11. 2. 2014. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>)

8.3 PŘÍLOHA Č. 3

ÚDAJE O UČEBNÍM SOUBORU *PROJECT*

Údaje o učebnici				
Název učebnice	Project (2 – 5)			
Autor/ka učebnice	Tom Hutchinson			
Nakladatelství	Oxford University Press			
Rok vydání	2008			
Cílová skupina	žáci 2. stupně ZŠ			
Úroveň dovedností podle SERRJ	2. díl	3. díl	4. díl	5. díl
	A1 – A2	A2	A2	A2 – B1

Tabulka č. 3

HODNOCENÍ MOTIVAČNÍHO ASPEKTU METODY *PROJECT*

Kritérium	Hodnocení	
	Motivační prvek	Demotivační prvek
Grafické zpracování:		
- barevnost	Ano – vhodné	
- přehlednost	Ano – přehledné	
- odlišení typů písma dle potřeby	Ano – vhodné	
Obsah:		
- obrazový materiál	Ano – kvalitní, zajímavý	
- logická stavba	Ano – vhodná	
- tematické zaměření	Ano – vhodné	
- humor (vtipné texty, vtipy, obrázky)	Ano – vhodné	
- způsob výkladu	Ano – srozumitelné	
Text:		
- rozsah textu	Ano – vhodný	
- čtivost textu	Ano – vhodná	
- obtížnost textu pro danou úroveň	Ano – vhodná	
- koheze textu	Ano – vhodná, věty navazují	
- koherence textu	Ano – text má tematickou	

	spojitost	
- intertextovost	Ano – žák je znalostně vybaven	
- základní a rozvíjející texty (např. zpracování reálií)	Ano – vhodné	
Regulativní prvky:		
- textové signály, organizátory postupu	Ano – vhodné	
- slovní pokyny, příkazy	Ano – vhodné	
- upozornění	Ano – vhodné	
- nonverbální symboly		Ne – v malém množství
- kontrolní otázky pro opakování učiva	Ano – vhodné	
- úlohy pro procvičování	Ano – dostačující množství	
- variabilita úloh	Ano – vhodná	
- problémové úlohy	Ano	
- vzorové příklady	Ano	
- výsledky řešení		Ne – pouze v metodické příručce
- shrnující pasáže	Ano – vhodné	
- přehledové tabulky	Ano – vhodné	
Prvky formativního hodnocení:		
- autoevaluační testy	Ano – vhodné	
- aktivity pro rozvoj učebních strategií žáka	Ano – vhodné	
Doprovodný materiál k učebnici:		
- pracovní sešit	Ano – dostupný, vhodný	
- metodická příručka	Ano – dostupná, vhodná	
- interaktivní učebnice	Ano – dostupná	
- interaktivní cvičení	Ano – dostupná	
- CD a/nebo DVD	Ano – dostupné, vhodné	

Tabulka č. 4

8.4 PŘÍLOHA Č. 4

ÚDAJE O UČEBNÍM SOUBORU *LE FRANÇAIS ENTRE NOUS*

Údaje o učebnici	
Název učebnice	Le français ENTRE NOUS (1 – 2)
Autor/ka učebnice	Sylva Nováková, Jana Kolmanová, Danièle Geoffroy-Konštický, Jana Táborská
Nakladatelství	Fraus
Rok vydání	2009
Cílová skupina	žáci 2. stupně ZŠ a studenti víceletých gymnázií
Úroveň dovedností podle SERRJ	A1

Tabulka č. 5

HODNOCENÍ MOTIVAČNÍHO ASPEKTU METODY
LE FRANÇAIS ENTRE NOUS

Kritérium	Hodnocení	
	Motivační prvek	Demotivační prvek
Grafické zpracování:		
- barevnost	Ano – vhodné	
- přehlednost	Ano – přehledné	
- odlišení typů písma dle potřeby	Ano – vhodné	
Obsah:		
- obrazový materiál	Ano – kvalitní, zajímavý	
- logická stavba	Ano – vhodná	
- tematické zaměření	Ano – vhodné	
- humor (vtipné texty, vtipy, obrázky)	Ano – vhodné	
- způsob výkladu	Ano – srozumitelné	
Text:		
- rozsah textu	Ano – vhodný	
- čtivost textu	Ano – vhodná	
- obtížnost textu pro danou úroveň	Ano – vhodná	
- koheze textu	Ano – vhodná, věty	

	navazují	
- koherence textu	Ano – text má tematickou spojitost	
- intertextovost	Ano – žák je znalostně vybaven	
- základní a rozvíjející texty (např. zpracování reálií)	Ano – vhodné	
Regulativní prvky:		
- textové signály, organizátory postupu	Ano – vhodné	
- slovní pokyny, příkazy	Ano – vhodné	
- upozornění	Ano – vhodné	
- nonverbální symboly	Ano – vhodné	
- kontrolní otázky pro opakování učiva	Ano – vhodné	
- úlohy pro procvičování	Ano – dostačující množství	
- variabilita úloh	Ano – vhodná	
- problémové úlohy	Ano	
- vzorové příklady	Ano	
- výsledky řešení	Ano	
- shrnující pasáže	Ano – vhodné	
- přehledové tabulky	Ano – vhodné	
Prvky formativního hodnocení:		
- autoevaluační testy	Ano – vhodné	
- aktivity pro rozvoj učebních strategií žáka	Ano – vhodné	
Doprovodný materiál k učebnici:		
- pracovní sešit	Ano – dostupný, vhodný	
- metodická příručka	Ano – dostupná, vhodná	
- interaktivní učebnice	Ano – dostupná	
- interaktivní cvičení	Ano – dostupná	
- CD a/nebo DVD	Ano – dostupné, vhodné	

Tabulka č. 6

8.5 PŘÍLOHA Č. 5

Náslech č.

Ročník:

Jazyk:

KRITÉRIA HODNOCENÍ PŘI NÁSLECHOVÝCH HODINÁCH

	Motivační faktory	Demotivační faktory
Třída:		
tematická výzdoba třídy		
vzhled učebny (uklizená, prostorná)		
funkčnost třídy		
postavení lavic ve třídě		
využitelnost dostupné technologie ve třídě (interaktivní tabule, počítače, CD přehrávač)		
Vystupování učitele:		
učitelovo chování (direktivní/přátelský přístup)		
práce s hlasem (barva, tempo, ticho a přestávky v řečovém projevu)		
používání gest a mimiky		
oční kontakt		
úsměv, kývnutí hlavou		
VII ostupka		
proxemika		
haptika		
vztah učitel – žák		
komunikační prostor pro žáka		
kvalita učitelových otázek		
zájem/nezájem při pokládání otázek		
kvalita mluveného projevu		
ústní hodnocení žáků		

Obsah vyučovacího procesu:		
seznámení s cíli		
pochopení smyslu a významu učiva		
návaznost (na předchozí učivo, výuku)		
zpětná vazba		
rozmanitost ve vyučování (změna tempa, překvapivost)		
metody a organizační formy práce		
zajímavé úlohy		
didaktické hry		
problémové úlohy		
dramatizace činností		
rozvoj tvořivosti		
rozvoj imaginace		
rozvoj kooperace		
prostor pro sebehodnocení		
prostor pro hodnocení spolužáka		
využívání informačních fondů (knihy, časopisy, slovníky, autentické dokumenty, ...)		
aktuálnost zvolených témat		
prvky humoru		
Ostatní:		
vztah žák – žák		

Tabulka č. 7

- c) ne, často nerozumím
8. Zlehčuje někdy paní učitel/ka situaci humorem, pokud někdo vyrušuje?
- a) ano b) ne
9. Snaží se tvůj učitel/ka začít každou hodinu nějak zajímavě?
- a) ano b) ne
10. Když pan/í učitel/ka kárá tvého spolužáka/spolužačku (např. zvýší hlas), bojíš se jí?
- a) ano b) ne
11. Bojíš se při hodině něco říct, když máš použít cizí jazyk?
- a) ano, často b) ano, někdy c) ne, nebojím
12. Když se tě pan/í učitel/ka zeptá na otázku, nechá ti čas (asi 3 vteřiny) na rozmyšlení odpovědi?
- a) ano, většinou
- b) ne, okamžitě chce správnou odpověď
13. Když se tě pan/í učitel/ka ptá na nějakou otázku, nechá tě vždy dokončit myšlenku nebo za tebe větu dokončí?
- a) vždy mě nechá dokončit myšlenku (větu)
- b) někdy se stane, že mě nenechá větu dokončit
- c) vždy mi zasahuje do toho, co říkám
14. Když mluví pan/í učitel/ka cizím jazykem, stane se, že mu/jí nerozumíš ani podle gest, mimiky?
- a) ano, často se mi stává, že nerozumím
- b) ano, někdy se stane, že nerozumím
- c) ne, vždycky rozumím, co říká
15. Pokud při hodině vyrušuješ nebo se chováš jinak nepřiměřeně:
- a) paní učitelka tě napomene nebo potrestá
- b) paní učitelce je to lhostejné
16. Jak se cítíš ve třídě?
- a) velmi dobře
- b) stísněně, protože
- se bojím paní učitelky
 - mám strach ze spolužáků
 - se mi nelíbí v prostředí, ve kterém se učíme
17. Baví tě cizí jazyk?
- a) ano, baví

- b) ne, nebaví, protože
- má těžkou výslovnost
 - má jinou gramatickou stavbu vět než můj mateřský jazyk
 - mi ho učitel znechutil
 - texty/poslechy, se kterými pracujeme, jsou příliš těžké
 - nemám dostatečné znalosti, abych se ho mohl učit
 - mě rodiče nutí, abych se ho učil/a

18. Líbí se ti učebnice, kterou používáte při výuce cizího jazyka?

- a) ano b) ne

19. Povzbuzuje tě pan/í učitel/ka předtím, než něco uděláš správně?

- a) ano b) občas c) ne

20. Myslíš si, že bys měl být častěji chválen?

- a) ano b) ne

21. Čeho si ceníš a co bys změnil/a na panu/í učiteli/ce?

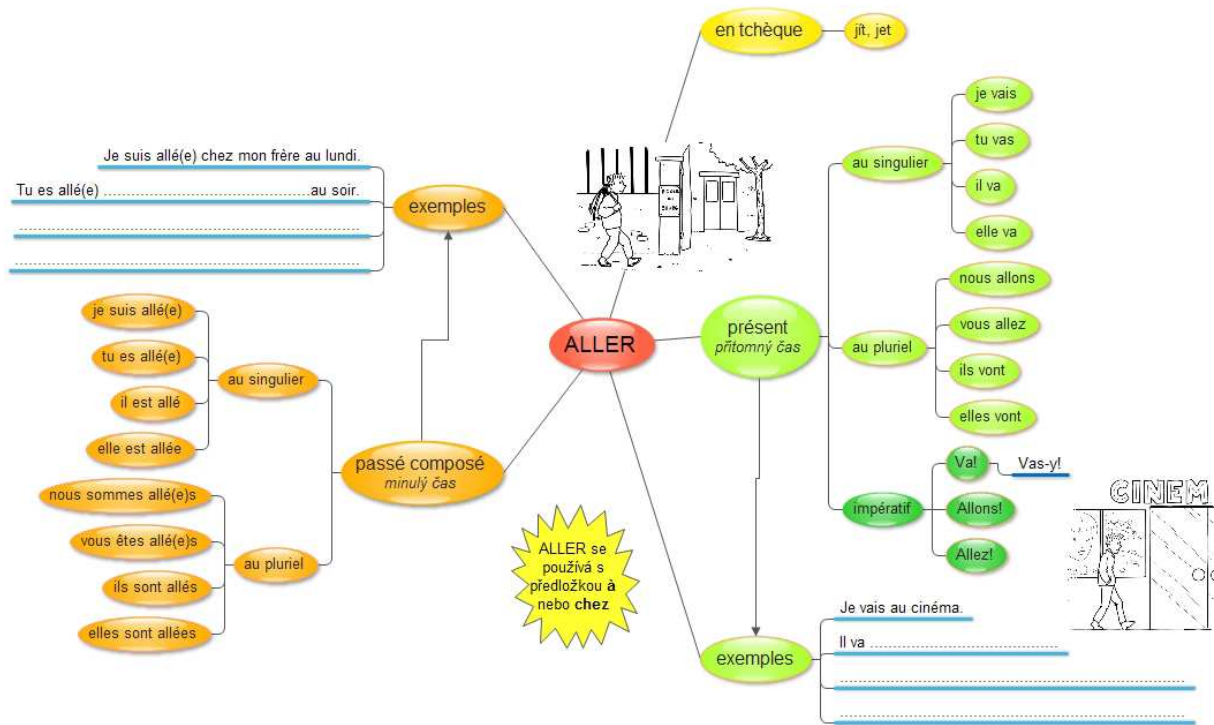
Děkuji za vyplnění.

- g) vysoké procento vyrušujících žáků ve třídě
- h) jiné: _____
7. Jste podle vašeho názoru na učební proces připravená/ý ze školy např. rétoricky (např. práce s hlasem, tempo, vyjadřování)?
- a) ano
- b) ano, ale minimálně
- c) ne
8. Je něco, co byste s žáky chtěl/a dělat nebo si pořídit do třídy, ale škola na to nemůže poskytnout finanční prostředky?
- a) ano
- využívání tabletu ve výuce
 - využívání interaktivní tabule ve výuce
 - využívání interaktivní učebnice ve výuce
 - využívání dataprojektoru ve výuce
 - zakoupení nových učebnic
 - jiné: _____
- b) ne
9. Je něco, co byste s žáky chtěl/a dělat/využívat, ale nemáte na to dostatečné vzdělání?
- a) ano:
- využívání interaktivní tabule ve výuce
 - využívání interaktivních učebnic ve výuce
 - využívání tabletů ve výuce
 - využívání dataprojektoru ve výuce
 - jiné: _____
- b) ne
10. Myslíte si, že žáky dostatečně motivujete?
- a) ano
- b) ne
- c) nejsem si jistá/ý
11. Ověřujete si, zda Vám žáci rozumí, pokud jim zadáváte nějaký pokyn nebo začínáte nové cvičení?
- a) ano
- b) ne

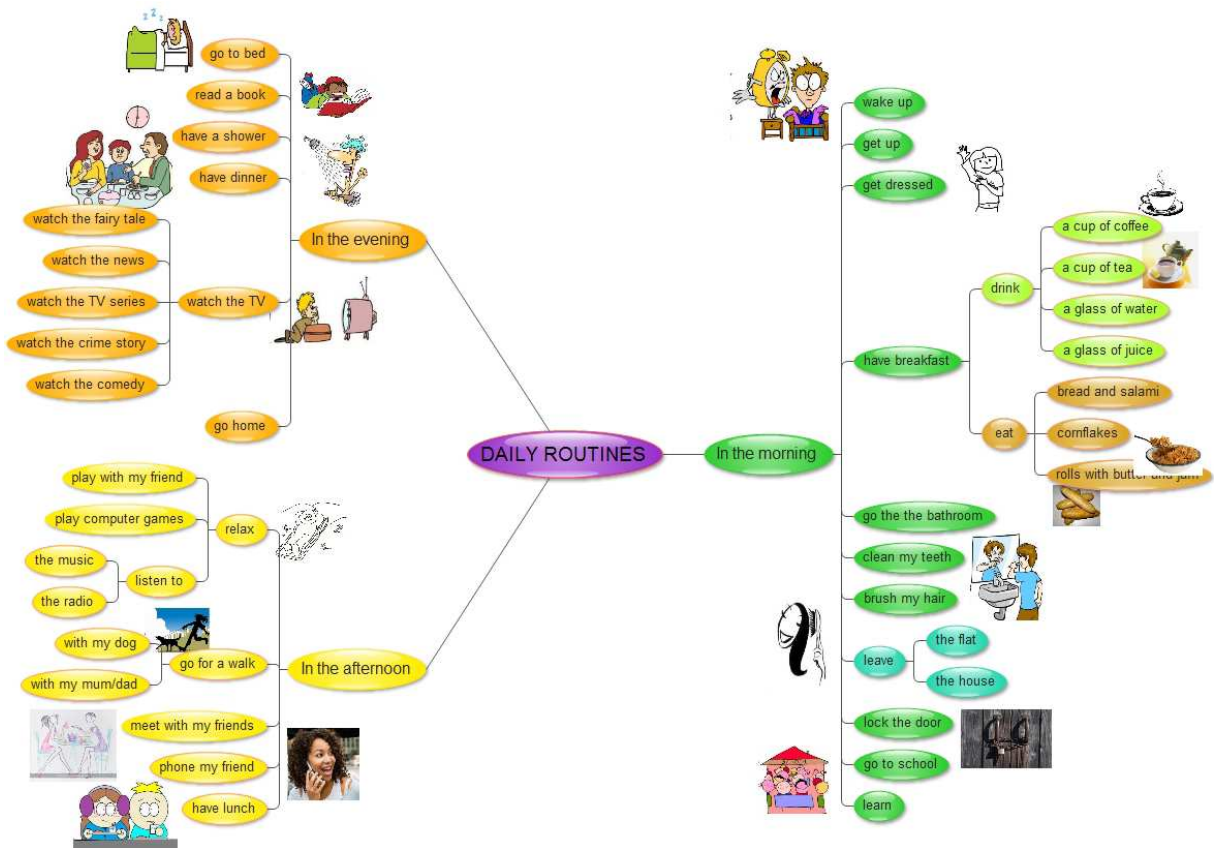
- c) někdy
12. Pokud někdo vyrušuje, snažíte se situaci občas zlehčit humorem?
- a) ano
b) ne
c) někdy
13. Když vykládáte novou látku, snažíte se ji uvést nějakým zajímavým podnětem?
- a) ano
b) ne
c) někdy
14. Které metody při výuce využíváte?
- a) praktické dialogy, rozhovory (př. host a recepční v hotelu)
b) skupinové konverzační hry, jazykové hry
c) řešení problému
d) samostatná práce (psaní, vyplňování cvičení, tiché čtení, ...)
e) čtení textu s porozuměním
f) poslech
15. Které z výše jmenovaných metod mají vaši žáci nejvíce v oblibě? Vypište 1 – 6 písmen z otázky č. 14.
16. Pokud žák v hodině vyrušuje, jaká je vaše reakce?
- a) potrestám ho
b) je mi to lhostejné
c) jiné: _____
17. Jsou vaši žáci zvyklí používat během hodiny cizí jazyk?
- a) ano
b) ne
c) nejsem si jistá/ý
18. Dáváte žákům dostatečný prostor k sebevyjádření (verbální, kreativní, atd.)?
- a) ano
b) ne
c) nejsem si jistá/ý

8.8 PŘÍLOHA Č. 8: OBRÁZKY

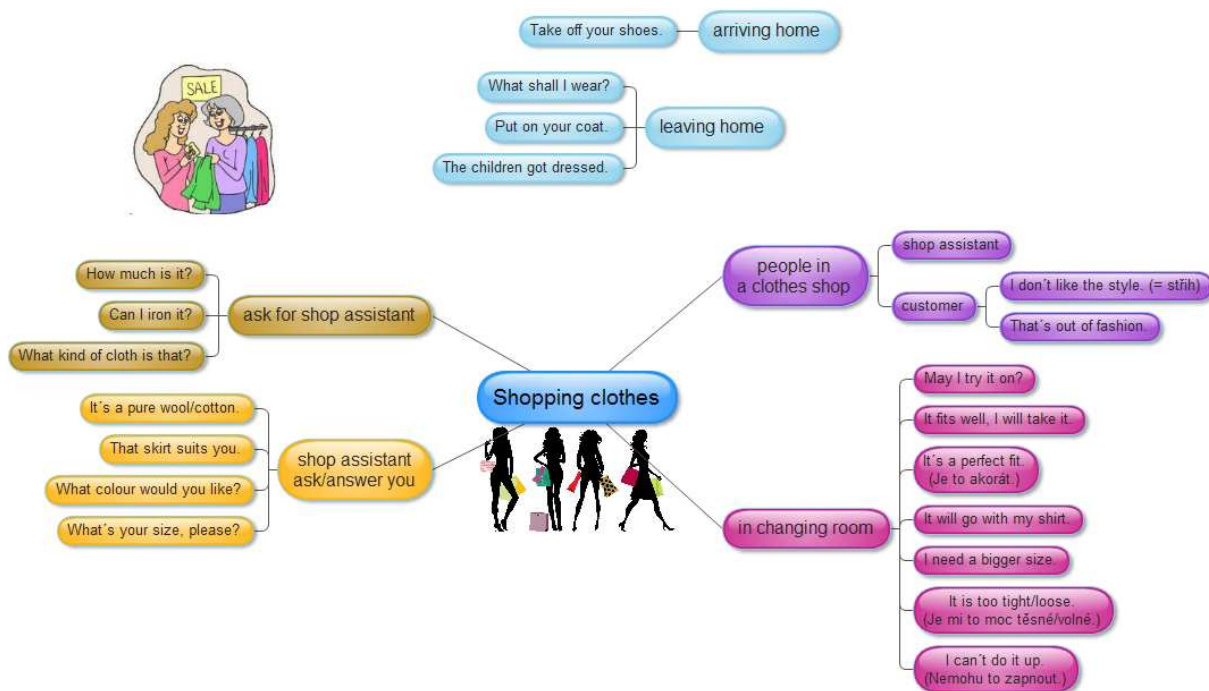
Obrázek č. 1: Mentální mapa: Aller



Obrázek č. 2: Mentální mapa: Daily routines



Obrázek č. 3: Mentální mapa: Shopping



(Obr. č. 1 – 3 byly vytvořeny autorkou pomocí programu EdrawMind.)

Obrázek č. 4: Některé typy cvičení v aplikaci *Bitsboard*

Obrázek č. 5: Komiks vytvořený žáky při hodině španělského jazyka (Gymnázium Rokycany)



Obrázek č. 6: Šablona pro vytváření komiksu v aplikaci Comics Creator



(Zdroj obr. č. 4 – 6: ČONKOVÁ, Markéta, POSPÍŠILOVÁ, Linda, ROHLÍKOVÁ, Lucie. Učíme se navzájem aneb ICT ve výuce cizích jazyků kreativně. *Cizí jazyky*. Vydavatelství UK v Praze, Pedagogická fakulta: 2014, č. 3, r. 57, 2013/2014, s. 36 – 41. ISSN 1210-0811.)