

Motivace žáků 1. stupně základní školy k učení se angličtiny

Mariana Čablíková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Mariana Čablíková
Osobní číslo:	H20825
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Motivace žáků 1. stupně základní školy k učení se angličtiny

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k tématu motivace ve výuce.
Vymezení teoretických východisek týkající se motivace ve výuce angličtiny.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro žáky 1. stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Triton.
- Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Wolters Kluwer.
- Pokrivčáková, S. (2012). *Modern teacher of English*. ASPA.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: Teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá motivací žáků prvního stupně k učení se angličtiny. Teoretická část objasňuje proces motivace a dále popisuje vnitřní i vnější faktory, které motivaci k učení se cizího jazyka ovlivňují. Praktická část je založena na kvantitativním výzkumu, jehož hlavním cílem je zjistit aktuální úroveň motivace žáků prvního stupně k učení se angličtiny. Výzkum je realizován prostřednictvím dotazníkového šetření u žáků pátých ročníků základních škol. Výzkumné šetření ukázalo, že úroveň motivace žáků k tomu, aby se učili anglickému jazyku, je celkově vysoká, přičemž byly sledovány také souvislosti s pohlavím, délkou studia a preferovanými motivačními metodami a prostředky. Na základě zjištěných dat jsou navržena doporučení směřující ke zvýšení motivace a zkvalitnění výuky anglického jazyka na prvním stupni.

Klíčová slova: motivace, cizí jazyk, žáci prvního stupně ZŠ, učení se angličtiny, dotazník

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the motivation of primary school pupils to learn English. The theoretical part explains the process of motivation and describes both internal and external factors that influence the motivation to learn a foreign language. The practical part is based on quantitative research, the main objective of which is to determine the current level of motivation of primary school pupils to learn English. The research was conducted through a questionnaire survey among fifth-grade pupils. The findings indicate a generally high level of motivation among pupils to learn English, with attention also given to potential correlations with gender, duration of language study, and preferred motivational strategies and tools. Based on the collected data, recommendations were proposed to increase pupils' motivation and improve the quality of English language teaching at the primary level.

Keywords: motivation, foreign language, primary school students, English learning, questionnaire

Ráda bych poděkovala PhDr. Beatě Horníčkové Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, přátelský přístup a cenné rady a připomínky. Také bych ráda poděkovala všem zúčastněným základním školám a žákům, kteří se podíleli na výzkumu. Především děkuji mé rodině a přátelům za podporu po celou dobu studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 MOTIVACE.....	14
1.1 MOTIVY	16
1.2 POSTOJE A JEJICH VZTAH K MOTIVACI	17
1.3 DRUHY MOTIVACE.....	19
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ ANGLIČTINY.....	23
2.1 VLIV RODIČŮ NA MOTIVACI K UČENÍ ANGLIČTINY	24
2.2 VLIV ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ A VRSTEVNÍKŮ NA UČENÍ ANGLIČTINY	26
2.3 UČITEL JAKO KLÍČOVÝ MOTIVAČNÍ FAKTOR VE VÝUCE ANGLIČTINY	27
2.4 MOŽNOSTI PODPORY MOTIVACE V RÁMCI VÝUKY ANGLIČTINY	28
3 ŽÁK PRVNÍHO STUPNĚ JAKO AKTÉR PROCESU UČENÍ ANGLIČTINY	32
3.1 PROCES OSVOJOVÁNÍ A UČENÍ CIZÍHO JAZYKA	32
3.2 VLIV EMOCÍ NA UČENÍ A MOTIVACI	34
3.3 ŽÁK V PROCESU UČENÍ SE ANGLIČTINY	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU	39
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	40
4.3 VÝZKUMNÁ METODA A VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	42
4.3.1 Tvorba dotazníku	42
4.4 PŘEDVÝZKUM	44
4.5 ADMINISTRACE DOTAZNÍKU	45
4.6 ETIKA V RÁMCI VÝZKUMU	46
4.7 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	46
5 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE.....	48
5.1 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ZJIŠTĚNÍ	62
6 DISKUSE	64
6.1 LIMITY VÝZKUMU	67
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
6.3 VYJÁDŘENÍ K REVIZI RVP V RÁMCI VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	69
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72

SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM TABULEK.....	79
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	80
SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Anglický jazyk se v posledních desetiletích stále výrazněji prosazuje i v každodenním životě lidí, kteří nežijí v anglicky mluvících zemích. Díky své široké mezinárodní použitelnosti se stal tzv. lingua franca, tedy globálně uznávaným komunikačním prostředkem mezi různými jazykovými skupinami (Sieglová, 2020). Právě jeho význam v celosvětovém měřítku je jedním z důvodů, proč se mnoho lidí rozhoduje pro jeho studium. Tento trend se promítá i do oblasti vzdělávání. Revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) podporuje zařazení výuky anglického jazyka již od prvního ročníku základní školy, a to s cílem zvýšit jazykovou kompetenci žáků a jejich schopnost využívat angličtinu v různých komunikačních situacích. V této souvislosti vyvstává otázka, zda si samotní žáci uvědomují význam angličtiny v globálním kontextu a zda může toto uvědomění zvyšovat motivaci k jejímu učení.

Tato diplomová práce se zaměřuje na motivaci k učení anglického jazyka u žáků na prvním stupni základní školy. V českém prostředí se této problematice dosud nevěnuje dostatečná pozornost, přestože právě v tomto období žáci získávají první zkušenosti s výukou cizího jazyka, které mohou ovlivnit jejich další vztah k angličtině i ochotu se jí učit. Motivace bývá obecně považována za jeden z důležitých předpokladů efektivního vzdělávacího procesu. Úkolem učitele není pouze předávání vědomostí, ale také podpora vnitřní motivace žáků. Ta se může projevovat například zvědavostí, zájmem o daný předmět nebo radostí z objevování nových poznatků. Z tohoto důvodu je důležité zkoumat nejen samotnou přítomnost motivace, ale rovněž její zdroje. Porozumění těmto aspektům může přispět k cílenému rozvíjení a udržení zájmu žáků o výuku anglického jazyka.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je úroveň motivace žáků pátých ročníků k učení se angličtiny. Práce se také zaměřuje na možné aspekty ovlivňující tuto motivaci, a to s cílem porozumět celkovému přístupu žáků k tomuto cizímu jazyku a poukázat na motivující faktory z jejich pohledu.

Práce je rozdělena do dvou částí. První část uvádí teoretická východiska, která slouží jako podklad pro pochopení zkoumaného tématu. Nejprve je věnována pozornost motivaci, jejímu vymezení, jejímu členění a popisu motivů. Dále se práce zaměřuje na vnější faktory, které mohou ovlivňovat motivaci k učení anglického jazyka. Závěrečná kapitola teoretické části se věnuje procesu učení cizího jazyka a vnitřním faktorům, které mohou hrát roli při utváření motivace žáků.

Praktická část popisuje realizaci kvantitativního výzkumného šetření, jehož cílem je zjistit úroveň motivace k učení anglického jazyka u žáků pátých ročníků na prvním stupni základní školy. Hlavní metodou sběru dat je dotazník. Výzkum se dále soustředí na zodpovězení dílčích výzkumných otázek, které se zaměřují na vliv délky studia anglického jazyka, pohlaví žáků a na konkrétní motivy podporující jejich zájem o výuku. Pozornost je rovněž věnována tomu, jaké vyučovací metody a prostředky žáci vnímají jako motivující. V závěru praktické části jsou shrnuty výsledky výzkumu, které jsou dále rozpracovány v diskusi. Výzkumná zjištění jsou porovnávána především se zahraničními výzkumy, protože v českém prostředí je dané téma dosud málo zastoupené. Uvedeny jsou také limity práce a formulována doporučení vycházející ze zjištění o motivaci žáků, která směřují k rozvoji výuky anglického jazyka.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 MOTIVACE

Motivace je ústředním tématem této práce, a proto je velmi důležité vymezit základní rámec tohoto pojmu. Pojem motivace je dobře znám i širší veřejnosti a většina lidí ho chápe jako *něco*, co nás vede k dosažení určitého cíle. Tento pojem je však složitější, než se na první pohled může zdát. Z tohoto důvodu se pokusíme motivaci definovat a přiblížit oblasti, které s ní souvisejí. Abychom však porozuměli motivaci konkrétněji, například v kontextu učení angličtiny, je nezbytné proniknout do základních principů tohoto jevu. V první kapitole proto získáme obecný vhled do tématu motivace a zaměříme se na vymezení klíčových pojmů, jako jsou motivy, postoje a druhy motivace. Tyto aspekty nám nejen přiblíží povahu motivace samotné, ale také poslouží jako základ pro tvorbu dotazníku.

Motivaci v rámci psychologie můžeme zařadit mezi základní struktury osobnosti, jež ovlivňuje naše chování. Odráží se v několika aspektech, jako je obsah, kterým se budeme zabývat, intenzita, kterou vynaložíme na danou činnost či vytrvalost při jejím konání (Bedrnová et al., 2012).

Pojem motivace, stejně jako řada jiných slov, pochází z latiny. Vznikl ze slova *motiv*, které pochází z latinského „*movere*“, v překladu hýbat, pohybovat (Adair, 2007). Již původ slova poukazuje na rozsáhlost pojmu motivace a vymezuje dva základní termíny: *motiv* a *motivace*. Autoři Adair (2007) a Medlíková (2021) například pojmy *motiv* a *motivace* považují za synonyma označující hybnou sílu, která nás vede k naplnění cíle. My však tyto pojmy nebudeme zaměňovat.

Motivace je psychologický pojem, který má nejednotné chápání. Mikuláščík (2015) pojímá motivaci jako potřebu, která přizpůsobuje a řídí jedincovo chování. Zdůrazňuje, že míra motivace ovlivňuje aktivitu, dynamiku, flexibilitu a adaptibilitu jedince. Adair (2007) označuje za motivaci potřebu, emoce či touhy. Medlíková (2021) označuje motivaci jako proces, ale zároveň i jako nástroj uspokojení potřeb.

Definice k tématu motivace je mnoho, protože na tento psychologický jev se nahlíží již z několika pohledů. Souhrnnou definici motivace uvádí Nakonečný (2014, s. 15), který chápe motivaci jako „intrapysichický probíhající proces, vycházející z nějaké potřeby a vyúsťující ve výsledný žádoucí vnitřní stav, proces, který je iniciován endogenně (vnitřní pohnutkou) nebo exogenně (vnější pohnutkou)“.

Jak vidíme, autoři popisují motivaci různě, avšak všechny definice mají něco společného. Většina autorů (Medlíková, 2021; Nakonečný, 2014) považuje motivaci za

hybnou sílu nebo proces, který ovlivňuje naše chování tak, abychom dosahovali uspokojení potřeb. Motivace zasahuje jak do nitra osobnosti, tak je ovlivňována i okolím a vnějšími vlivy, které nás obklopují. Abychom porozuměli tomu, co tento proces pohání, je nutné nahlédnout na již zmíněné motivy. Ty, stejně jako motivace samotná, nejsou vždy snadno uchopitelné. Proto se jim budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

V kontextu výuky nás však zajímá především i vliv motivace na učení žáka, v našem tématu tedy přímo motivace k učení angličtiny.

Motivace k učení je považována za jednu z hlavních podmínek pro efektivní učení, která ovlivňuje i dosahování výsledků. Nejedná se pouze o využívání motivačních strategií učitelem (motivátorem), ale o celkovou pedagogickou činnost v hodině i mimo ni. Zahrnuje jak didaktické přístupy k učení předmětu, tak i sociální rovinu, vytváření vztahů a bezpečné komunikace v rámci třídy (Petlák, 2019).

Na motivaci k učení můžeme pohlížet z několika pohledů. První náhled považuje motivaci k učení buď za prostředek zvyšující efektivitu učení, nebo za podporu žákova autoregulačního systému, kde řadíme žákovy zájmy, postoje a potřeby (Průcha, 2020). Druhý náhled je pojmání motivace z krátkodobého a dlouhodobého hlediska. Krátkodobé hledisko většinou realizuje učitel na začátku každé hodiny pro zvýšení zájmu k danému tématu nebo ke konkrétní činnosti. Krátkodobá motivace však nemusí vždy působit na všechny jednotlivce stejně. Pokud má však žák možnost si vybrat individuální prvky ve výuce, zvyšuje to tak jeho motivaci k učení (Pavelková, 2002). Motivace k učení pomáhá žákovi překonávat i náročnější fáze učení a vytváří pozitivní vztah k učení jako takovému (Reinhaus, 2013).

Motivace je klíčovým faktorem při učení anglického jazyka. Úlohou učitele je tuto motivaci u žáků rozvíjet a podněcovat, aby dosáhli stavu autonomního učení a sami se aktivně snažili v angličtině zdokonalovat. Motivovaný žák projevuje zájem o jazyk nejen během povinné výuky, ale také ve svém volném čase, kdy samostatně vyhledává příležitosti k používání a procvičování jazyka. Díky tomu roste jeho vnitřní motivace, protože zažívá radost z nově získaných dovedností, lepšího porozumění okolnímu světu a schopnosti pomoci ostatním díky svým jazykovým znalostem. Bez dostatečné motivace může mít žák při osvojování anglického jazyka značné potíže. Pokud považuje učení za zbytečné, pravděpodobně se to negativně odrazí na jeho schopnosti osvojit si slovní zásobu, pochopit pravidla psaní a celkově si jazyk zapamatovat. Tyto negativní vlivy se následně projevují horšími výsledky ve výuce a nepříznivě ovlivňují i jeho celkový postoj ke studiu.

1.1 Motivy

Motiv je, jak již víme, základní prvek uvádějící jedince do činnosti. Vzhledem k tomu, že pojmy motiv a motivace jsou neoddělitelně propojené, je nezbytné, abychom tento pojem blíže rozpracovali. Motivy mají široké spektrum působení, protože vycházejí z různorodých zdrojů ovlivňujících jedince na mnoha úrovních. Pokud však učitel dokáže zjistit, jaké jsou žákovy motivy a odkud pramení, může tyto poznatky využít ve své pedagogickém přístupu. Tímto způsobem může efektivně podpořit motivaci žáka k učení anglického jazyka.

Hartl a Hartlová (2015, s. 319) definují motiv jako „vědomou či nevědomou pohnutku; příčinu činnosti zaměřené na určitý cíl; má různou intenzitu i trvalost“. Motivy povzbuzují jedince k aktivitě, která směřuje k naplnění stanoveného cíle. Mají určitý směr a sílu, která může vést ke změně. Tyto změny se mohou týkat jedince samotného, a to jak na fyzické, tak psychické úrovni (Říčan, 2010). Motivy se utvářejí v průběhu celého života a postupně se mění podle situací, ve kterých se jedinec nachází. Motivy mohou mít různou povahu a často se kombinují, což dále ovlivňuje chování jedinců v různých situacích.

Vágnerová (2017) dále doplňuje, že motivy ovlivňují:

- volbu způsobu pro naplnění cíle;
- délku času věnovaného aktivitě;
- míru vytrvalosti k dané aktivitě.

Mezi hlavní formy motivů zařazujeme potřeby, zájmy a ideály. Motivy vznikající z vnitřního psychického či fyziologického stavu jsou označovány jako potřeby, jejichž hlavním cílem je uspokojení nedostatku (Nakonečný, 2021). Mezi potřeby k učení se angličtiny bychom mohli zařadit potřebu uznání, kdy se například žák snaží dobře vypracovat zadaný úkol tak, aby učitel žáka pochválil a ocenil jeho snahu. Další významnou potřebou je potřeba seberealizace, kdy žák chce zvládnout anglický jazyk, aby byl schopen komunikovat se spolužáky a využít své jazykové dovednosti v praktickém životě, například při komunikaci s cizinci během cestování, při sledování filmů či seriálů v nebo při hraní online her.

Motivy však mohou vznikat i vlivem našeho prostředí. Tyto motivy označujeme jako pobídky. Jedná se o podněty, které působí na potřeby, jež vedou k aktivizaci jedince. Vnější pobídky vznikají často s cílem vyhnout se problémům (např. pokud by žák nesplnil úkoly stanovené v hodině angličtiny, mohl by následovat trest od paní učitelky apod.) Pobídky z

okolí na jedince mohou působit různými způsoby v závislosti na jeho zkušenostech, aktuálním stavu jedince a významnosti cíle (Vágnerová, 2017).

K dalším formám motivů můžeme zmínit také zájmy. Zájem často vychází z vlastní zkušenosti žáka s probíraným tématem. Zájmy jsou obecně řečeno činnosti, u nichž je jedinec ochoten z vlastní vůle vynaložit pro činnost úsilí, čas a snahu naučit se něco nového. Zájmy mohou vycházet z dlouhodobé snahy porozumět oblasti, která jedince zaujala. Jsou tedy často spojovány s poznáváním. Pokud má žák zájem o určitou oblast nebo činnost, ovlivňuje to jeho pozornost, citový vztah, ale i míru snahy, kterou vynaloží na poznávání této oblasti (Nakonečný, 2021). Zájmy vycházejí z jedince samotného. Pokud má žák silný zájem o anglický jazyk, je pravděpodobné, že bude k výuce angličtiny přistupovat s nadšením. Tyto zájmy mohou být podníceny rodinným prostředím, vrstevníky či osobními cíli žáka. Vysoká míra zájmu se často projevuje i ve volném čase, žák může navštěvovat další zájmové kroužky nebo se samostatně rozvíjet prostřednictvím četby beletrie, sledování filmů či poslechu hudby, a to se záměrem dále se v jazyce zlepšovat.

Zájem lze rovněž velmi dobře ovlivňovat záměrným působením vnějších činitelů. Významný vliv na zájem žáků má učitel a jeho vedení výuky, které může žákův zájem o probírané téma zvyšovat či snižovat. Při ovlivňování zájmů si však musíme dávat pozor na vytvoření „anti-zájmu“ k dané oblasti, který může vzniknout v důsledku přílišného vynucování a omezování přirozeného vývoje (Říčan, 2010).

Do oblasti motivů můžeme zařadit široké spektrum potřeb, zájmů a pobídek z okolí. Všechny tyto faktory ovlivňují motivaci žáka k učení anglického jazyka, která se následně odráží v jeho chování. V této kapitole jsme se však soustředili pouze na základní dělení motivů ve vztahu ke vzdělávání. Řada literatury v oblasti psychologie mezi motivy zahrnuje také ideály a hodnoty. Ty jsme v rámci této práce zařadili do podkapitoly věnované postojům, protože jsou s motivací velmi úzce spjaté. V praktické části práce jsou motivy zohledněny jak z hlediska vnitřní, tak i vnější motivace žáka.

1.2 Postoje a jejich vztah k motivaci

Postoje jsou často spojovány s motivy, protože rovněž ovlivňují přístup žáka k činnosti. Právě z tohoto důvodu je velmi důležité si tento pojem představit a lépe mu porozumět. Postoje se utvářejí a mění se po celý život a jsou ovlivňovány nejen ze strany rodičů, vrstevníků, ale také ze strany učitelů a širší veřejnosti. Vlivem těchto činitelů se podrobněji zabýváme v následující kapitole této práce.

Postoje lze definovat jako „naučené sklony reagovat příznivě nebo nepříznivě na předměty, situace nebo na druhé osoby, na jejich chování či jejich osobní přesvědčení“ (Kořa, 2018, s. 64). Tyto sklony určují osobní význam, který jedinec připisuje k vykonávané činnosti. Postoje jsou založeny na hodnotícím vztahu, který si jedinec vytváří k objektu, události či výroku. Vztah může mít pozitivní, neutrální či negativní charakter, který pak ovlivňuje další chování jedince. Postoje se v průběhu života proměňují v závislosti na nově získaných informacích v dané oblasti (Říčan, 2010).

Postoje dělíme do tří složek:

- kognitivní;
- emocionální;
- konativní.

Kognitivní složka je založena na získávání informací o dané tematice, oboru či subjektu. Emocionální složka je založena na hodnocení, neboli na tom, jaký vztah vyjadřujeme a pociťujeme vůči dané problematice. Konativní složka úzce souvisí s motivy, protože ovlivňuje jedincovo chování (Nakonečný, 2021).

Emocionální neboli afektivní složka postoje k učení anglickému jazyku vychází z pocitů a emocí, které žák během učení prožívá. Tyto pocity mohou mít jak pozitivní, tak negativní charakter a mohou souviset s oblibou jazyka, jeho využíváním nebo se zážitky, které má žák s jazykem spojené (např. příjemné setkání s lidmi na dovolené). Konativní složka v rámci vztahu k anglickému jazyku se může projevat aktivním úsilím žáka dále se rozvíjet – například prostřednictvím online cvičení, četby knih v angličtině, poslechu hudby nebo sledování filmů v anglickém jazyce. Kognitivní složka se vyznačuje uvědoměním si významu a využitelnosti anglického jazyka, například pro dorozumění se s cizinci, či vnímáním náročnosti jeho osvojení.

Jak jsme již zmínili, motivy a postoje se v určitých oblastech mohou shodovat. Je důležité však zmínit rozdíly mezi těmito dvěma pojmy. Motivы přivádějí jedince k aktivitě, zatímco postoj ovlivňuje směr a záměr tohoto chování.

Tento rozdíl bychom mohli vykreslit na příkladu žáka a jeho postoji k učení anglickému jazyku. V situaci, kdy by byl žákův úkol napsat krátký text v angličtině o blízkém tématu, bude motivem pro žáka splnit zadání. Způsob, jakým k činnosti přistoupí, závisí i na jeho postoji k anglickému jazyku. Negativní postoj povede ke splnění úkolu s

minimální námahou tak, aby splnil pouze základní kritéria. Žák s kladným postojem k tomuto předmětu však bude úkol plnit svědomitě a do tvorby textu vloží více úsilí. To se projeví na správnosti textu, užití slov a motivaci k dosažení lepšího výsledku.

K určení postojů lze využít škálovací metody, například Likertovu škálu, která umožňuje kvantifikovat postoje respondentů (Nakonečný, 2021). Ve výzkumné části této práce bude Likertova škála využita v dotazníku cíleném na zjištění postojů a motivaci k učení angličtiny.

1.3 Druhy motivace

V řadě odborných publikací v oblasti psychologie, psychologie osobnosti a sociální psychologie, které věnují pozornost tématu motivace, lze nalézt různé dělení druhů motivace. Tyto druhy motivace jsou většinou definovány na základě motivů a jejich působnosti. Motivace tedy probíhá určitým směrem, má specifický efekt a je spojena s určitými důsledky. Pochopení rozdělení motivace může učiteli poskytnout cenné informace o žákovi, což mu pomůže vyhnout se chybám a soustředit se na žáka s konkrétní vizí, která jej povede k cíli.

V literatuře se můžeme setkat s hlavním dělením motivace na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace, také označovaná jako intrinsická, je určena osobností jedince. Jeho vnímání hodnot, cílů, tužeb a zdatnosti. Vnější motivace neboli extrinsická motivace je vyvolána okolními vlivy. Mezi tyto vlivy patří rodiče, učitelé, vrstevníci, prostředí či pobídky od vnějších subjektů. Ve většině případů však tyto motivace nepůsobí odděleně, ale ve vzájemné souhře (Průcha, 2020). Dále si jednotlivé druhy motivace popíšeme tak, aby nám pomohly pochopit žákovu motivaci k učení se cizímu jazyku.

Vnější motivace je založena na faktorech mimo samotnou učební činnost. Jak uvádějí Kohútová a Almasiová (2016), žáci vykonávají činnost kvůli odměně, aby se vyhnuli trestu, nebo potěšili rodiče či pedagogy. Vnější motivace k činnosti u žáků dosahujeme pravidelným odměňováním či trestáním spolupráce při činnosti. V důsledku toho se však žák přestává soustředit na učební činnost samotnou a zaměřuje se pouze na dosažení odměny či vyhnutí se trestu. Pokud však vnější podmínky přestanou působit, motivace často klesá (Cangelosi, 2006). V rámci školy se učitel nevyhne využívání extrinsické motivace. Mezi tuto motivaci řadíme známkování, pochvaly, předávání informací rodičům a různé ověřovací metody učitele, za které jsou žáci hodnoceni. Dítě si pomocí vnějšího hodnocení tvoří pohled samo na sebe, který se odráží v jeho vnímání učitele, rodičů a spolužáků (Fontana, 2014).

Nicméně je třeba zdůraznit, že negativní hodnocení může mít nepříznivý dopad na vnitřní motivaci jednotlivce (Petlák, 2019). Jedinci s převažující vnější motivací se hůře srovnávají se špatnými výsledky, jsou méně sebevědomí a hůře se přizpůsobují školnímu prostředí (Lokša a Lokšová, 1999).

Mezi asi nejznámější prostředky působící na vnější motivaci jsou odměna a trest vycházející z behaviorální teorie. V rámci výuky anglického jazyka se setkáváme s řadou odměn a trestů, které mohou působit na žákovu motivaci k jejímu učení. Za odměnu považujeme takový prostředek, který u žáka vzbudí pozitivní emoce a může docházet k jeho uspokojení potřeb. V rámci výuky anglického jazyka se může konkrétně jednat o dobré známky, pochvaly učitele, ocenění spolužáků či získání nálepek a jiných odměn, které má učitel stanovené. Naopak trest je takový prostředek, který má na žáka negativní dopad, a tak by měl vést k tomu, aby se žák tomuto chování vyhnul i příště. Konkrétně se jedná o špatné známky, poznámky od učitele, úkoly navíc apod.

Dopad využívání odměn a trestů popsal také B. F. Skinner prostřednictvím operantního podmiňování, jehož základem je odměňování pozitivního chování, čímž dochází k jeho upevnění pomocí odměn, a naopak trestání špatného chování prostřednictvím trestů (Soudková, 2009). Z toho vyplývá, že i pokud je žák odměňován, jeho motivace k učení jazyka stoupá, ale pokud je trestán, jeho motivace má tendenci spíše klesat.

Cílem učitele by nemělo být pouze odměňování či trestání žáků za jejich práci, ale především snaha vést je k vlastnímu učení a rozvíjení zájmu o daný předmět. Toho může dosáhnout zejména podporou vnitřní motivace žáků. Vnitřní motivaci považujeme za soubor faktorů, jako jsou zájmy, zvědavost, radost z činnosti, dosažení cíle apod. (Kohútová & Almašiová, 2016). Žáci s vnitřní motivací přistupují k činnostem s pozitivním postojem, protože samotnou činnost považují za hodnotnou a dokážou si z aktivity odvodit její užitek (Cangelosi, 2006). Vnitřně motivovaní jedinci jsou ve svých činnostech více nápadití, energičtí a přizpůsobivější. Jejich motivem je především zájem a vykonávaná činnost žákovi přináší zážitek spojený s pozitivní emocí (Nakonečný, 2014).

Podle Meškové (2012) má vnitřní motivace u žáka delší působení než motivace vnější. Pokud je vnitřní motivace žáka vysoká, nepotřebuje podpořit vnějšími podněty, protože danou činnost dělá žák sám z vlastní vůle. Kohútová a Almašiová (2016) dále doplňují, že žák díky tomu může dosáhnout pocitu dobře vykonané práce a radosti z aktivity.

Jak již jsme několikrát zmínili, ústředním motivem v tomto druhu motivace je zájem. Ten často vychází z vlastní zkušenosti žáka s daným tématem. Žák přisuzuje oblasti důležitost pro jeho život ve vztahu s tím, zda jej daná oblast baví, poskytuje mu místo, kde se může realizovat, nebo mu pomáhá spolupracovat s lidmi, se kterými se setkává. Problém v rámci vyučování může nastat, pokud žáci přestávají vnímat návaznost učiva s využitím v životě. V danou chvíli mohou žáci vnímat učivo jako nepotřebné a neuvědomují si uplatnění do budoucnosti. Role učitele spočívá v tom, aby žákům nabídl náhled na užitečnost probíraného tématu, a tím podpořil jejich vnitřní motivaci založenou na jejich zájmech (Fontana, 2014).

Z výše uvedeného vyplývá, že vnitřní motivace představuje klíčový faktor pro proces učení. Nicméně je nezbytné tuto motivaci aktivně podporovat a rozvíjet. Učitel v tomto kontextu disponuje řadou efektivních prostředků a metod, jak vytvářet prostředí, které motivaci podněcuje a posiluje. Tyto prostředky mohou přispět k prohlubování zájmu žáků o vzdělávací proces a podporovat jejich autonomii, což je zásadní pro úspěšný rozvoj vnitřní motivace (Petlák, 2019).

Autorka Vacínová (2010) vymezuje další dělení motivace z hlediska prožívání jedince na pozitivní a negativní motivaci. K pozitivní motivaci dochází, pokud si jedinec k dané činnosti vytvořil opakovaně pozitivní zkušenost, jež byla nějakým způsobem odměněna. Podle druhu odměny můžeme pozitivní motivaci dále rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní pozitivní motivace je založena na faktoru seberealizace, kdy jedinec z činnosti získá pocit uznání či úspěchu. Při vnější pozitivní motivaci jde jedinci o dosažení hmotné odměny či pochvaly (Blažej, 2019). Vacínová et al. (2010) dále uvádí, že pozitivní motivaci ve školním prostředí může podpořit „dobrá známka, pochvala, uznání a pocit úspěchu“ (s. 62). Na druhé straně negativní motivace vychází z potřeby jedince vyhnout se nepříjemným následkům, tedy jistému druhu trestu. Z hlediska vnější motivace se může jednat o vyhnutí se trestu, pokuty, urážkám či ponížení od spolužáků či negativní zpětné vazbě od učitele. Vnitřní negativní motivace je úzce spojena s emocemi, jako jsou strach, vztek a pocit nedostatečnosti (Blažej, 2019). Negativní motivace může být ve školním prostředí způsobena „negativním hodnocením, neúspěchem a netrpělivostí“ (Vacínová, 2010, s. 62), což může vést ke ztrátě zájmu o vyučovací předmět, negativnímu postoji k celkovému učení, učiteli či celé škole (Vacínová, 2010). Z hlediska výkonové motivace bychom se mohli také podívat na výzkum Papajoanua et al. (2021), který říká, že dívky jsou spíše motivovány k získávání odměn a úspěchu, zatímco chlapci naopak k vyhýbání se neúspěchům.

V rámci cizích jazyků se setkáváme s hlavním dělením motivace podle Gardnera (2005). Ten rozlišuje motivaci na integrativní a instrumentální. Integrativní motivace vychází z toho, že se jedinec učí cizí jazyk, protože chce poznat novou kulturu a dokázat se domluvit v komunitě, která tímto jazykem hovoří. Jedinec má obecně kladné postoje ke kultuře, cizímu jazyku a komunitě této kultury. Tato motivace může být ovlivněna postoji rodiny, charakteristikami výchovy, ale i genetickými predispozicemi (Gardner, 2005).

Instrumentální motivace, jak již napovídá název, vede k pojmání jazyka jako nástroje pro dosažení konkrétního cíle. Jedinec je motivován osobně stanovenými cíli, jako jsou uplatnění v budoucnosti, cestování či získání dobrého zaměstnání. Tato motivace se zaměřuje na potřebu znalosti jazyka pro dosažení osobně stanoveného cíle (Gardner, 2005).

Motivace k učení se cizího jazyka je ovlivňována řadou faktorů, na které lze nahlížet z různých úhlů pohledu. V této kapitole jsme se snažili tento fenomén definovat a objasnit, protože představuje klíčový aspekt, který zásadně ovlivňuje chování žáka a jeho přístup k jazykovému vzdělávání. Motivy a postoje zde vystupují jako vnitřní hnací síla motivace – tedy jako základní složky, z nichž motivace vychází a které ji spoluutvářejí. V souladu s dílčími cíli práce jsme popsali různé druhy motivace, a to nejen s cílem lepší orientace v teoretických východiscích, ale také jako podklad pro tvorbu položek dotazníku v praktické části práce. Nyní konkrétněji nahlédneme na vnější činitele motivace, které mají zásadní vliv motivace k učení se anglickému jazyku především na prvním stupni základní školy.

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ ANGLIČTINY

Motivace je, jak již víme, proces, který žáka vede k žádoucímu stavu na základě vnějších a vnitřních vlivů. Mění se nejen podle její orientace, ale také v závislosti na charakteristikách jedince, který je motivován.

Z vnitřní stránky motivaci ovlivňují například:

- věk,
- postoje,
- zkušenosti,
- učební styl.

Z vnější stránky je jedinec ovlivňován:

- rodinou,
- vrstevníky a spolužáky,
- učiteli a jejich pedagogickým působením.

V následujících kapitolách proto popíšeme vnější činitele, které hrají klíčovou roli v procesu motivace.

Učitel může motivaci žáků posilovat prostřednictvím vhodných výukových materiálů, střídáním činností a různými způsoby prezentace učiva. Takové metody podporují přirozenou zvědavost žáků, která je v mladším věku výrazná (Borecká, 2013). Autorka také uvádí, že na počátku učení anglického jazyka bývají žáci často motivováni spontánně. Nová zkušenost jim umožňuje poznávat jiný jazyk, kulturu a tradice. Dalším motivačním prvkem je propojení s globálním prostředím, protože se anglický jazyk dostává do každodenního života (Fenyvesi, 2020).

Fenyvesi (2020) dále upozorňuje na proměnu motivace v průběhu času. Z jeho výzkumu vyplývá, že s rostoucí zkušeností při ovládání jazyka se žáci stávají méně závislí na rodičích a učitelích jako hlavních motivátorech a jejich celková motivace může postupně klesat. Učitel proto hraje klíčovou roli v udržování zájmu o předmět a rozvíjení zvědavosti prostřednictvím pestré škály výukových aktivit a pomůcek (Borecká. 2013).

Dalším důležitým aspektem pro udržení motivace je zapojování žáka do procesu výuky. Pokud mají žáci prostor aktivně se vyjadřovat a přispívat vlastními zkušenostmi, jejich

motivace k dalším činnostem přirozeně narůstá. Pro tento přístup je klíčové vytvořit bezpečné a příjemné učební klima, ve kterém se žáci nebudou bát dělat chyby. Negativní hodnocení a zesměšňování totiž mohou motivaci výrazně snížit (Borecká, 2013).

Na závěr Hladík (2021) uvádí doporučení, jak žáky motivovat v rámci výuky cizího jazyka. Klade důraz na stanovování cílů výuky, jež mají být konkrétní a pro žáky pochopitelné, žák by si však měl zvolit i osobní cíle, kterých by chtěl dosáhnout. Učitel pak hledá a oceňuje žákovy pokroky při naplňování cílů a žáka povzbuzuje. Klade důraz také na osobnost učitele. Učitel by měl být vzorem pro žáky a sám být motivovaný k výuce, k žákům přistupovat s empatií a přátelským přístupem. Hodiny by měl tvořit zábavně s ohledem na využití všech dostupných prostředků a pomůcek. V rámci jazyka by měl vyzdvihnout důležitost komunikace, neboť hlavním cílem záměru a snahy naučit se jazyk je schopnost domluvit se s někým.

V teoretické části jsme se seznámili se řadou motivů, které ovlivňují žáka při výuce anglického jazyka. Motivace představuje složitý proces, na nějž působí celá řada vlivů. V následujících podkapitolách se budeme zabývat rolí rodičů, vrstevníků a učitele a zdůrazníme, jak učitel přímo ovlivňuje motivaci žáka prostřednictvím cíleného využívání motivačních metod a prostředků. Tyto faktory jsou rovněž zohledněny při tvorbě dotazníkového šetření, jehož cílem je zkoumat vnitřní a vnější motivaci.

2.1 Vliv rodičů na motivaci k učení angličtiny

Je známo, že rodina má zásadní vliv na výchovu a vzdělávání jedince již od narození. V rodinném prostředí se přenášejí vzory, hodnoty a postoje a zásadní roli hraje nápodoba rodičů. Nyní se podíváme na to, jak rodiče a rodina ovlivňují motivaci k učení anglického jazyka, což nám pomůže lépe pochopit roli žáka v edukačním procesu.

Rodina je prostředí, kde dochází k příležitostem k učení. Její vliv na vzdělávání je ovlivněn socioekonomickým postavením, výchovným stylem a strukturou rodiny. Tyto faktory se projevují nejen v materiálním a emocionálním zabezpečení dítěte, ale také v předkládání názorů a postojů k výuce a vzdělávání (Helus, 2015). Vliv rodičů na motivaci k učení se jazyku je obzvlášť patrný u mladších žáků. V pozdějším věku tuto roli částečně přebírají vrstevníci a spolužáci (Moon, 2005).

Výzkum Sampelana a Sengkeyho (2022) ukazuje, že rodiče mají zásadní vliv na motivaci žáků k učení se cizímu jazyku a jejich zapojení do učebního procesu je velmi

důležité. Podobně autor Průcha (2020) zdůrazňuje, že čas strávený s dítětem nad učením je součástí socioekonomické funkce rodiny, protože odráží vzdělání rodičů samotných.

Rodiče rovněž podporují motivaci žáků tím, že žákům zajišťují potřebné pomůcky a vytvářejí vhodné prostředí pro domácí učení. Kromě toho mohou motivaci posílit nabídnutím anglických knih, přihlášením dítěte do volnočasového kroužku nebo zajištěním konverzačních příležitostí v anglickém jazyce (Sampelan & Sengkey, 2022). Ke (2024) ve svém výzkumu poukazuje na fakt, že rodiny s nižšími příjmy často nemohou dětem poskytnout doplňkové výukové materiály nebo mimoškolní aktivity, které by podpořily motivaci k učení, což ukazuje důležitost sociokulturního statusu rodiny při rozvoji motivace dítěte.

Emocionální podpora rodičů má rovněž zásadní vliv na motivaci žáků. Žák by měl být oceňován za svou snahu a při řešení problémů v jazyce by měl cítit bezpečí a pochopení (Sampelan & Sengkey, 2022). Rodiče mohou motivaci podporovat i tím, že u dětí rozvíjejí zodpovědnost za vlastní vzdělávání, budují jejich sebevědomí, zvědavost a respekt k autoritám. Důležitým aspektem, zejména u mladších žáků, je i role rodičů jako vzoru, čímž přispívají k formování hodnot dítěte (Průcha, 2020). Pokud žák ze strany rodičů bude cítit podporu a ocenění, například při pomoci přeložení menu v restauraci, bude motivován objevovat i další slovíčka tak, aby rodičům opět dokázal své schopnosti.

Dalším faktorem, který ovlivňuje schopnost rodičů motivovat své děti k výuce anglického jazyka, jsou jejich vlastní zkušenosti s tímto jazykem a postoje ke vzdělávání obecně. Rodiče, kteří považují učení se cizímu jazyku za důležité, bývají lepšími motivátory v této oblasti. Častěji se také zapojují do procesu učení se s dítětem, čímž ovlivňují celkový postoj dítěte k výuce (Chavez et al., 2023). Žák bude přirozeně více motivován, pokud spolu budou v jazyce komunikovat, rodič mu pomůže s úkoly nebo ukáže vlastní znalosti jazyka, čímž se stane jeho vzorem.

Vliv rodiny je zásadní, neboť formuje žákovy postoje a celkovou motivaci k učení se jazyku. Rodina má několik příležitostí, jak tuto motivaci podporovat. V rámci vzdělávání však můžeme motivaci podporovat i prostřednictvím klimatu ve třídě nebo samotnou osobností a schopnostmi učitele, které rozebereme v následujících kapitolách.

2.2 Vliv školního prostředí a vrstevníků na učení angličtiny

Škola představuje druhé socializační prostředí, kde se děti stávají žáky, přebírají povinnosti a odpovědnost spojenou se vzděláváním. V rámci školní třídy mají žáci příležitost interagovat s vrstevníky, kteří také ovlivňují jejich postoj ke vzdělávání.

V kontextu učení se anglickému jazyku mohou být postoje a zájem vrstevníků o daný jazyk významným motivátorem (Procházka, 2012). Vrstevníci, tedy spolužáci, rovněž spoluvytvářejí učební atmosféru, která během procesu učení hraje zásadní roli. Význam atmosféry ve třídě zdůrazňuje i Krashen (1982), který ve své teorii druhého jazyka popisuje tzv. afektivní filtr (affective filter). Jak autor uvádí, tento pojem označuje psychologickou bariéru související s emocemi a psychickým stavem žáka, která ovlivňuje, jak účinně bude žák schopen přijímat a zpracovávat jazykové vstupy (input) (Krashen, 1982). Pokud je žák nervózní, cítí se nejistě nebo zažívá stres, afektivní filtr je „vysoký“ a brání efektivnímu osvojování jazyka. Naopak pokud se žák cítí bezpečně, je uvolněný a nebojí se dělat chyby, afektivní filtr je „nízký“ a jazykové učení může probíhat efektivněji.

Ve školním kontextu tento jev souvisí s tím, zda se žák cítí v třídním kolektivu dobře, zda se nebojí projevit v cizím jazyce a zda není vystavován negativním emocím, jako je posměch či neustálé upozorňování na chyby. Na vytvoření příznivého klimatu ve třídě se podílí jak učitel, tak i spolužáci. Pokud je žák obklopen podporujícím prostředím, zvyšuje se jeho motivace, roste jeho sebevědomí a zlepšuje se i samotné osvojování jazyka.

Pozitivní vliv vrstevníků na učení potvrzuje i výzkum Nhana (2024), podle něhož má spolupráce žáků příznivý dopad na aktivní využívání jazyka i rozvoj řečových dovedností. Práce ve dvojicích či skupinách vytváří více příležitostí k jazykovému projevu. Navíc rady od vrstevníků, kteří sami dělají chyby, zpravidla u žáků nevyvolávají stres ani strach z chybování. Takové prostředí naopak podporuje větší sebedůvěru, zejména u žáků, kteří se obávají vystupovat před celou třídou. Metody jako je role-playing, skupinová práce či společné řešení problémů přispívají k autentickému užívání jazyka a zároveň motivují žáky k aktivnímu zapojení do výuky.

Motivace ovlivněná vrstevníky je důležitá zejména u starších žáků, u nichž role autorit, jako jsou rodiče a učitelé, ustupuje do pozadí. Učitel však tuto motivaci může pozitivně podporovat tím, že ve třídě vytváří příjemné pracovní klima a dbá na udržování vztahů ve třídě, čímž přispívá k jejich vzájemné podpoře. Jak je zřejmé, učitel má zásadní vliv na

motivaci žáků. V následující kapitole popíšeme konkrétní způsoby, jak může učitel ovlivňovat motivaci k učení se anglickému jazyku.

2.3 Učitel jako klíčový motivační faktor ve výuce angličtiny

Učitel patří bezpochyby mezi hlavní faktory ovlivňující motivaci k učení jazyka. Jeho vliv si dále popíšeme, abychom pochopili jeho dopad na motivaci žáků.

Lamb (2017) ve svém výzkumu dochází k závěru, že učitel nejvíce motivuje studenty svým chováním k žákům. Učitel by měl respektovat potřeby žáků, vnímat jejich stanovené cíle a naslouchat jejich přání. Takové chování učitele může vést k dosažení obliby u žáků, což následně zvyšuje jejich ochotu a schopnost aktivně se zapojit do výuky. Tento vztah mezi učitelem a žáky má významný vliv na celkovou motivaci studentů k učení cizího jazyka.

„Pouze učitel, který má dobré znalosti o svých žácích, je schopen je motivovat, budovat s nimi efektivní interakci a vytvářet náročné a obohacující vzdělávací situace ve třídě“ (Pokrivčáková, 2014, s. 37). Efektivní motivace je tedy spojena s důkladným porozuměním potřebám a schopnostem žáků, což není jednoduchý úkol, vzhledem k mnoha faktorům, které ovlivňují proces učení cizího jazyka. Z publikace Borecké (2013) vyplývá, že ideální učitel by měl být odborníkem v oboru, schopný zaujmout, být empatický, pozitivně laděný, ale zároveň nadšený pro předmět, který vyučuje. Cílem každého učitele by mělo být budování vnitřní motivace žáků k předmětu. Pokud učitel dokáže tento cíl naplnit, odrazí se to nejen v jeho přístupu k výuce, ale i v jeho osobní motivaci. Vznikne tak prostředí, ve kterém jsou motivováni nejen žáci, ale i samotný učitel.

Učitel cizího jazyka disponuje souborem profesních kompetencí, které ovlivňují kvalitu výuky. Osobnostní kompetence zahrnuje schopnost sebereflexe, otevřenost vůči žákům a využívání pedagogických strategií, které podporují jejich rozvoj. Kompetence k jednání se odráží především ve schopnosti přizpůsobovat učivo potřebám žáků, promyšleně plánovat výuku a motivovat je prostřednictvím smysluplných aktivit. Kompetence k učení pak zahrnuje ochotu učitele dále se vzdělávat a inovovat svou praxi na základě nových poznatků z oboru.

Zcela zásadní roli ve výuce cizího jazyka však hraje kompetence jazyková. Učitel prostřednictvím svého jazykového projevu žákům ukazuje, jaká je míra využití jazyka v praxi. Schopnost ovládání jazyka se projevuje v učitelově jistotě při mluveném projevu

a v plánování výuky, které zahrnuje využívání všech jazykových dovedností (mluvení, poslech, čtení, psaní). Nejistý učitel bude připravovat podrobnější přípravy s využitím různých médií, která mají zastupovat jeho mluvený projev. Může se také uchýlovat k uzavřeným metodám, jako je práce s učebnicí a pracovními sešity, čímž nenaplnuje aktivní zapojení žáků do výuky. Aktivní zapojení žáků přitom představuje jeden z klíčových motivačních faktorů při výuce cizího jazyka (Nálepová, 2013).

Jazyková kompetence je tak nejen odbornou dovedností, ale především prostředkem k tomu, aby výuka byla živá, srozumitelná a žákům blízká. Učitel, který jazyk používá plynule a přirozeně, dokáže žákům vytvářet situace, kde mohou sami jazyk smysluplně použít. Právě schopnost být autentickým a sebejistým uživatelem jazyka činí z učitele vzor, který žáky motivuje a posiluje jejich důvěru ve vlastní schopnosti.

Učitel má velký dopad na žakovu motivaci k učení se anglického jazyka. Aby docházelo k navýšení motivace a efektivnímu učení, k tomu je třeba, aby učitel reflektoval své působení na žáky a v případě zjištění nedostatků se je snažil odstranit. Učitel by měl být pro žáky vždy podporou a vytvářet příjemné učební klima a ne naopak. Kompetentní učitel reflektuje svou práci a uvědomuje si vlastní vliv, který může mít na motivaci žáků k učení. Pokud záměrně plánuje výuku tak, aby respektovala potřeby všech žáků, jejich charakteristiky a rozvoj jejich celkové osobnosti, nezapomíná ani na motivaci. Při plánování výuky může učitel tato kritéria zohlednit a zařadit metody a prostředky, které prokazatelně pozitivně ovlivňují motivaci žáků k osvojování anglického jazyka. Níže představíme vybrané metody a prostředky, které se v pedagogické praxi osvědčily.

2.4 Možnosti podpory motivace v rámci výuky angličtiny

Ve výuce anglického jazyka můžeme využít několik metod a prostředků, které podporují motivaci žáků. Metody a prostředky primárně usilují o rozvoj vnitřní motivace s cílem zajistit, aby žáci byli během výuky aktivní, měli radost z činnosti a výuka je zaujala.

Mezi nepoužívanější metodu řadíme **didaktickou hru**, která se využívá napříč předměty. „Didaktická hra je metoda, jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjejí si tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí si motivaci k poznávání či schopnost spolupráce“ (Kolář, 2012, s. 50). Průcha, Walterová a Mareš (2013) dále doplňují, že se jedná o řízené zprostředkování didaktického cíle, které má svá pravidla a výsledky procesu je nutné vyhodnotit. V rámci jazykové výuky lze tyto hry rozdělit na hry cílené na rozvoj komunikace či na rozvoj jazykových znalostí.

Jazykové hry jsou vhodné pro práci s celou třídou. Učitel má u těchto her větší kontrolu nad zaměřením na konkrétní jazykový jev, například na osvojení slovní zásoby či frází. Naopak komunikační hry kladou důraz na komplexní využití jazykových dovedností, jako je mluvení, naslouchání, čtení a psaní. Tento typ her je vhodný až po zvládnutí příslušného učiva, kdy jsou žáci v tématu dostatečně jistí (Yulianti, 2016). Mezi konkrétní didaktické hry v rámci anglického jazyka na prvním stupni využíváme například hry: hádej, kdo jsem, křížovky, simon says, tichou poštu, oběšence, najdi svou dvojici nebo také (i have got, who has got) (Zormanová, 2012).

Mezi motivační prostředky můžeme zařadit **flashcards**. Tento prostředek poskytuje různé možnosti využití během výuky. Jsou efektivní při představování nové slovní zásoby, protože vizuální zpracování usnadňuje jejich zapamatování. Toto tvrzení potvrdily i výsledky výzkumu realizovaném na žácích čtvrté třídy. Skupina žáků, která využívala kartičky, prokázala lepší znalosti slovní zásoby než skupina, která tento prostředek nevyužila (Lisa, 2019).

Významnou roli ve zvyšování motivace hrají také **ICT technologie**. Výzkum Klimové a Poulové (2014) poukazuje na to, že ICT technologie umožňují žákům zapojit více smyslů současně, čímž se výuka stává interaktivnější a zajímavější, což vede k lepšímu zapamatování učiva. Autorky zároveň zdůrazňují, že použití technologií musí být přizpůsobeno výukovým cílům a potřebám žáků. Je důležité, aby učitel volil vhodné multimediální nástroje, které podporují stanovené výukové záměry. Ve zmíněném výzkumu byly ICT technologie využity například při online konverzačních hodinách s rodilým mluvčím prostřednictvím aplikace Skype (Klimova & Poulova, 2014). V současné době jsou technologie v hodinách anglického jazyka běžnou součástí výuky. Učitelé často využívají vzdělávací portály, interaktivní tabule, tablety a další zařízení. Avšak při rostoucí integraci technologií do výuky je klíčové udržet rovnováhu mezi tradičními a technologickými výukovými metodami. Nesprávné nebo nadměrné využívání ICT může vést k poklesu efektivity vzdělávání (Půža, 2018).

Borecká (2013) uvádí, že kvalitním motivačním prvkem ve výuce angličtiny může být **poslech písní a sledování videí a filmů** v daném jazyce. Tyto aktivity pomáhají žákům v rozvoji mluveného projevu, protože přinášejí možnost vnímat přirozenou mluvu. U písní je důležité, aby učitel seznámil žáky s jejich obsahem, což následně usnadňuje překládání textů a paměťové osvojení slov. Žák si tedy při dalším poslechu automaticky překládá text písně. Yulianti (2016) dodává, že poslech písní má pozitivní dopad na učení výslovnosti,

rozšiřování slovní zásoby a uvědomování si větné stavby textu. Učiteli také pomáhají navodit bezpečné prostředí a příjemnou pracovní atmosféru. Výzkum Hidayata (2024) dále ukázal, že poslech písni zvyšuje radost z učení se cizímu jazyku, a to dále podporuje vnitřní motivaci žáků. Hodiny jsou zábavnější a jazykové dovednosti si žáci osvojí spontánně.

Videa jsou také velmi populární, žáky dnes obklopují všude na sociálních sítích. Mají výhodu v rychlém předávání informací v krátkém čase, což zvyšuje jejich poutavost. Sledování videí je pro žáky obecně motivující, protože představují jiné sdělení informací než psaný text. Učitel však musí vědět, jak s touto metodou pracovat. Práce s videem nemusí spočívat pouze v překladu slyšeného, ale lze využít řadu aktivit v různých částech hodiny. Díky využití videí si žáci mohou trénovat slovní zásobu, komunikaci a výslovnost prostřednictvím poslechu autentického jazyka. Videa mohou sloužit jako vhodné zpestření hodiny. Mezi aktivity, které lze využít při práci s videem, patří například myšlenkové mapy orientované na slovní zásobu k tématu, vyprávění děje, dabing nebo domýšlení obsahu. Tento výčet představuje pouze některé zajímavé možnosti, jak s videem pracovat. Existuje však řada dalších aktivit, které mohou obohatit výuku (Hladík, 2021).

V současnosti se stále více projevuje vliv online a videoher na proces učení se anglickému jazyku. Žáci se seznamují s anglickým jazykem prostředím online her, snaží se porozumět slovní zásobě, která je ve hře využívána.

Video hry poskytují žákovi prostředí, které splňuje hned několik atributů potřebných k efektivnímu učení. Nabízejí prostor, ve kterém se žák může rozhodovat, dělat chyby a zapojit se do příběhu, a to u žáka vzbuzuje emoce. Při plnění úkolů ve hře žák využívá účelovou komunikaci, která vede k interakci v rámci konkrétního kontextu. Žák se tak podvědomě učí fráze, které jsou ve hře použity, protože chce porozumět příběhu hry. Tyto faktory jsou motivující, protože žáci mají zájem o aktivitu a jsou vedeni k dosažení cíle, přičemž musí aktivně využívat jazyk (Cambridge, 2021). Musa (2015) však upozorňuje, že se žák učí novou slovní zásobu pouze tehdy, pokud se jedná o obecné pojmy potřebné k dosažení herního cíle, nebo pokud jde o slova, která se objevují při přímé interakci s hráčem. Žáci také často neporozumějí doslovnému významu slov, ale význam si přiřadí na základě kontextu hry.

Yyelland a Duisenova (2024) zdůrazňují, že učitel by měl při výběru her zohlednit zaměření hry na konkrétní učivo, aby tak byla zajištěna její účinnost v naplňování vzdělávacího cíle. Poukazují také na skutečnost, že současné vzdělávací hry orientované na rozvoj jazykových kompetencí se stále příliš nesoustředí na rozvoj poslechu a správné

výslovnosti, ale jejich hlavním záměrem je slovní zásoba a gramatická struktura jazyka. Výzkum se dále konkrétně zabýval využíváním aplikací **Quizziz a Kahoot**, které se běžně využívají na prvním stupni základní školy. Z výsledků výzkumu vyplývá, že žáci učící se prostřednictvím těchto aplikací dosahovali lepších výsledků než žáci učící se prostřednictvím učebnic. Podporujícím prvkem při učení byla také soutěžní forma hry. Zmíněné online hry pozitivně působily na rozvoj slovní zásoby a zlepšení jejich gramatiky.

Další aplikací, využívanou na prvním stupni základní školy, je **Wordwall**. Tato aplikace zprostředkovává slovní zásobu zábavnou formou a nabízí různé typy her. Žáci mají možnost porovnávat své výsledky, což podporuje zdravé soutěžení a zároveň zvyšuje vnitřní motivaci žáků k dosažení lepších výsledků. Výzkum ukazuje, že Wordwall zvyšuje motivaci a soustředění žáků při učení se slovní zásoby (Hasram et al., 2021).

Neměli bychom zapomenout také na volně dostupnou aplikaci, který slouží jako podpora učení se cizích jazyků, a nejen toho anglického. Jedná se o aplikaci **Duolingo**, která je velmi rozšířená jak mezi dětmi, tak i dospělými. Vlivem této aplikace na motivaci k učení se zabýval výzkum od Suryanta (2024), který potvrdil vliv na motivaci žáků díky prvkům gamifikace. Žáky nejvíce motivovalo získávání bodů, odznaků a umístování se na žebříčcích a denní výzvy pro uživatele. Právě tyto faktory také povzbuzovaly žákovo self-efficacy při používání jazyka a jejich ochotu věnovat se výuce anglického jazyka i mimo výuku. Aplikace také podporuje vlastní tempo učení, které žáci taktéž ocenili (Suryanto 2024).

Nakonec je důležité zdůraznit, že učitel by měl pečlivě zvažovat, které motivační metody a prostředky jsou vhodné pro konkrétní třídu. Nelze generalizovat jejich účinnost, protože každá třída má své specifické potřeby a preference. Zároveň je velmi důležité, aby učitel stále sledoval cíl aktivity.

Tato kapitola byla napsána s cílem podrobněji přiblížit problematiku motivace v rámci výuky anglického jazyka, s důrazem na možnosti jejího ovlivňování a podpory u žáků. Věnovali jsme se problematice z perspektivy rodičů a vrstevníků jako základních činitelů při formování postojů k anglickému jazyku. Následně jsme nahlédli na motivaci i z perspektivy učitele, jehož vliv ve vzdělávání je zásadní pro udržení a rozvoj motivace k učení se angličtiny. V rámci praktické části budeme zjišťovat úroveň motivace k učení se angličtiny u žáků prvního stupně, ale taktéž jaké motivační metody a prostředky žáci preferují a jsou pro ně motivující.

3 ŽÁK PRVNÍHO STUPNĚ JAKO AKTÉR PROCESU UČENÍ ANGLIČTINY

Většina žáků se s výukou anglického jazyka setkává právě až ve škole, kde je tato dovednost záměrně zprostředkovávána prostřednictvím vzdělávacího systému. Učitel ve výuce intencionálně působí na žáky s cílem rozvinout schopnost učit se cizímu jazyku. I přes veškeré úsilí učitelů a vliv vnějších faktorů je konečný výsledek učení především závislý na samotném žákovi. Než v této kapitole popíšeme žáka a jeho charakteristiky v kontextu anglického jazyka, je nezbytné nejprve se seznámit s procesem učení a osvojování si cizího jazyka. Porozumění procesu učení pomůže efektivněji cílit didaktické metody a prostředky a lépe přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků.

V předmětech, jako je například výuka cizího jazyka ve škole, se soustředíme na záměrné vyučování. Ve třetí třídě, ale někdy už i v první, jsou žáci systematicky vedeni k osvojování si jazyka prostřednictvím plánované výuky (Jedlička et al., 2017). Dnes se však žáci čím dál více dostávají do kontaktu s angličtinou i mimo školu, například prostřednictvím internetu, reklam a dalšího působení z okolí. Tyto situace umožňují nezáměrné osvojování jazyka, což podporuje jejich celkový proces učení (Sieglová, 2020).

3.1 Proces osvojování a učení cizího jazyka

Proces učení se anglickému jazyku je v zahraniční odborné literatuře označován především jako TEFL (Teaching English as a Foreign Language), tedy výuka angličtiny jako cizího jazyka. Tento pojem se používá tehdy, když se angličtina vyučuje v prostředí, kde není přirozeným nebo úředním jazykem a žáci s ní nepřicházejí běžně do kontaktu mimo vyučování. Angličtina je proto vnímána jako cizí jazyk, protože nemá v daném prostředí kulturní ani komunikační zázemí. Naučení se cizímu jazyku je složitý proces, kterým musí žák projít, aby byl schopen v anglickém jazyce efektivně komunikovat. V této souvislosti rozlišujeme dva základní procesy, kterými žák prochází: osvojování a učení se cizímu jazyku.

Učení se cizímu jazyku bychom mohli zařadit do verbálně kognitivního učení. Toto učení „představuje jak porozumění mluvené řeči a osvojování si verbálních dovedností, tak získávání znalostí a vědění prostřednictvím jazyka a písma“ (Jedlička et al., 2017, s. 574). Učení se cizímu jazyku lze zařadit do kategorie verbálně-kognitivního učení, které „představuje jak porozumění mluvené řeči a osvojování si verbálních dovedností, tak

získávání znalostí a vědomostí prostřednictvím jazyka a písma“ (Jedlička et al., 2017, s. 574). Jedná se o záměrný a vědomý proces, jenž obvykle probíhá v rámci formální výuky, tedy ve školním prostředí. Většina žáků přichází do kontaktu s anglickým jazykem právě v rámci řízené výuky.

Osvojování jazyka probíhá oproti tomu spíše podvědomě (např. tehdy, kdy žák ještě nezná gramatická pravidla, ale napodobuje jazykové struktury, které slyší). Tento způsob osvojování je typický pro mateřský jazyk, kdy se dítě přirozeně snaží komunikovat se svými rodiči (Hoque, 2017). Lze tedy říci, že oba procesy osvojování i učení probíhají paralelně a vzájemně se doplňují. Žák se ve škole učí jazyk záměrně, seznamuje se se základními pravidly gramatiky, výslovnosti, psanou i mluvenou podobou slov. Anglický a jakýkoli cizí jazyk je specifický procesem učení, který je založen na překladu do mateřského jazyka.

Součástí procesu učení je však i spontánní osvojování jazyka. Žák si na základě dříve naučeného začíná vytvářet povědomí o významu jazykových struktur a rozvíjí dovednosti, jako jsou poslech, čtení a psaní. Osvojování cizího jazyka je úzce propojeno s jazykem mateřským a může docházet k pozitivním i negativním přenosům. Patří sem například jazykový transfer a střídání kódů. Jazykový transfer označuje přenos prvků mateřského jazyka do jazyka cizího, může se projevit v oblasti výslovnosti, gramatiky nebo pragmatiky. Typickým příkladem je přejímání větné stavby, které může vést k chybám. Střídání kódů nastává, když žák během komunikace přechází z jednoho jazyka do druhého (např. v situaci, když si nemůže vybavit potřebné slovo, nahradí ho slovem z mateřského jazyka, čímž může být narušena srozumitelnost výpovědi) (Doleží, 2014).

Dalším specifickým jevem při osvojování cizího jazyka je tzv. silent period (tiché období), kdy žák pouze naslouchá a jazyk aktivně nepoužívá (Doleží, 2014). V této fázi žák vnímá jazyk, jeho funkce a jazykové prostředky zejména prostřednictvím výkladu učitele. Je vhodné využívat názorné pomůcky (flashcards), které napomáhají propojení slov s jejich významem a zvyšují motivaci k učení. V tomto období žák často pociťuje nejistotu a obavu z aktivního používání jazyka, a proto není vhodné ho k mluvení nutit. Předčasné nucení může vést k úzkosti, snížení motivace a blokaci dalšího jazykového rozvoje.

V začátečních fázích učení cizího jazyka, a především v tichém období je vhodné využívat metodu TPR (Total Physical Response). V této počáteční etapě není po studentech vyžadována mluvená odpověď, žák nejprve získává sebevědomí pro používání jazyka a sám se rozhoduje, kdy jazyk začne využívat. Komunikace probíhá prostřednictvím mluveného projevu učitele, na který žáci reagují fyzicky (pohybem, gesty nebo prací s názornými

a autentickými materiály) (Sieglová, 2020). Díky tomu si osvojují jazyk prostřednictvím porozumění a postupného zapojení, aniž by byli nuceni ihned mluvit. TPR tak přirozeně respektuje potřebu žáků nejprve naslouchat, vnímat a teprve poté, až se budou cítit jistější, začít cizí jazyk aktivně používat. Tato metoda je navíc velmi motivující, protože využívá interaktivní a názornou formu učení, která žáky aktivně zapojuje do výuky

Cílem procesu osvojování a učení se cizímu jazyku je především rozvoj komunikativní kompetence, tedy schopnosti efektivně komunikovat v daném jazyce s rodilými mluvčími nebo cizinci. Tento cíl má však širší pojetí. Důležité je, aby se žák celoživotně rozvíjel v jazykových dovednostech, a to nejen z hlediska funkčního, ale i kulturního. Jazykové vzdělávání by mělo přispívat také k rozvoji tolerance a porozumění kulturám cizích zemí (Ondráková, 2014). Právě proto, aby byl žák schopný celoživotně se rozvíjet v jazyku, je velmi důležitá motivace k učení se tomuto jazyku. Jak již víme, motivace je motor pro činnost žáka, udává jeho směr a intenzitu. Pokud žák nebude motivovaný k učení se tomuto jazyku, není tak ani možné, abychom dosáhli cíle celoživotního učení a rozvoje v této oblasti.

Tato kapitola byla zařazena s cílem přiblížit proces osvojování a učení se cizímu jazyku, který představuje základní rámec, ve kterém se motivace k učení angličtiny u žáků prvního stupně rozvíjí. Věnovali jsme se rozdílům mezi vědomým učením ve školním prostředí a spontánním osvojováním jazyka, ke kterému dochází mimo vyučování. Popsaný jev, jako je silent period, ukazuje, že jazykové učení není jen otázkou kognitivních schopností, ale úzce souvisí také s tím, jak se žák v procesu učení cítí. Vnímání bezpečí, jistoty a možnosti volby se tak stává důležitou součástí celkového nastavení žáka k učení.

3.2 Vliv emocí na učení a motivaci

Žák je osobnost se všemi jeho složkami a jeho myšlení a chování se často mění podle emocí, které prožívá. Emoce na nás působí jako jakýsi regulátor toho, jakým směrem a způsobem budeme dále pokračovat. Již v tomto vysvětlení můžeme vidět propojení s motivací jako procesu, který určuje směr, sílu a vytrvalost našeho jednání.

Je ale také známo, že emoce mají vliv na kognitivní procesy žáka, jako je učení, vnímání, paměť a imaginativní procesy. Emoce negativní či pozitivní mají vliv na to, jak se člověk bude učit, co si bude pamatovat a vnímat. Je dokázáno, že emoce mají dopad na paměť, protože emočně zabarvené zážitky si uchováváme v paměti dlouhodoběji (Janíková, 2011). Z tohoto hlediska je důležité si uvědomit důsledky práce učitele s žáky. Pokud učitel

realizuje hodiny tak, že jsou žáci součástí výuky a mají možnost zažít při učení se cizího jazyka emoce například v rámci didaktické hry, je možné, že právě tyto emoce budou mít vliv na to, zda si žák něco z výuky odnese nebo ne a jaký přístup bude mít k této výuce další hodiny. Emoce se ale zároveň odrážejí i na motivaci žáka v rámci výuky. Emoce jsou pro motivaci určitou pobídkou k dalšímu jednání, tedy určitým motivem. Pokud žák zažívá pozitivní emoce při výuce angličtiny, kdy je např. oceněn učitelem, má radost ze svého výkonu, nebo má pozitivní zážitek ze hry, kde se učili nová slovíčka, předpokládá se, že žák bude i nadále motivován k učení anglického jazyka a tato motivace se pak stane vnitřní a stálou. Emoce jsou velmi často spojeny s úspěchem a neúspěchem ve výuce, což má poté vliv na samotnou motivaci a výkon, který žák vynaloží.

Emoce jsou v rámci výuky spojeny se zpětnou vazbou od okolí. Pozitivní zpětná vazba, tedy pochvala, povzbuzení nebo uznání od učitele či spolužáků, hraje důležitou roli v motivaci žáků při výuce anglického jazyka. Pokud žák dostává pozitivní odezvu na svou snahu nebo pokrok, posiluje to jeho víru ve vlastní schopnosti (self-efficacy) a zvyšuje ochotu zapojit se do dalších aktivit. Zároveň pozitivní zpětná vazba pomáhá žákům zbavit se strachu z chyb, které jsou při učení cizího jazyka běžné (Ni, 2025). Pokud se učitel zaměřuje více na snahu, a nikoli na vyhledávání chyb, žák je pod menším stresem, a tak se ani chyby nebojí dělat, což podporuje jeho aktivní zapojení ve výuce. Důležité je i to, že zpětná vazba podporuje pocit úspěchu, když žák vnímá, že se zlepšuje a je to explicitně vyjádřeno, roste i jeho vnitřní motivace pokračovat v učení. Z těchto důvodů má pozitivní zpětná vazba významný vliv na vztah žáků k výuce angličtiny. Přispívá k vytvoření bezpečného prostředí a vytváření pozitivních emocí, díky čemuž jsou žáci více aktivní a mají větší motivaci k učení anglického jazyka beze strachu.

3.3 Žák v procesu učení se angličtiny

Žák nevstupuje do výuky angličtiny jako *tabula rasa*, protože již získal zkušenosti v mateřském jazyce a jeho systému. Každý žák se vyznačuje specifickými potřebami, postoji, zkušenostmi, stylem učení a dalšími faktory, jež ovlivňují jeho chování a vnímání. Tyto charakteristiky určují, jak se žák bude cítit a projevovat ve školním prostředí.

Mezi faktory, které ovlivňují učení žáka, patří „věk, sociální a ekonomický status, pohlaví, etnicita, psychologický a fyziologický vývoj, zdravotní stav, struktura inteligence, učební styly, jazyková úroveň v mateřském jazyce, úroveň znalostí a motivace k učení“ (Pokrivčáková, 2014, s. 37).

Věk žáka je jednou z významných charakteristik, která ovlivňuje žákovo učení. V rámci vzdělávacího procesu učitel přizpůsobuje výuku podle věku tak, aby vhodně zvolil úlohy a obsah (Harmer, 2006). Není tedy náhodou, že jsou žáci ve vzdělávacích institucích rozdělováni do tříd podle věku (Pokrivčáková, 2014). Učitel by měl mít přehled o tom, co je pro daný věk typické, aby dokázal zvolit vhodné přístupy a motivační metody a prostředky, které žáka podpoří (Harmer, 2006).

Nyní se tedy podíváme na dvě věkové skupiny žáků, se kterými se můžeme setkat na prvním stupni základní školy. Každá z těchto skupin má odlišné způsoby učení. Následující popis skupin je pouze obecný a nezahrnuje individuální rozdíly jedinců.

Harmer (2006) označuje žáky do devíti až deseti let jako mladé žáky. Tito žáci se vyznačují několika charakteristikami ve výuce anglického jazyka. Mladí žáci chápou význam sdělení i když nerozumějí všem slovům. Při učení se řídí tím, co vidí, slyší, nebo si mohou osahat. Často se více naučí nezáměrným učením, prostřednictvím svého okolí než cíleným memorováním slovní zásoby. Vhodná metoda výuky je již zmíněná TPR. I přes jejich velkou zvědavost se dokážou jednoduše začít nudit, nemají dostatečnou ještě pozornost a schopnost delšího soustředění. Proto by měl učitel během hodiny často měnit aktivity, aby žáky zaujal a udržel jejich motivaci k dalšímu učení. Mladí žáci stále nedokážou myslet v jazyce abstraktně, a proto je třeba vyvarovat se příliš složitých konceptů. Hlavní důraz by měl být kladen na poskytování prostoru pro mluvení beze strachu z ponižování či chybování (Pokrivčáková, 2014).

Pokrivčáková (2014) na rozdíl od Harmera dělí mladé žáky do dvou podskupin, a to velmi malé žáky a mladé žáky. Dodává, že by se jazyk měl učit v rámci kontextu spojeném s názornými pomůckami, což podporuje tvrzení, že se žáci učí prostřednictvím všech smyslů. Učitel může využívat zmíněné metody a prostředky přiblížené ve druhé kapitole, které mají vliv na motivaci žáků.

Další skupinu Pokrivčáková (2014) popisuje jako teenagery a adolescenty, zatímco Harmer ve své publikaci věnuje pozornost především adolescentům. Vzhledem k zaměření této práce na žáky prvního stupně je relevantní popsat především skupinu teenagerů, protože žáci pátých ročníků již vykazují změny chování a myšlení.

U této skupiny stále platí pravidlo názornosti prostřednictvím využití prostředků a pomůcek, které aktivizují jejich smysly. Na rozdíl od mladších žáků se více zapojují do skupinových nebo párových aktivit. Přestože jejich schopnost soustředit se je větší, jejich

zájem o výuku může klesat. Podporovat zájem u žáků můžeme prostřednictvím zařazení zajímavých témat a příběhů, které mohou být zapojeny v rámci problémového učení. Moon (2005) toto tvrzení dále doplňuje tím, že starší žáci mezi 11–12 lety často ztrácejí motivaci k učení jazyka, protože klesá jejich zájem o jazyk a nechtějí se „ztrapnit“ před spolužáky například při hraní her, které již nepovažují za zajímavé. V tomto věku se žáci orientují především na sebe a jsou kritičtí vůči názorům ostatních. Proto by se učitel měl vyvarovat zvýrazňování chyb a raději daný jev vysvětlit ještě jednou (Pokrivčáková, 2014). Učitel může do výuky zapojit digitální technologie prostřednictvím aplikací, jako jsou Wordwall, Kahoot nebo Duolingo. Je však důležité vytvořit takovou atmosféru, aby žáci nevnímali soutěžení jako dominantní prvek. Uvedené charakteristiky nám pomáhají pochopit, jak učitelé mohou efektivně motivovat žáky podle jejich věkových specifik. Učitel se tak může vyvarovat situací, které by žáka demotivovaly.

Žáka při učení cizího jazyka však také ovlivňuje vnímání své zdatnosti neboli self-efficacy. To bychom mohli definovat jako „Přesvědčení lidí o svých schopnostech dosahovat určitých úrovní výkonnosti“ (Bandura, 1994, s. 71, podle Gavora et al., 2020). Právě to u žáka determinuje to, jaké úsilí je žák schopen vynaložit na základě toho, jak si věří a jak bude vytrvalý v případě neúspěchu. Tento pojem velmi úzce souvisí s motivací k učení anglického jazyka. Mohli bychom to vykreslit na příkladu, kdy žák s nízkou selfefficacy se bojí selhání, nebude se chtít zapojit do aktivit a jeho zájem a motivace postupně bude klesat. Pokud je však naplněn tím, že něco dokáže a nebude se ostýchat toho, že udělal chybu, bude více motivován a ochoten se dále rozvíjet v jazyku. V kontextu učení se anglického jazyka může uvést například výzkum Raoffi et al. (2012) nebo Meece et al. (2006).

Jak již víme, cílem jazykového učení je, aby žák uměl v cizím jazyce komunikovat a využívat ho v praktických situacích v životě. Proto, aby se žák neostýchal využívat jazyk, je nutné u žáků rozvíjet vlastní zdatnost. Učitel to může podporovat pozitivní zpětnou vazbou, dobrou prací s chybami a chybováním žáků, vytvářením příjemné atmosféry, s čímž se pojí i zážitky úspěchu či pochvaly, které vyvolávají dobré pocity.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část práce poskytla hlubší porozumění klíčovým principům motivace k učení anglického jazyka, přičemž získané poznatky se staly východiskem pro konstrukci výzkumného nástroje. Na tuto část navazuje část praktická, jež se soustředí na realizaci vlastního výzkumu, jeho analýzu, interpretaci výsledků a formulaci doporučení pro pedagogickou praxi. V rámci praktické části byly rovněž vymezeny cíle výzkumu a byl odůvodněn výběr použitého výzkumného nástroje a výzkumného vzorku.

Praktická část předkládá teoretické poznatky při realizaci výzkumu kvantitativní formou, která systematicky verifikuje vztahy mezi stanovenými předpoklady (Chráška, 2016). Výzkumnou metodou bylo zvoleno dotazníkové šetření. To díky svému kvantitativnímu charakteru, umožňuje zkoumat sledovaný jev na větším vzorku respondentů, čímž se zvýší objektivita výsledků. Výzkum je aplikován v prostředí edukační reality, konkrétně na vybraných základních školách ve Zlínském kraji.

4.1 Cíle a otázky výzkumu

Hlavní výzkumný cíl jsme si stanovili:

- Zjistit úroveň motivace žáků pátých ročníků základních škol ve Zlínském kraji k učení se anglického jazyka.

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaká je úroveň motivace žáků pátých ročníků základních škol ve Zlínském kraji k učení se anglického jazyka?

Jako dílčí výzkumné cíle jsme si stanovili:

- Zjistit, zda pohlaví žáka ovlivňuje motivaci k učení se angličtiny.
- Zjistit, zda délka studia angličtiny u žáků ovlivňuje motivaci k učení se angličtiny.
- Zjistit míru zastoupení druhů motivace u žáků k učení se angličtiny.
- Identifikovat metody a prostředky, motivující žáky k učení se angličtiny.

Dílčí výzkumné otázky zní:

- Jak se liší motivace k učení se angličtiny mezi chlapci a dívkami?
- Jaký vliv má žákova délka studia angličtiny na motivaci žáků k jejímu učení?

- Jaká je míra zastoupení vnitřní a vnější motivace u žáků při učení se angličtiny?
- Jaké metody a prostředky jsou pro žáky motivující při učení se angličtiny?

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkum jsme realizovali na prvním stupni základních škol ve Zlínském kraji. Tato oblast byla zvolena z několika důvodů:

1. zajištění objektivitu výsledků,
2. osobní zkušenosti s vybranými školami,
3. plánované profesní působení.

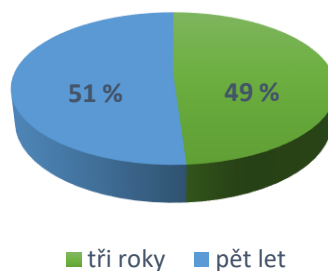
Pro lepší pochopení upřesníme jednotlivé body. V prvním bodě byla hlavním záměrem objektivita a možnost generalizace výzkumných výsledků. Pokud by výzkum probíhal v rámci celé České republiky, nebylo by možné výstupy zobecnit pro konkrétní oblast a jejich vypovídací hodnota by zůstala pouze orientační. Zaměřením se na jednu geografickou oblast dochází ke zvýšení validity i relevance zjištěných dat pro daný region.

Druhým důvodem byla předchozí spolupráce s některými školami v rámci pedagogických praxí, díky čemuž bylo možné navázat na již existující kontakty. Ve výzkumu se tedy mohla projevit spolupráce škol i mimo vykonávání praxí a ochota vypomocť studentům pedagogických fakult ve výzkumné aktivitě.

Třetím bodem zájmu je budoucí vize profesního působení v této oblasti. Jak jsme již uvedli v teoretické části, učitel hraje zásadní roli při utváření motivačního prostředí, využívání pedagogických strategií i celkového přístupu k žákům. Získané výsledky mohou přispět k efektivnějšímu plánování a realizaci výuky, jelikož poskytují vhled do preferencí žáků, pokud jde o výukové metody a motivační prvky.

Celkem jsme oslovili 24 základních škol, přičemž účast na výzkumu potvrdila polovina. Výběr škol byl záměrně proveden s ohledem na ročník, ve kterém žáci začínají s výukou anglického jazyka. Žáci byli tedy rozděleni podle délky studia angličtiny na tři a pět let, jak ukazuje graf níže.

Žákova délka studia angličtiny



(zdroj: vlastní)

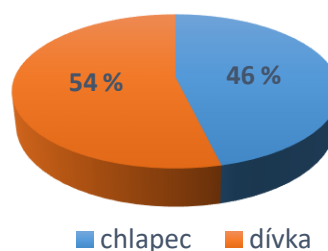
Graf 1 Procentuální rozdělení žáků podle délky studia angličtiny ve škole

Z Grafu 1 vyplývá, že rozložení respondentů podle délky studia je vyvážené, tudíž s výzkumným vzorkem můžeme analyzovat data bez větších odchylek vzhledem k zastoupení respondentů.

Výzkum byl realizován v okresech Vsetín, Kroměříž a Uherské Hradiště, aby byla zkoumaná co největší oblast Zlínského kraje. Oslovení škol probíhalo prostřednictvím vedení škol (ředitelů a zástupců) a následně také oslovením učitelů anglického jazyka.

Výzkum jsme cílili na žáky pátého ročníku, kteří již mají zkušenost s anglickým jazykem a dokážou více reflektovat svou motivaci k jeho učení. V součtu se do výzkumu zapojilo 186 žáků. Zastoupení žáků podle pohlaví znázorňuje Graf 2. Dívky tvořily 54 % (100 respondentek), chlapci pak 46 % (86 respondentů).

Pohlaví žáků



(zdroj: vlastní)

Graf 2 Procentuální rozdělení žáků podle pohlaví

4.3 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Výzkum jsme provedli pomocí kvantitativní empirické metody, konkrétně dotazníkového šetření. Hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník, který Gavora (2000) definuje jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“ (s. 99). Dotazník umožňuje získávat velký počet dat od respondentů v relativně krátkém časovém úseku (Gavora, 2000). Chráska (2016) doplňuje, že jednotlivé položky v dotazníku mohou zjišťovat nejen vnější jevy (např. názory), ale také jevy vnitřní, jako jsou motivy a postoje.

Dotazník byl sestaven z položek využívajících Likertovu škálu. Konkrétně respondenti mohli k výroku zvolit následující odpověď (Rozhodně ano – Spíš ano – Nevím – Spíš ne – Rozhodně ne). Dotazník obsahoval celkem 37 položek, z nichž 32 byly formulovány jako výroky s Likertovou škálou. Dotazník můžeme nalézt v Příloze I.

4.3.1 Tvorba dotazníku

Dotazník splňuje veškeré požadavky na jeho konstrukci. V úvodní části jsou respondenti seznámeni s cílem dotazníkového šetření a s instrukcemi pro jeho vyplnění. Následují demografické položky, v nichž respondenti uvádějí svůj věk, pohlaví a délku studia anglického jazyka. Tyto informace slouží k hlubší interpretaci výsledků u dílčích otázek této práce.

Hlavní část dotazníku jsme rozdělili do čtyř oblastí, které byly navrženy tak, aby poskytly komplexní pohled na hlavní výzkumnou otázku: *Jaká je míra motivace žáků pátých tříd k učení se anglického jazyka na základních školách Zlínského kraje?*

- První oblast zahrnuje šest výroků zaměřených na postoje k anglickému jazyku. Tyto položky byly vytvořeny na základě publikace Pokrivčákové (2014), která se rovněž soustředí na zjišťování postojů. Uvědomujeme si omezení spojená s počtem položek vzhledem k zjišťování postojů k jazyku, avšak v teoretické části na str. 18–19 bylo zdůrazněno, že postoje jsou klíčovou součástí motivace, a proto bylo jejich zařazení považováno za nezbytné. Postoje k anglickému jazyku totiž odkrývají jeho další snahu v tomto jazyce. Položky 1, 2 a 6 byly inspirovány zmíněnou publikací. Další položky byly doplněny na základě teoretických poznatků, s ohledem na koncept tří složek postojů: kognitivní, konativní a afektivní.

- Druhá oblast dotazníku se soustředila na zjišťování vnitřní motivace. Jak vyplývá z teoretické části (s. 20), vnitřní motivace pramení z žákovy zájmu, radosti z činnosti a dosažení cílů. Žák s vnitřní motivací nevyžaduje vnější podporu, neboť jeho hlavním motivačním faktorem je pocit uspokojení z dosaženého výsledku. V této oblasti se položky opíraly o výzkum Inostrozy et al., 2024: *Chilean primary learners' motivation and attitude towards English as a foreign language*, který byl zaměřený na motivaci žáků k učení angličtiny u žáků třetí až páté třídy. Výzkum se soustředil na vnitřní a vnější motivaci, zapojení rodičů do učení a ideální představu o studentech angličtiny. Z tohoto výzkumu jsme převzali a kulturně adaptovali položky 2–4. Zmíněné položky byly přeloženy a upravili jsme formulaci tak, aby byly pochopitelné pro žáky 5. ročníků. Tyto položky jsme následně doplnili o další, vycházející z teoretických poznatků s vlivem inspirace v řadě prostudovaných dotazníků v rámci tématu.
- Třetí oblast dotazníku se zaměřovala na zkoumání vnější motivace. Položky (1, 3, 5, 6) byly také sestaveny z již zmíněného výzkumu a doplněny o vlastní výroky. V rámci této oblasti jsme zkoumali zejména vliv rodičů, učitelů a vrstevníků či získání odměny/vyhnutí se trestu, jak bylo podrobněji rozvedeno v kapitole *Druhy motivace*.
- Poslední oblast se soustředí na metody a prostředky, které podporují žáky při učení anglického jazyka. Položky této oblasti jsme formulovali na základě kapitoly *Možnosti podpory motivace v rámci výuky anglického jazyka* (s. 34–37), která vychází z aktuálních výzkumů zaměřených na zvyšování motivace žáků k učení cizího jazyka. Součástí této oblasti je rovněž otevřená otázka, jejíž cílem je identifikovat další metody a nástroje pro podporu motivace a nabídnout podklady pro budoucí výzkum. Závěrečná část dotazníku obsahuje poděkování respondentům za jejich spolupráci.

Převážná část dotazníku byla tvořena vlastními položkami, které byly navrženy na základě důkladného prostudování relevantní odborné literatury. Původním záměrem bylo využití již ověřených a standardizovaných dotazníků zaměřených na motivaci k učení angličtiny u žáků 1. stupně ZŠ. Analýza dostupných výzkumů, jak domácích, tak zahraničních, však ukázala, že z nám dostupných zdrojů v této oblasti není dostatek nástrojů

specificky zaměřených na mladší školní věk. Téma motivace k učení cizího jazyka je sice rozsáhle zpracováno, především v zahraniční literatuře, většina studií se však zaměřuje na starší žáky a studenty, jejichž motivace je již více rozvinutá a stabilnější. Vyznačují se také rozvinutou metakognicí a autoregulací učení, díky čemuž jsou kompetentnější k odpovídání na toto téma. Převládající oblasti těchto výzkumů zahrnují postoje k jazyku, vliv učitele a profesní orientaci, především s ohledem na budoucí využití jazyka v zaměstnání a komunikaci.

Jelikož se výzkumy zaměřují především na starší žáky, považujeme za přínosné rozšířit pohled na problematiku motivace k učení angličtiny také z perspektivy žáků ve věku 10–11 let, kteří se s angličtinou setkávají primárně ve školním prostředí a jejichž motivace je formována především aktuálními prožitky. Dalším přínosem výzkumu je jeho relevance k aktuální revizi RVP ZV, která zavádí výuku anglického jazyka již od prvního ročníku. V rámci výzkumu jsme se totiž zaměřili na zkoumání souvislosti mezi délkou studia angličtiny a mírou motivace žáků k jejímu učení.

Přestože jsme standardizované dotazníky využít nemohli, výše zmíněné výzkumy (např. Wallace & Leong, 2020; Iwaniec, 2014; Gonzales, 2016) nám poskytly inspiraci při tvorbě vlastních výroků a umožnily formulaci relevantních položek reflektujících teoretický rámec práce. Klíčovými zdroji pro konstrukci dotazníku byl výzkum Inostrozy et al. (2024) a publikace Pokrivčákové (2014), které nabídly cenný vhled do tématu motivace žáků mladšího školního věku.

4.4 Předvýzkum

Před zahájením hlavního sběru dat byl proveden předvýzkum, jehož cílem bylo ověřit srozumitelnost, jazykovou jasnost a vhodnost formulace jednotlivých položek dotazníku, včetně eliminace případné sugestivnosti. Předvýzkum proběhl na jedné základní škole. Výzkumného testování se zúčastnili tři žáci pátého ročníku, jeden chlapec a dvě dívky.

Každý z respondentů obdržel papírovou verzi dotazníku. V první fázi hodnotili srozumitelnost úvodních instrukcí a případnou potřebu jejich doplnění. Následně dva žáci (chlapec a dívka) analyzovali jednotlivé položky podle následujících kritérií:

- ? – pokud je formulace výroku zvláštní nebo mu částečně nerozumí,
- ✓ – pokud je položka v pořádku,
- X – pokud položce nerozumí.

Třetí respondent vyplnil dotazník standardním způsobem za účelem ověření časové náročnosti administrace. Dotazník byl vyplněn za 6 minut a 30 sekund, což považujeme za optimální dobu, která ponechává dostatečný časový prostor i pro žáky s pomalejším tempem práce.

Po vyplnění dotazníku jsme s účastníky vedli krátký rozhovor, v němž jsme detailně probrali všechny položky. Na základě podnětů ze strany žáků došlo k drobným jazykovým úpravám několika výroků.

Konkrétně:

- V první oblasti (postoje) byla upravena položka č. 4 – místo výrazu „*aktivity*“ byl použit termín „*zapojení*“, který žáci vnímali jako přirozenější.
- Ve druhé oblasti (vnitřní motivace) byla položka č. 5 jazykově přeformulována a položka č. 9 zkrácena na výrok „*Zajímají mě témata v angličtině*“.
- Ve třetí oblasti (vnější motivace) byla upravena položka č. 7 pro zajištění větší srozumitelnosti a v položce č. 8 byl nahrazen výraz „*aktivní*“ slovy „*zapoji se*“.
- V poslední oblasti (metody a prostředky) byla upravena položka č. 3 – slovo „*prostřednictvím*“ bylo nahrazeno termínem „*pomocí*“.

Všechny položky však byly srozumitelné a zmíněné úpravy nebyly zásadního charakteru. Během rozhovoru si detailů všimaly spíše dívky, chlapec měl připomínky pouze k poslední dimenzi. Větší problémy v dotazníku nebyly žáky zmíněny, čímž je možné konstatovat, že položky dotazníku jsou srozumitelné a jasné.

4.5 Administrace dotazníku

Po finálních úpravách dotazníků mohla být zahájena jejich administrace. Nejprve bylo nutné navázat kontakt s řediteli, zástupci či učiteli daných tříd. Tento proces probíhal od začátku ledna do konce února.

Většina učitelů upřednostnila online podobu dotazníku, který byl vytvořen v aplikaci Microsoft Forms. Tato platforma nabízí širokou škálu funkcí pro tvorbu dotazníků a umožňuje jejich sdílení prostřednictvím odkazu nebo QR kódu. Online formu dotazníku využilo 83 % škol, přičemž pouze 2 školy preferovaly papírové vyplnění dotazníků.

Jedna škola navíc využila QR kód, který si žáci naskenovali na tabletech. Tímto způsobem dotazník nejen usnadnil sběr dat, ale zároveň přispěl k rozvoji digitálních kompetencí žáků, kteří se seznámili s novou formou práce v online prostředí.

4.6 Etika v rámci výzkumu

Pro zajištění etických principů a ochrany osobních údajů byl dotazník sestaven zcela anonymně, aby nebylo možné propojit jméno žáka s jeho odpověďmi.

Vzhledem k tomu, že se výzkum týkal nezletilých osob, bylo nutné získat informovaný souhlas od jejich rodičů či zákonných zástupců. Informovaný souhlas byl zajištěn písemnou formou prostřednictvím formuláře s návratkami, které jsme osobně vybírali na daných školách. Tento proces nám zároveň umožnil seznámit se s prostředím nové školy a s odpovědnou osobou za distribuci dotazníků. Některé školy se rozhodly distribuovat informovaný souhlas i prostřednictvím školních informačních systémů, například Bakaláři, kde rodiče mohli potvrdit souhlas s účastí svého dítěte ve výzkumu. V těchto případech byl souhlas následně získán formou výpisu z daného systému.

Rodiče měli možnost seznámit se s cíli výzkumu a zvážit, zda chtějí své dítě do výzkumu zapojit. Návratky se souhlasem nejsou nikde zveřejněny a slouží výhradně jako interní dokumentace v rámci výzkumného projektu. V Příloze II je k dispozici vzorový informovaný souhlas, který byl předán rodičům / zákonným zástupcům.

4.7 Zpracování a analýza dat

Data byla získána pomocí výzkumného nástroje dotazníku, který byl distribuován pomocí aplikace Microsoft Forms. Následné zpracování probíhalo v aplikaci Microsoft Excel, oporou pro zpracování dat byla publikace od Skutíla (2011). Výsledná zjištění jsou prezentována ve formě grafů, které jsou doplněny komentáři popisující detailnější interpretaci získaných dat. Zpracování je realizováno pomocí deskriptivní statistiky, která nezkoumá vztahy mezi proměnnými, ale slouží k popisu a shrnutí získaných dat.

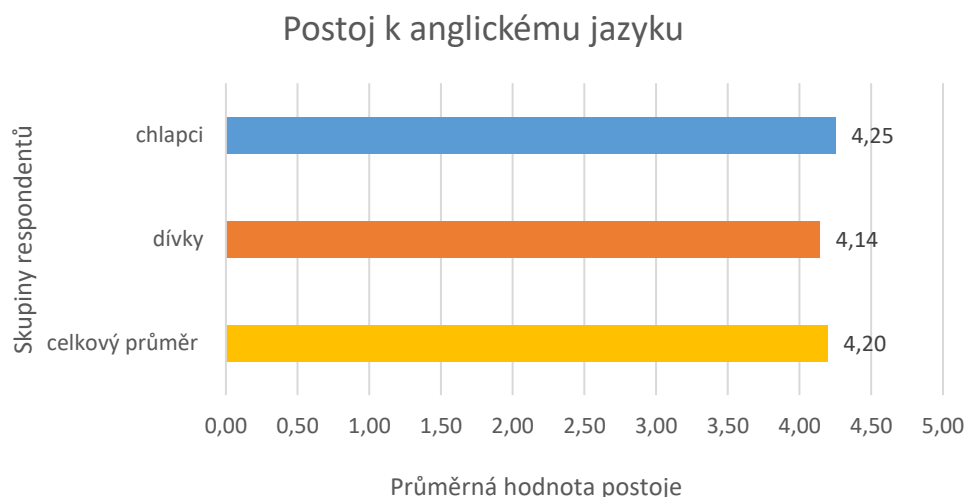
Pro potřeby analýzy jsme Likertovu škálu převedli na číselné hodnoty v rozmezí 1–5, kde hodnota 5 odpovídá výroku „rozhodně ano“ a hodnota 1 výroku „rozhodně ne“. Vyšší průměrné hodnoty tedy signalizují pozitivní směřování odpovědí. Pro eliminaci zkreslení výsledků jsme z výpočtu průměru odstranili neutrální odpověď „nevím“, neboť jeho zahrnutí by mohlo nadbytečně navyšovat celkové průměry. Pomocí těchto hodnot byly následně vypočítány průměry v jednotlivých oblastech, přičemž jsme pracovali s výběrovým výzkumným vzorkem vytvořeným z celkového souboru respondentů na základě stanovených kritérií. Výzkumný soubor jsme rozdělili podle pohlaví, délky studia a typu motivace. Otevřenou otázku jsme vyhodnotili pomocí přiřazení kategorií k odpovědím

a následně vytvořili kontingenční tabulku znázorňující relevantní a absolutní četnosti odpovědí. Při detailnějším zkoumání jsme také využívali četnosti odpovědí u jednotlivých otázek, abychom mohli posoudit zastoupení negativních a pozitivních odpovědí. Data jsou následně prezentována prostřednictvím tabulek. Položky v dotazníku jsme rozdělili do oblastí, které budou jednotlivě graficky znázorněny a doplněny komentářem.

5 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

První oblastí dotazníku jsme zjišťovali, jaký postoj žáci mají k anglickému jazyku. Tato oblast obsahovala šest položek zaměřených na všechny tři složky postojů, jak bylo uvedeno v kapitole *Postoje*. Konkrétně se jednalo o položky hlavní části 1–6 uvedené v Příloze I

Prostřednictvím těchto položek jsme mohli zjistit obecný postoj k anglickému jazyku a tím i předpokládanou míru motivace ke studiu. Postoj totiž určuje osobní význam předmětu a úzce souvisí s motivací, tedy s úsilím, které žáci vynakládají. Přestože postoje nejsou hlavním předmětem této studie, byly do dotazníku zařazeny v omezené míře pro získání základního přehledu. Následující Graf 3 znázorňuje průměrné výsledky získané z analýzy dat.



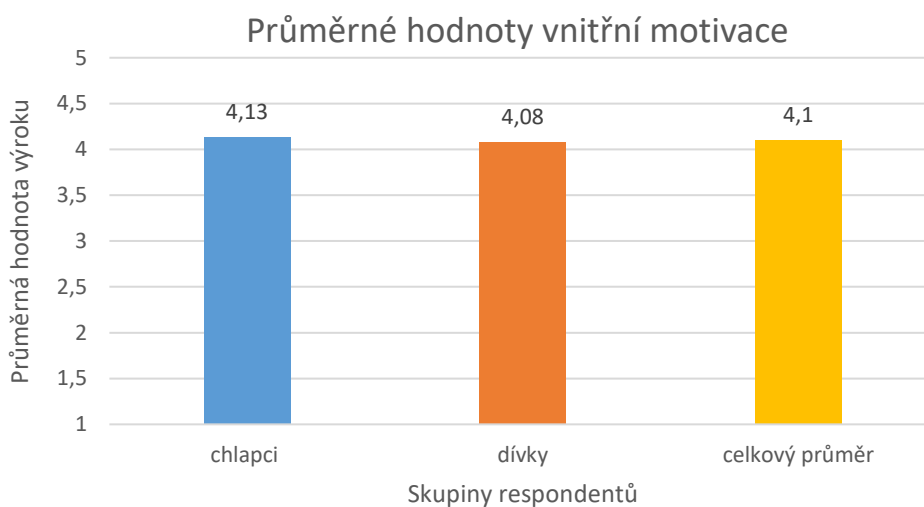
(zdroj: vlastní)

Graf 3 *Průměrný postoj k anglickému jazyku*

Graf 3 zobrazuje průměrnou hodnotu postoje k anglickému jazyku u chlapců, dívek a celkové skupiny. Hodnoty jsou uvedeny na škále od 0 do 5, kde vyšší hodnota značí pozitivnější postoj. Z grafu je patrné, že chlapci mají v průměru mírně pozitivnější postoj k anglickému jazyku (4,24) než dívky (4,14). Rozdíl v rámci pohlaví činí pouhou desetinu, což není významné, a proto z něj nelze vyvozovat závěry o výrazně odlišném postoji mezi chlapci a dívkami. Celkový průměr respondentů se nachází na pomezí výsledných hodnot chlapců a dívek, a to hodnotou (4,19). Všechny hodnoty se pohybují kolem průměrné hodnoty 4, což naznačuje obecně pozitivní postoj žáků k anglickému jazyku, což se může odrážet na úrovni motivace k anglickému jazyku.

Výsledek může naznačovat globální rozšíření angličtiny, stále častěji se objevuje v každodenním životě dětí prostřednictvím médií, písniček, her či sociálních sítí. Žáci tak mohou vnímat jazyk jako přirozenou součást svého prostředí a chápat jeho užitečnost. To může přispívat k pozitivnímu postoji a současně motivaci k jeho učení.

Další oblastí jsme zkoumali vnitřní motivaci prostřednictvím položek 7–16. Následující graf opět znázorňuje průměrné výsledky této oblasti rozdělené na chlapce, dívky a celkovou skupinu.



(zdroj: vlastní)

Graf 4 *Oblast vnitřní motivace*

Graf 4 zobrazuje průměrné hodnoty, které jsou uvedeny na ose y, osa x ukazuje jednotlivé skupiny, u kterých byl průměr zkoumán. Výsledky ukazují, že průměrná hodnota vnitřní motivace u chlapců dosahuje hodnoty 4,13, zatímco u dívek je tato hodnota mírně nižší, a to 4,08. Celkový průměr vnitřní motivace v celé skupině činí 4,10.

Z těchto výsledků vyplývá, že chlapci vykazují o něco vyšší úroveň vnitřní motivace než dívky. Rozdíl mezi skupinami je však minimální. Celkově lze konstatovat, že průměrné hodnoty vnitřní motivace v celé zkoumané skupině jsou relativně vyrovnané. Hodnota 4, která je blízko maximální hodnotě 5, naznačuje vysokou úroveň vnitřní motivace ve všech skupinách.

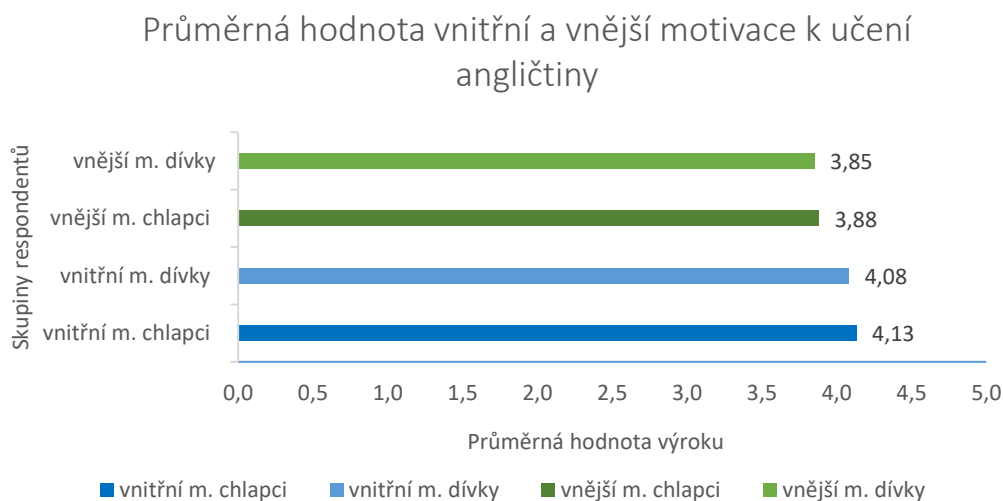
Data naznačují, že žáci již vnímají angličtinu jako užitečný a smysluplný jazyk, který chtějí ovládat z vlastního přesvědčení. Může se tak jednat o učení motivované kladnými emocemi a vnitřním zájmem, nikoliv pouze vnějšími podněty, což je v souladu s teorií, která popisuje že pozitivní emoční zážitky, například radost ze zvládnutého úkolu či ocenění

učitelem, mohou posilovat vnitřní motivaci a dlouhodobě formovat pozitivní postoj k učení. Tato interpretace odpovídá také výsledkům postoje žáků k angličtině, které byly popsány výše.

Následující oblast se zaměřovala na druhý druh motivace, který jsme se rozhodli zkoumat, a to vnější motivaci. Na tuto oblast žáci odpovídali v položkách 17–26. Oblast se zaměřovala na vnější faktory motivace jako je zapojení rodičů, vliv učitele, princip vyhnutí se negativním následkům a jiné vnější faktory. Jak můžeme vidět v grafu níže vnější motivace se pohybuje o něco nižších hodnotách než vnitřní, a to okolo hodnoty 3,8.

Získané výsledky mohou naznačovat, že přestože průměrné hodnoty vnitřní motivace k učení anglického jazyka jsou vyšší, vnější motivy stále významně přispívají k celkové motivaci. Tento trend může být ovlivněn tím, že anglický jazyk je ve školním prostředí povinným předmětem, což s sebou nese plnění úkolů a školních povinností.

Pro lepší přehled průměrného zastoupení těchto dvou oblastí poslouží následující Graf 6, ve kterém můžeme vidět rozdíly mezi vnitřní a vnější motivací k učení angličtiny u chlapců a dívek.



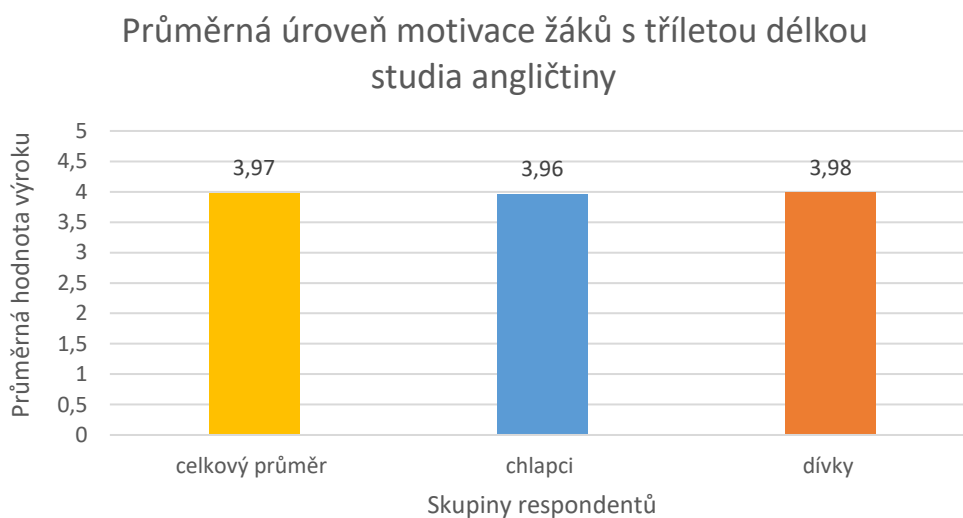
(zdroj: vlastní)

Graf 5 Přehled hodnot vnitřní a vnější motivace

Z výsledků je patrné, že vnitřní motivace je vyšší než vnější motivace u obou pohlaví. U chlapců dosahuje průměrná úroveň vnitřní motivace hodnoty 4,13, zatímco vnější motivace je nižší a činí 3,88. Podobný trend je vidět i u dívek, kde vnitřní motivace dosahuje 4,08 oproti vnější motivaci s hodnotou 3,85. Přestože rozdíly nejsou výrazné, vnitřní motivace je u obou skupin vyšší, což naznačuje, že studenti se učí angličtinu spíše

z vlastního zájmu než kvůli vnějším podnětům, což můžeme považovat za pozitivní zjištění, jelikož vnitřní motivace je stabilnější a dlouhodobě efektivnější, neboť podporuje hlubší zpracování učiva a vytrvalost v učení.

Na základě demografické otázky týkající se délky studia angličtiny lze respondenty rozdělit do dvou skupin. Toto rozdělení již bylo zaznamenáno na s. 50. Následující graf se zaměřuje na skupinu respondentů, kteří se začali učit anglický jazyk od třetí třídy, délka studia anglického jazyka v rámci školy jsou tedy 3 roky.



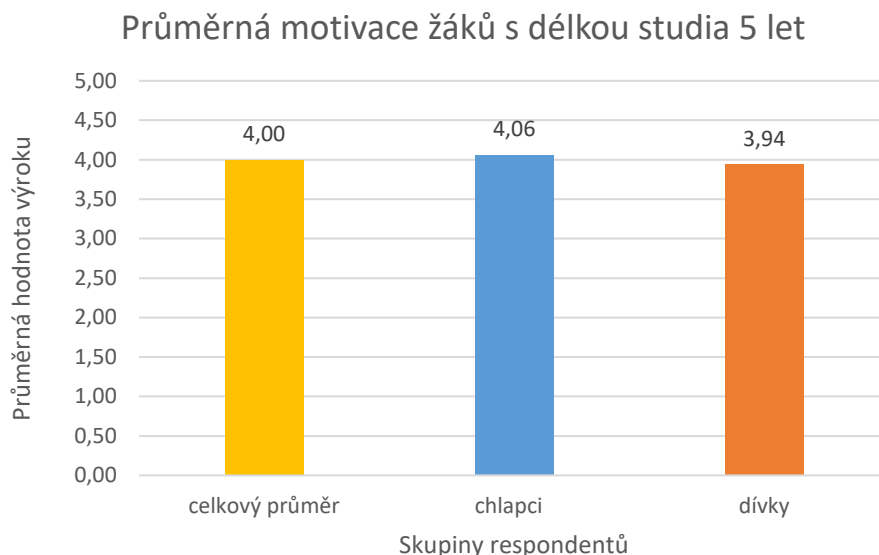
(zdroj: vlastní)

Graf 6 *Průměrná motivace žáků s tříletou délkou studia angličtiny*

Graf 7 znázorňuje průměrnou úroveň motivace žáků, kteří studují angličtinu po dobu tří let. Celkový průměr motivace v této skupině činí 3,97, což naznačuje relativně vysokou úroveň motivace. U chlapců dosahuje motivace hodnoty 3,96, což je jen nepatrně méně než celkový průměr, zatímco u dívek je tato hodnota mírně vyšší, a to 3,98. Rozdíly mezi skupinami jsou velmi malé a pohybují se v řádu setin, což znamená, že motivace je mezi studenty poměrně vyrovnaná a stabilní. V této zkoumané oblasti mají dívky mírně vyšší průměrnou hodnotu motivace než chlapci, zatímco v jiných případech tomu bylo jinak.

Mírně vyšší průměr u dívek může naznačovat, že v této skupině jsou dívky o něco více motivované než chlapci, i když rozdíl je malý, což by odpovídalo i zjištěním Inastrozy et al. (2014). V jiných částech našeho výzkumu však tomu bylo opačně, což může ukazovat na to, že motivace není mezi pohlavími jednoznačně ustálená a může se měnit v závislosti na délce studia nebo dalších okolnostech.

Následující Graf 8 odkazuje na průměrnou motivaci žáků studujících anglický jazyk již od první třídy neboli 5 let.



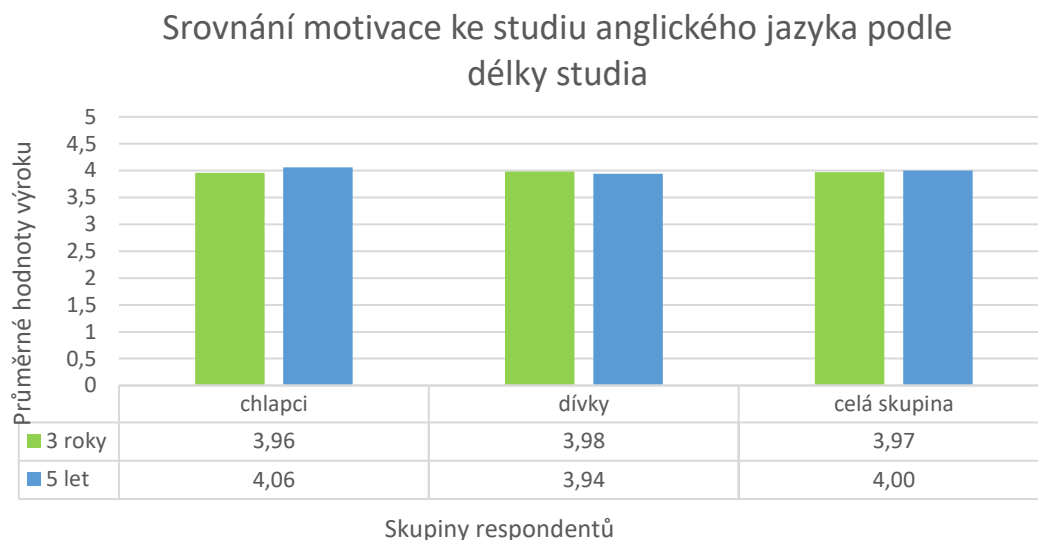
(zdroj: vlastní)

Graf 7 *Průměrná motivace žáků s pěti letou délkou studia angličtiny*

Graf 8 zobrazuje výsledky celé skupiny, chlapců a dívek. Průměrná hodnota motivace u chlapců činí 4,06, zatímco u dívek je mírně nižší, a to 3,94. Celkový průměr motivace v této skupině dosahuje hodnoty 4,00. Výsledky ukazují, že motivace chlapců je mírně nad celkovým průměrem, zatímco u dívek je o něco nižší. Rozdíly mezi skupinami jsou však minimální a pohybují se v řádu setin, což naznačuje, že motivace žáků s pětiletou délkou studia angličtiny zůstává poměrně vyrovnaná.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou v této oblasti výraznější ve srovnání s předchozím Grafem 7. Zatímco ve skupině s kratší délkou studia byly hodnoty téměř totožné, ve skupině s pětiletým studiem angličtiny lze pozorovat mírné navýšení motivace u chlapců. Tento vývoj může naznačovat, že u některých žáků motivace v průběhu času roste, případně že delší kontakt s jazykem u chlapců přináší větší zájem a zapojení. V případě chlapců může být motivace posilována i díky častějšímu vystavení anglickému jazyku mimo školní prostředí, například prostřednictvím online her, kde je angličtina velmi zastoupeným jazykem. Tyto zkušenosti mohou dlouhodobě přispívat k udržení nebo navýšení motivace.

Pro lepší porovnání souhrnných výsledků obou skupin, tedy žáků, kteří studují angličtinu tři a pět let, se můžeme opřít o Graf 9.



(zdroj: vlastní)

Graf 8 *Průměrná motivace k učení se angličtiny u žáků podle délky studia*

Tento graf znázorňuje průměrné hodnoty motivace žáků podle délky jejich studia anglického jazyka. Výsledky ukazují, že celková úroveň motivace mezi skupinami zůstává poměrně vyrovnaná, přičemž rozdíly mezi jednotlivými hodnotami jsou minimální.

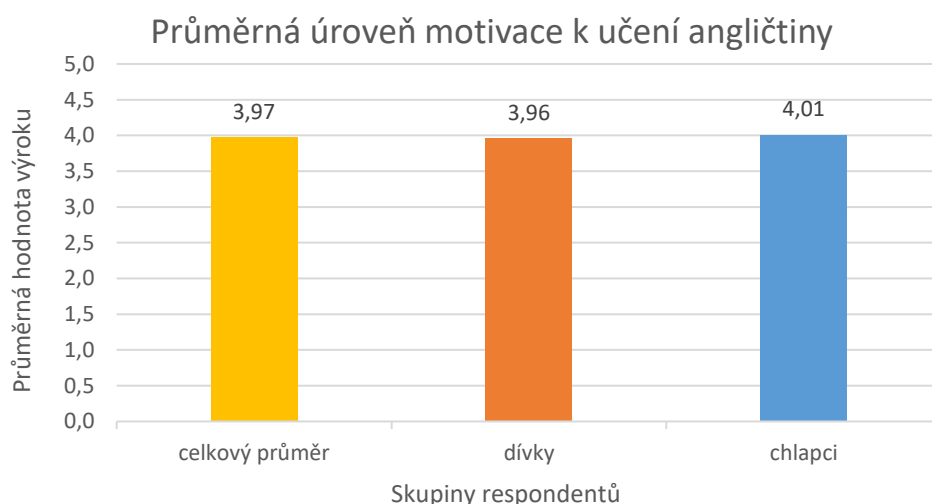
U chlapců dosahuje průměrná motivace hodnoty 3,96 u tříletého studia a 4,06 u pětiletého studia. U dívek jsou hodnoty velmi podobné, s průměrem 3,98 u tříletého studia a 3,94 u pětiletého studia. Celkový průměr motivace v celé skupině činí 3,97 pro tříleté studium a 4,00 pro pětileté studium.

Při srovnání s předchozími výsledky je patrné, že u chlapců motivace s délkou studia mírně stoupá, zatímco u dívek naopak mírně klesá. Tento trend může poukazovat na odlišný vývoj motivace u jednotlivých skupin v čase. Přestože rozdíly nejsou výrazné, lze z nich vyčíst určité posuny, které by mohly souviset s rozdílnými zkušenostmi žáků mimo školní výuku.

Hodnoty motivace se pohybují v rozmezí 3,80–4,20, což ukazuje, že rozdíly mezi skupinami jsou velmi malé a celková úroveň motivace k učení anglického jazyka zůstává vysoká. Přestože mezi jednotlivými skupinami existují určité odchylky, hodnoty se drží ve

velmi podobném rozmezí a neprokazují výrazné rozdíly mezi žáky s tříletým a pětiletým studiem angličtiny.

Graf 10 je stěžejní pro tuto práci, protože nás seznamuje s tím, jaká je průměrná motivace žáků 5 ročníků k učení se angličtiny ve Zlínském kraji. Výsledky tohoto grafu nejsou diametrálně odlišné než již zmíněné výsledky jiných oblastí.



(zdroj: vlastní)

Graf 9 Porovnání průměru celkové motivace

Graf 10 nás seznamuje s průměrnou úrovní motivace k učení angličtiny, přičemž hodnoty jsou rozděleny do tří kategorií: celkový průměr motivace, motivace dívek a motivace chlapců. Průměrná motivace celé zkoumané skupiny dosahuje hodnoty 3,97, což naznačuje relativně vysokou úroveň motivace vzhledem k maximální hodnotě 5. Při bližším pohledu na jednotlivé skupiny lze pozorovat, že dívky vykazují průměrnou hodnotu motivace 3,96, zatímco chlapci dosahují o něco vyšší hodnoty 4,01.

Rozdíly mezi skupinami jsou minimální a pohybují se v řádu setin. Celkově se všechny hodnoty pohybují těsně pod hodnotou 4, což svědčí o vysoké úrovni motivace v celé zkoumané skupině.

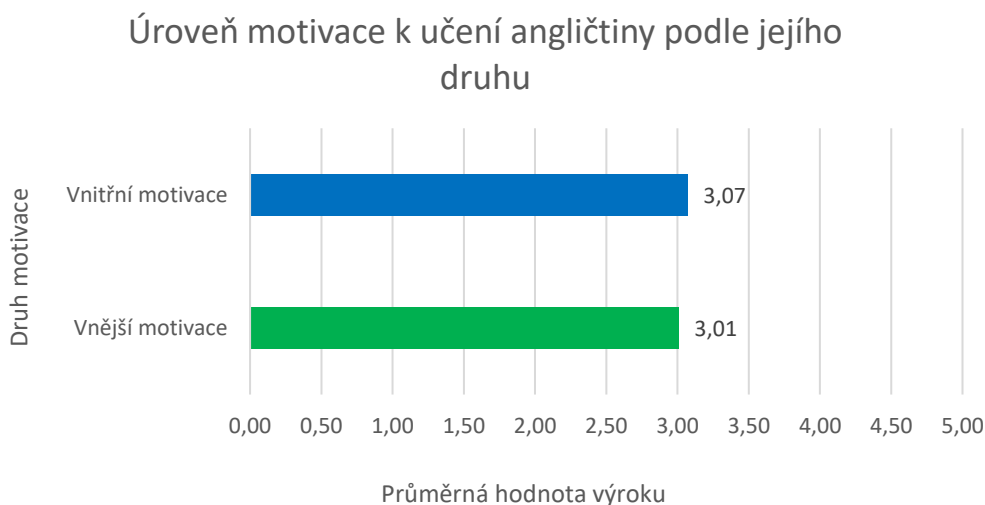
Tento výsledek může naznačovat, že žáci pátých ročníků jsou obecně silně motivováni k učení angličtiny, bez ohledu na pohlaví. Dá se předpokládat, že k tomu přispívá častý kontakt s angličtinou mimo školní prostředí – například při hraní her, sledování videí, poslouchání hudby nebo při používání sociálních sítí.

Odpovědi žáků mohou zároveň odrážet to, že se v angličtině cítí jistě. I když jsme úroveň sebedůvěry (self-efficacy) přímo neměřili, je možné, že právě vnímání vlastních schopností souvisí s jejich vysokou motivací.

Celkově se tedy ukazuje, že motivace k angličtině je na prvním stupni vysoká a může být ovlivněna jak podobou výuky, tak každodenním setkáváním s jazykem mimo školu.

Všeobecně nám výsledky ukázaly velkou míru motivace v učení angličtiny. Z grafu výše můžeme vidět, že průměrná motivace se pohybuje nad hodnotou 3. Pokud bychom se detailněji podívali na respondenty podle jejich průměru motivace, žáci s průměrem nad hodnotu 3,5 činí 78 % (145) a žáků pod hodnotu 3,5 je zbylých 22 % (41).

Žáci s nižším průměrem motivace mají motivaci těsně u hodnoty 3, což naznačuje, že jejich motivace je velmi vyrovnaná a motivace je spíše průměrná a nenaznačuje určitou preferenci z hlediska vnitřní či vnější motivace. Vnitřní motivace má průměr (3,07) zatímco vnější motivace hodnotu (3,01), jak ukazuje Graf 11.



(zdroj: vlastní)

Graf 10 Průměrné úrovně motivace žáků nižší než 3,5 podle jejího druhu

Chceme-li lépe porozumět tomu, jak k angličtině přistupují žáci s nižší mírou motivace, můžeme se konkrétněji podívat na to, které aspekty výuky pro ně nejsou motivující. Tito žáci častěji vybírali v negativní části škály odpovědi spíše ne a rozhodně ne. Na tuto skutečnost nahlédneme prostřednictvím tabulek četností odpovědí u žáků, jejichž průměrná hodnota motivace byla nižší než 3,5. Následující dvě tabulky prezentují odpovědi 41 žáků, kteří tvoří 22 % celkového výzkumného souboru. Data jsou zpracována formou relativních četností, přičemž 100 % představuje tento dílčí vzorek respondentů. Výsledky jsou uvedeny

v procentech a umožňují tak přehledné porovnání tendencí v jednotlivých výpovědích i mezi sledovanými oblastmi.

Tabulka 1 ukazuje, že tito žáci mají převážně negativní postoj k využívání a objevování anglického jazyka a zároveň projevují nezájem o témata probíraná v tomto předmětu.

Tabulka 1 Procentuální četnost odpovědí v oblasti vnitřní motivace

Otázky	Rozhodně ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Učím se anglicky, abych lépe rozuměl věcem kolem sebe.	26,8 %	29,3 %	19,5 %	4,9 %	19,5 %
Rád sleduji filmy a hraji hry v angličtině.	19,5 %	12,2 %	9,8 %	29,3 %	29,3 %
Rád poslouchám hudbu v angličtině.	48,8 %	29,3 %	2,4 %	12,2 %	7,3 %
Učím se anglicky, abych se dokázal porozumět s cizinci.	26,8 %	34,1 %	12,2 %	9,8 %	17,1 %
Mám radost, když můžu použít angličtinu.	2,4 %	7,3 %	17,1 %	34,1 %	39 %
Baví mě objevovat nová slovíčka a fráze v angličtině.	2,4 %	14,6 %	29,3 %	17,1 %	36,6 %
Těší mě, když rozumím anglickým slovům nebo větám.	26,8 %	36,6 %	14,6 %	4,9 %	17,1 %
Těší mě, když učitel ocení moji snahu.	41,5 %	17,1 %	26,8 %	0 %	14,6 %
Zajímají mě témata v angličtině.	0 %	14,6 %	31,7 %	17,1 %	36,6 %
Učím se anglicky, protože sám chci.	17,1 %	14,6 %	19,5 %	26,8 %	22 %

(zdroj: vlastní)

Negativní odpovědi se nejčastěji objevily u otázky „*Mám radost, když můžu použít angličtinu*“, kdy nesouhlas vyjádřilo 73,1 % žáků. Podobně vysoký počet negativních odpovědí byl zaznamenán u otázek „*Baví mě objevovat nová slovíčka a fráze v angličtině*“ a „*Zajímají mě témata v angličtině*“. Výraznější negativní postoje jsou patrné také u otázky „*Učím se anglicky, protože sám chci*“, kde 48,8 % žáků vyjádřilo nesouhlas.

Naopak mezi pozitivními odpověďmi měla nejvyšší četnost motivační strategie hudba. Pozitivní odpovědi byly rovněž časté u výroků souvisejících s porozuměním jazyku a oceněním snahy.

Dá se předpokládat, že žáci nejsou výrazně motivováni vnitřními podněty, jako je radost z používání jazyka, zájem o jeho obsah nebo vlastní vnitřní potřeba se učit. V těchto

oblastech se objevovalo více negativních postojů, což může naznačovat, že pro většinu žáků není angličtina spojena s osobním zájmem nebo vnitřním uspokojením.

Naopak pozitivnější postoje se objevují tam, kde má učení konkrétní a pro žáky smysluplný kontext, např. v oblasti zážitků, zábavy nebo uznání za snahu. Lze se tedy domnívat, že motivace žáků je spíše situační a vázaná na konkrétní podněty než hluboce vnitřně zakořeněná.

Oblast vnější motivace znázorňuje Tabulka 2, z jejíž výsledků vyplývá, že žáci nejsou primárně motivováni vlivem učitelů, rodičů ani vrstevníků. Tyto vnější faktory se v jejich výpovědích neukazují jako výrazně motivující ve vztahu k učení anglického jazyka.

Tabulka 2 Procentuální četnost odpovědí v oblasti vnější motivace

Otázky	Rozhodně ano	Spíš ano	Nevím	Spíše ne	Rozhodně ne
Učím se anglicky, abych měl dobré známky.	14,6 %	31,7 %	9,8 %	19,5 %	24,4 %
V hodinách angličtiny se učím hlavně proto, abych splnil/a úkoly od učitele.	12,2 %	29,3 %	14,6 %	17,1 %	26,8 %
Učím se anglicky hlavně proto, že je to předmět ve škole.	39 %	7,3 %	17,1 %	19,5 %	17,1 %
Učení angličtiny mi pomůže lépe rozumět lidem z okolí. (na internetu, rodině, kamarádům)	31,7 %	22 %	9,8 %	7,3 %	29,3 %
Rodiče mě podporují v učení se angličtiny.	31,7 %	29,3 %	22 %	4,9 %	12,2 %
Učím se anglicky, aby na mě byli rodiče pyšní.	0 %	19,5 %	22 %	19,5 %	39 %
Učím se anglicky, abych rozuměl tomu, co vidím na internetu.	22 %	26,8 %	17,1 %	19,5 %	14,6 %
V hodinách se zapojuji, abych dostal pochvalu od učitele.	9,8 %	24,4 %	9,8 %	22 %	31,1 %
Učitel dělá hodiny angličtiny zajímavé.	29,3 %	29,3 %	24,4 %	9,8 %	19,5 %
Učím se anglicky, protože mi kamarádi pomáhají a podporují mě.	9,8 %	4,9 %	24,4 %	34,1 %	26,8 %

(zdroj: vlastní)

Tabulka 2 znázorňuje zastoupení odpovědí, přičemž červeně jsou vyznačeny odpovědi s negativním hodnocením. Nejvíce nesouhlasných odpovědí bylo zaznamenáno u otázky „Učím se anglicky, protože mi kamarádi pomáhají a podporují mě“, kde 60,9 % žáků odpovědělo negativně. Podobně vysoký počet nesouhlasných odpovědí se objevil u položky „Učím se anglicky, aby na mě byli rodiče pyšní“ (58,5 %) a „V hodinách se zapojuji, abych dostal pochvalu od učitele“ (53,1 %). Převaha negativních odpovědí u těchto položek

naznačuje, že uvedené vnější motivační faktory, jako je podpora kamarádů, uznání rodičů nebo pochvala od učitele, nebyly žáky vnímány jako klíčové.

Další výrazně negativní reakce byly zaznamenány u výroku „*Učím se anglicky, abych měl dobré známky*“ a u výroku „*V hodinách angličtiny se učím hlavně proto, abych splnil/a úkol od učitele*“, s nimiž nesouhlasilo 43,9 % žáků. Při pohledu na kladné odpovědi je však patrné, že rozložení názorů je velmi vyrovnané, což naznačuje, že tyto výroky žáky názorově rozdělují do odlišných skupin.

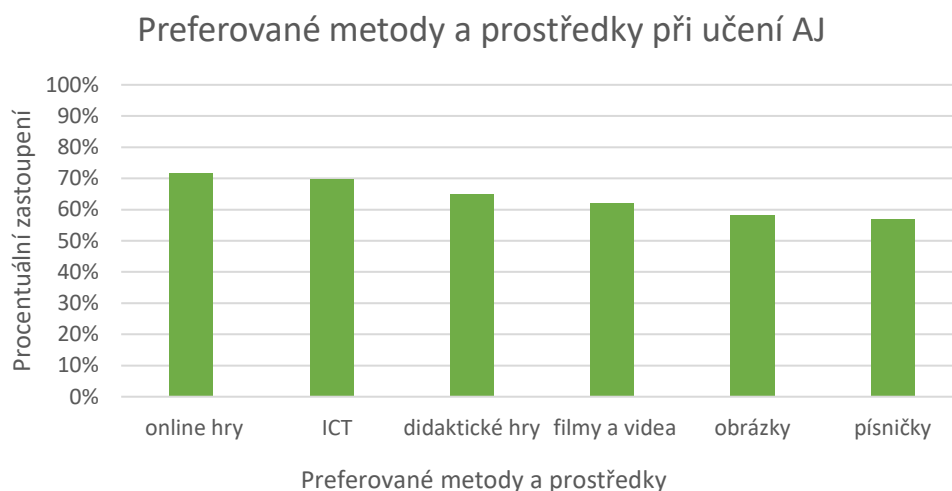
Výsledky naznačují, že vnější motivační faktory spojené s očekáváním pochvaly, podporou okolí nebo snahou potěšit druhé nejsou pro většinu žáků zásadním důvodem k učení. Tyto podněty byly často hodnoceny negativně, což může odrážet spíše nezájem o vnější uznání nebo nízkou potřebu být v jazyce úspěšný kvůli druhým.

U některých odpovědích se však objevilo vyrovnané rozložení názorů, což ukazuje na rozdíly mezi žáky v tom, co je motivuje – pro část z nich mohou být školní požadavky či hodnocení stále určitou formou motivace, pro jiné nikoli.

Výsledky obou oblastí ukazují, že žáci vykazují nejvíce pozitivních postojů v situacích, které jsou pro ně příjemné a smysluplné v daném okamžiku, např. při poslechu hudby, porozumění jazyku nebo při ocenění jejich snahy. Tyto projevy motivace souvisí spíše se zážitkem, bezprostředními pocity úspěchu nebo zájmem o konkrétní činnost. Naopak v oblasti vnější motivace se objevuje vyšší podíl negativních odpovědí, zejména u výroků spojených s tlakem na výkon, očekáváním okolí nebo snahou vyhovět požadavkům školy a rodiny. Dá se proto předpokládat, že žáci tyto podněty vnímají jako méně důležité pro své učení.

Výsledky tak naznačují, že motivace žáků s motivací pod hodnotu 3,5 je převážně situační a krátkodobá, ovlivněná konkrétními podněty v prostředí výuky a méně často vychází z hlubšího vnitřního přesvědčení nebo dlouhodobých vnějších tlaků.

V další dimenzi jsme u žáků 5. ročníku ve Zlínském kraji zkoumali, jaké metody a prostředky preferují při výuce angličtiny a které pro ně mají motivační význam. Graf 12 znázorňuje odpovědi získané z Likertovy škály, vyjádřené v procentech zastoupení, které byly stanoveny na základě četností pozitivních odpovědí.



(zdroj: vlastní)

Graf 11 *Preference motivačních metod a prostředků dle žáků*

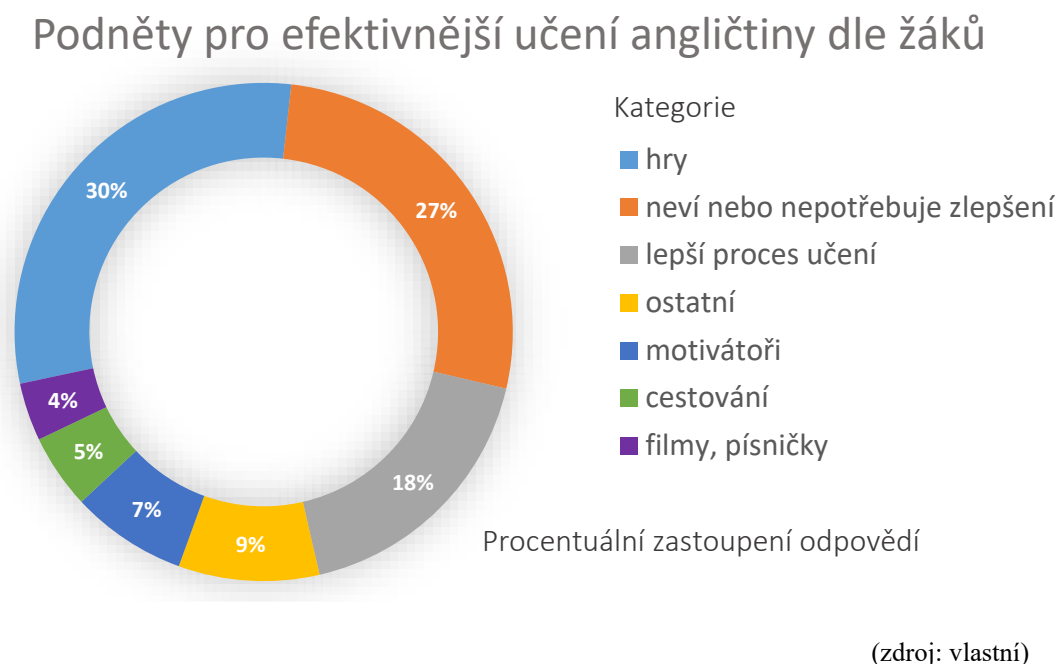
Graf 12 znázorňuje preferované metody a prostředky, které žáci využívají při učení anglického jazyka. Výsledky ukazují, že nejvíce preferovanou metodou jsou online hry, které zvolilo více než 70 % respondentů. ICT nástroje dosáhly téměř stejného podílu. Didaktické hry byly rovněž uváděny, přičemž je označilo více než 60 % žáků.

Další často zmiňované prostředky jsou filmy a videa, obrázky a písničky, které dosahují přibližně 55–60 %. Tyto výsledky naznačují, že žáci preferují především interaktivní a vizuálně atraktivní formy výuky, které jim umožňují spojit proces učení s hrou nebo zábavou.

Výsledky ukazují, že žáci preferují metody výuky, které jsou interaktivní, vizuálně atraktivní a spojené se zábavou. Tato preference může naznačovat, že jim vyhovuje styl výuky využívající herní prvky typické pro gamifikaci.

Motivační a podporující strategie při učení zkoumala i poslední, otevřená otázka dotazníku. Otevřená otázka měla poskytnout vlastní náhled na to, co by žákům pomohlo při učení se anglického jazyka. Odpovědi žáků znázorňuje následující Graf 13.

Otevřená otázka byla analyzována způsobem vytváření kategorií tak, aby bylo možné lépe představit výsledné zjištění.



Graf 12 Podněty pro efektivnější učení angličtiny dle žáků

Nejčastěji zmiňovanou kategorií byly hry (30 %), přičemž nejvíce se objevovaly odpovědi spojené s aplikací Duolingo, stolními i online hrami a dalšími interaktivními formami učení, jako je Kahoot nebo Minecraft.

Další významnou kategorií byly odpovědi „neví nebo nepotřebuje zlepšení“ (27 %), což ukazuje, že více než čtvrtina žáků neuvedla konkrétní potřebu zlepšení v této oblasti.

Na třetím místě se umístila kategorie lepší proces učení (18 %), kde se často objevovaly odpovědi týkající se většího důrazu na konverzaci, barevnější učební materiály, častější procvičování slovíček nebo zábavnější hodiny.

Menší procento odpovědí spadá do kategorie ostatní (9 %), kde žáci zmiňovali například domácí úkoly, slovníky nebo čtení anglických textů. Dalších 8 % respondentů uvedlo jako klíčový faktor motivátory, mezi něž patřila například podpora rodiny, doučování, kontakt s rodilými mluvčími či doučování.

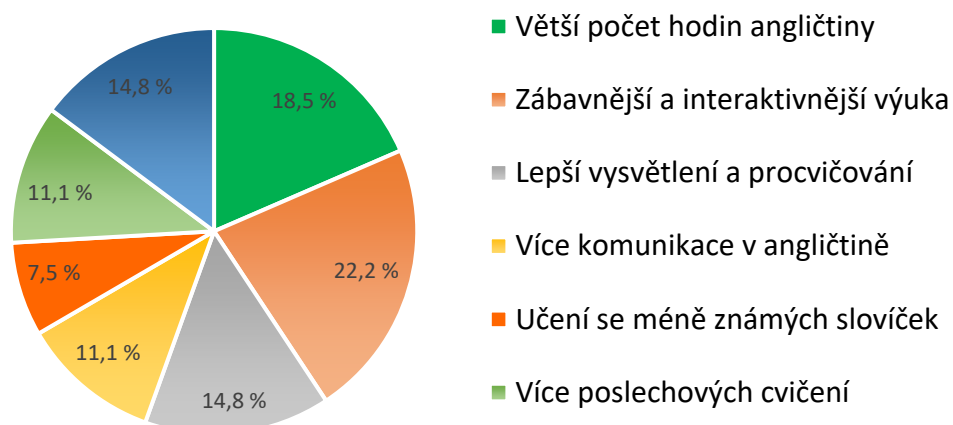
Mezi méně časté, ale stále důležité faktory, patřilo cestování (5 %), které zahrnovalo výjezdy do zahraničí a návštěvy anglicky mluvících zemí, a filmy a písničky (4 %), kde žáci uváděli, že by jim pomohlo sledování anglických filmů nebo poslech hudby v angličtině.

Výsledky ukazují, že nejčastějším podnětem pro efektivnější učení angličtiny byly herní aktivity, které uvedla téměř třetina žáků. Tato preference potvrzuje silnou přitažlivost interaktivních a zábavných forem výuky, což souvisí s oblíbeností gamifikace zaznamenanou i v předešlém zjištění.

Významný podíl respondentů zároveň neuvedl konkrétní návrh na zlepšení nebo uvedl, že zlepšení nepotřebuje. Tato skutečnost může naznačovat, nižší míru metakognice, kdy si část žáků nedokáže přesně pojmenovat své potřeby nebo oblasti pro zlepšení při učení angličtiny, což může naznačovat stálý vývoj této schopnosti.

Pokud bychom se detailněji podívali na kategorii lepší proces učení, který je v rámci výzkumu důležitý pro pedagogickou praxi, mohli bychom uvést podkategorie odpovědí v následujícím Grafu 14.

Návrhy na zlepšení procesu učení se angličtiny dle žáků



(zdroj: vlastní)

Graf 13 Procentuální rozložení odpovědí v kategorii lepší proces učení

Nejčastěji žáci uváděli potřebu zábavnější a interaktivnější výuky (22,2 %), následovanou požadavkem na větší počet hodin anglického jazyka (18,5 %). Další významné podkategorie zahrnovaly potřebu lepšího vysvětlení a procvičování (14,8 %) a častějšího opakování a upevňování znalostí (14,8 %). Žáci také zmínili větší zapojení poslechových cvičení (11,1 %) a více komunikace v angličtině (11,1 %). Nejnižší zastoupení měla kategorie zaměřená na učení méně známých slovíček, která tvořila 7,5 % odpovědí. Obecně žáci

kladou důraz na aktivní a srozumitelnější formy výuky, které podporují zapojení do procesu učení a upevňování znalostí.

5.1 Shrnutí výzkumného zjištění

Cílem této kapitoly je odpovědět na výzkumné otázky. Nejprve jsou analyzovány dílčí otázky, které poskytují souhrnný obraz k hlavní výzkumné otázce této práce.

První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na **rozdíly v motivaci k učení angličtiny mezi chlapci a dívkami**. Odpověď na tuto otázku lze nalézt v grafech 4, 5, 7, 8 a 10. Tyto výsledky ukazují, že rozdíly v motivaci mezi chlapci a dívkami nejsou výrazné, jelikož hodnoty se ve většině případů pohybují pouze v řádu desetin či setin. Ve většině grafů, s výjimkou Grafu 7, který se zaměřuje na motivaci dívek učících se anglický jazyk od třetí třídy, byly hodnoty motivace u dívek mírně nižší než u chlapců (3,98/3,96). Na základě těchto zjištění nelze potvrdit výrazné rozdíly v motivaci k učení angličtiny mezi pohlavími.

Druhá dílčí otázka zkoumala **vliv délky studia angličtiny žáků na jejich motivaci**. Odpověď lze nalézt v grafech 7, 8 a 9, přičemž Graf 9 souhrnně zobrazuje výsledky u žáků, kteří se učí anglický jazyk třetím nebo pátým rokem. Výsledky ukazují minimální rozdíly mezi skupinami, přičemž vyšší hodnoty motivace se vyskytují u žáků s delší dobou studia. U chlapců jsme zaznamenali mírné zvýšení motivace (tři roky 3,96, 5 let 4,06), zatímco u dívek měla tendenci mírně klesat (3 roky 3,98, 5 let 3,94). Rozdíly jsou však zanedbatelné, a proto z nich nelze vyvozovat závěry o jednoznačném vztahu mezi délkou studia a motivací. Výsledky výzkumu tak neprokazují výrazný vliv délky studia na motivaci žáků.

Třetí dílčí otázka se zaměřovala na **zastoupení vnitřní a vnější motivace při učení angličtiny**. Pro pochopení vnitřní a vnější motivace nám sloužila teoretická část *Druhy motivace* na stranách 17–20. Výsledky ukazují, že zastoupení těchto dvou typů motivace je vyrovnané, přičemž mírně vyšší hodnoty lze pozorovat u vnitřní motivace. Rozdíly podle pohlaví jsou minimální, u dívek činí 0,23 a u chlapců 0,25, což naznačuje, že pohlaví nehraje významnou roli v rozdělení vnitřní a vnější motivace.

Poslední dílčí otázka se zaměřovala na **preferované motivační metody a prostředky**, přičemž odpovědi byly zaznamenány v grafech 12 a 13. Výsledky ukazují, že nejčastěji preferovanou metodou jsou online hry. Druhou nejčastěji uváděnou metodou bylo využívání ICT technologií. Na třetím místě se umístily didaktické hry realizované učitelem.

Výsledky Grafu 13 ukazují, že herní prvky patří mezi nejčastěji preferované prostředky ke zlepšení procesu učení angličtiny. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci si nebyli vědomi potřeby zdokonalovat svůj proces učení nebo tuto potřebu nevnímali. V rámci odpovědí týkajících se zlepšení procesu učení žáci nejčastěji uváděli požadavek na větší počet hodin angličtiny, změnu způsobu vysvětlování učiva a důraz na procvičování a upevňování znalostí.

Souhrnná analýza výsledků výzkumu umožňuje odpovědět na hlavní výzkumnou otázku *Jaká je úroveň motivace žáků pátých ročníků základních škol ve Zlínském kraji k učení se anglického jazyka?* Na základě naměřených hodnot získaných z Likertovy škály se průměrná úroveň motivace žáků pohybuje v rozmezí 3,8 až 4,1. Ve všech sledovaných oblastech motivace nebyla zaznamenána hodnota nižší než 3,8, což naznačuje relativně vysokou úroveň motivace k učení anglického jazyka. Přestože průměrné hodnoty nedosahují maximálního bodového vyjádření na škále, výsledky naznačují, že existuje prostor pro další rozvoj motivace. Celkové zjištění tedy ukazuje, že žáci vnímají učení anglického jazyka převážně pozitivně, avšak stále lze identifikovat možnosti, jak jejich motivaci dále podporovat a rozvíjet.

6 DISKUSE

Diskuse propojuje naše výsledky s relevantními zahraničními výzkumy, s cílem rozšířit pohled na zkoumanou problematiku. Vzhledem k tomu, že většina těchto výzkumů byla realizována v odlišném kulturním i vzdělávacím kontextu, nelze provádět přímé srovnání. Přesto mohou sloužit jako cenný rámec pro vysvětlení našich zjištění a naznačit širší souvislosti v oblasti motivace k učení anglického jazyka u mladších žáků.

Výsledky praktické části této práce ukázaly, že motivace k učení anglického jazyka je u žáků prvního stupně základní školy, konkrétně u žáků pátých ročníků, poměrně vysoká, dosahovala průměru 3,97 na škále s maximální hodnotou 5. Tento výsledek odpovídá současným trendům, kdy anglický jazyk stále více proniká do každodenního života dětí prostřednictvím reklam, her, filmů, písní a dalších sdělovacích prostředků, včetně sociálních sítí. Předpokládali jsme tedy, že motivace k učení angličtiny bude vysoká, jelikož je tento jazyk vnímán jako globální jazyk ve více zemích.

Podobné závěry prezentuje i výzkum od Joycey et al. (2017), který potvrzuje, že motivace k učení anglického jazyka je u žáků prvního stupně přirozeně vyšší než u žáků druhého stupně. To je způsobeno především hravou a interaktivní formou výuky na prvním stupni, která podporuje zapojení žáků a jejich motivaci k dalšímu učení. To se odrazilo i v našem výzkumu, kde žáci zmiňovali oblibu hravých a multimediálních aktivit, které jsou popsány i v teoretické části.

Vyšší míra motivace našich respondentů může souviset s jejich vnímáním vlastních schopností v anglickém jazyce. Přestože jsme self-efficacy přímo neměřili, je možné, že žáci s vyšší motivací zároveň disponovali větší sebedůvěrou. Self-efficacy, tedy přesvědčení o vlastní schopnosti zvládat určité úkoly, posiluje ochotu jazyk aktivně používat a učit se. Naopak žáci s nižší motivací častěji projevovali menší zájem o využívání angličtiny, což může naznačovat nižší důvěru ve vlastní schopnosti. Podobnou souvislost potvrzuje i výzkum Raoffi et al. (2012), který ukazuje, že vyšší sebedůvěra zvyšuje nejen motivaci, ale i schopnost autoregulace učení.

Výsledky této práce tedy naznačují, že vyšší motivace žáků prvního stupně k učení anglického jazyka může souviset nejen s atraktivitou výuky a přirozeným zájmem o jazyk, ale i s možnou vyšší úrovní self-efficacy.

Z hlediska pohlaví náš výzkum ukázal, že motivace k učení anglického jazyka je poměrně vyrovnaná, avšak ve většině sledovaných oblastí dosahovali chlapci mírně vyšších

hodnot než dívky. Toto zjištění koresponduje s výsledky práce Piňosové (2023), která rovněž zaznamenala větší oblibu anglického jazyka u chlapců. Podobně Fenyvesi (2018) ve svém výzkumu poukázala na vyšší úroveň motivace u chlapců. Opačný trend uvádí výzkumy od Iwaniece (2019) a Inostrozy et al. (2014), které zjistily vyšší míru motivace u dívek. V prvním případě je však nutné podotknout, že se jednalo o starší žáky. V některých studiích se navíc objevuje souvislost mezi pohlavím a vnímáním vlastní zdatnosti (self-efficacy). Studie Meece et al. (2006) uvádí, že dívky mívají vyšší self-efficacy v jazykových předmětech, zatímco chlapci se častěji profilují v oblasti přírodních věd a matematiky.

Jak ukazují různé studie, názory na vliv pohlaví na motivaci a proces učení se cizímu jazyku se odlišuje. Z tohoto důvodu je vhodné se zamyslet nad tím, zda je pohlaví skutečně klíčovým faktorem ovlivňujícím motivaci k učení se anglického jazyka, nebo zda je efektivnější zaměřit se na obecné motivační faktory, které jsou relevantní pro většinu žáků bez ohledu na jejich pohlaví. U chlapců může významnou roli hrát například prostředí online her, jako jsou Minecraft či Roblox, které jsou mezi nimi běžněji rozšířené. Dívky naopak častěji přicházejí do kontaktu s angličtinou prostřednictvím knih či online videí, kde sledují své oblíbené vzory a tvůrce obsahu. I když se tedy motivační zdroje mohou lišit podle pohlaví, na základě našich výsledků lze konstatovat, že pohlaví již nepředstavuje zásadní faktor. Anglický jazyk má dnes tak rozsáhlý vliv napříč celou populací, že motivace k jeho učení je podmíněna spíše individuálními zájmy a preferencemi než samotným pohlavím.

Náš výzkum se nezaměřoval pouze na zjišťování celkové úrovně motivace k učení anglického jazyka, ale také na to, zda je motivace žáků pátého ročníku spíše vnějšího, nebo vnitřního charakteru. Získaná data ukázala, že žáci jsou stále do určité míry ovlivňováni vnějšími podněty, jako je pochvala, známka nebo podpora ze strany rodičů. Zároveň se však u mnohých z nich začíná rozvíjet vnitřní zájem o jazyk, uvědomění si jeho důležitosti a touha se v něm dále zlepšovat. Obě motivační složky se v našem vzorku ukázaly jako relativně vyrovnané, přičemž vnitřní motivace mírně převyšovala.

Tento výsledek do určité míry koresponduje s výzkumem Inostrozy et al. (2014), který sledoval motivaci žáků 3. až 5. tříd. Podobné výsledky přinesl Fenyvesi (2018), jehož studie potvrdila větší vliv vnějších faktorů u mladších dětí (7–8 let) ve srovnání se staršími (8–9 let).

Odlišný pohled nabízí novější výzkum Changa (2024), podle něhož mohou být i mladší žáci vnitřně motivováni, avšak za silného vlivu rodičů, zejména v souvislosti se sociálním

statusem rodiny. Tento aspekt jsme taktéž rozebírali i v teoretické části, kde jsme poukázali na význam rodinného prostředí pro formování postojů k jazyku.

Vzhledem k tomu, že zmíněné výzkumy nebyly realizovány v našem prostředí, je obtížné provádět přímé srovnání. Přesto naše výsledky naznačují, že u žáků pátého ročníku může docházet k postupné proměně motivace od vnější k vnitřní, což lze vnímat jako pozitivní tendenci. Jak bylo uvedeno v teoretické části, vnitřní motivace bývá stabilnější a dlouhodobě efektivnější, neboť podporuje hlubší zpracování učiva a vytrvalost v učení.

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že samotné rané zahájení výuky anglického jazyka není zárukou dlouhodobě vyšší motivace. Tuto skutečnost podporuje i Fenyvesi (2018), jehož studie ukázala, že ačkoli žáci začínající v první třídě vykazovali na počátku vyšší motivaci než ti, kteří začínali později, v průběhu jednoho školního roku se tyto rozdíly vyrovnaly. Podobné závěry přináší i Muñoz a Tragant (2001), podle nichž má na motivaci větší vliv intenzita a kvalita jazykového kontaktu než samotný věk při zahájení výuky. Přestože byl tento výzkum realizován v odlišném kulturním kontextu, naznačuje, že klíčovým faktorem pro udržení motivace je především způsob, jakým je výuka vedena, a jak je podporována okolím.

Výsledky našeho výzkumu ukazují, že herní prvky ve výuce anglického jazyka mají na žáky pátého ročníku silný motivační efekt. Žáci preferovali využívání online her, ICT technologií i herních aktivit vedených učitelem. Tato zjištění se pojí s konceptem gamifikace, tedy aplikací herních principů do vzdělávacího prostředí. Na tento pojem se soustředí i několik současných studií: Bai, 2024; Wen, 2023, ale také v našem prostředí Zormanová (2022) a Fiala (2019).

Například Bai (2024) a Wen (2023) svými výzkumy potvrzují, že využívání gamifikace při výuce angličtiny podporuje jazykové dovednosti a výrazně zvyšuje vnitřní motivaci, čímž zlepšuje efektivitu učení se anglického jazyka. Jak bylo rozpracováno v teoretické části, výukové aplikace jako Kahoot, Quizzland či Duolingo představují efektivní nástroje, které propojují herní principy s jazykovým obsahem. Tyto platformy se rovněž objevovaly v odpovědích žáků jako oblíbené formy učení, což potvrzuje jejich motivační potenciál.

Na základě těchto zjištění lze usuzovat, že vyšší úroveň motivace u chlapců, kterou náš výzkum zaznamenal, může souviset právě s častějším využíváním online her ve volném čase. Z praktických zkušeností i výpovědí žáků vyplývá, že chlapci častěji preferují digitální

herní prostředí, jako je například Minecraft nebo Roblox, která podporují osvojování anglického jazyka.

V rámci otevřených otázek se také ukázalo, že mnozí žáci pátého ročníku nedokážou pojmenovat oblasti, ve kterých by se mohli v angličtině zlepšit. Časté odpovědi typu „nevím“ či „nic“ mohou naznačovat nízkou úroveň metakognice, která se v tomto věku teprve vyvíjí a je třeba ji cíleně podporovat. Je úzce propojena s autoregulací, motivací a učebními strategiemi, které jsou zásadní pro samostatné a efektivní učení. Z výzkumných odpovědí lze tedy usuzovat, že rozvoj metakognitivních dovedností je v tomto věku stále ve vývoji a je žádoucí, aby se výuka jazyků více zaměřovala i na tyto aspekty.

6.1 Limity výzkumu

Mezi limity této diplomové práce lze zařadit konstrukci dotazníku, který byl sestaven převážně z vlastních položek. Nebyla tak testována jeho reliabilita a validita. Dalším možným omezením je věk respondentů, neboť vzhledem ke kognitivní vyspělosti žáků pátého ročníku si nemuseli plně uvědomovat faktory ovlivňující jejich vlastní motivaci k učení. Tento faktor jsme se snažili částečně eliminovat tím, že výzkum byl realizován mezi žáky pátého ročníku, kteří jsou v rámci prvního stupně základního vzdělávání nejvyspělejší.

Jsem si vědoma, že ačkoli výzkum zkoumá úroveň motivace žáků v závislosti na délce jejich školní docházky, nezohledňuje další faktory, které mohou motivaci ovlivňovat. Mezi ně patří například rodinné jazykové prostředí (např. zda žáci pocházejí z bilingvní rodiny), předchozí docházka do mateřské školy s výukou anglického jazyka nebo účast v mimoškolních aktivitách zaměřených na další rozvoj anglického jazyka. To potvrzuje fakt, že se jedná o složitý a komplexní jev, který je složité zkoumat.

Možným omezením může být způsob administrace dotazníku, který byl realizován převážně online. To mohlo ovlivnit kvalitu odpovědí, neboť v online prostředí respondenti nemuseli věnovat otázkám dostatečnou pozornost. Pro hlubší porozumění tomuto komplexnímu tématu by proto bylo vhodné doplnit výzkum o kvalitativní metody, například o rozhovory s žáky.

6.2 Doporučení pro praxi

Po nahlédnutí do tématu jsme mohli vnímat, co vše může ovlivňovat motivaci žáků k učení anglického jazyka. Jedním z nejvýznamnějších prvků v tomto procesu je role učitele, který cíleně formuje jazykové dovednosti žáků a podporuje jejich motivaci k tomuto předmětu.

Na základě výsledků výzkumu lze formulovat následující doporučení pro pedagogickou praxi.

Prvním doporučením je podpora vnitřní motivace žáků. Výzkum ukázal, že úroveň motivace z hlediska jejího druhu je poměrně vyrovnaná, což naznačuje, že žáci jsou ovlivňováni jak vnitřními, tak vnějšími podněty. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, pokud je žák vnitřně motivován, stává se samostatnějším a proces učení je pro něj jednodušší. Učitelé by proto měli volit metody a strategie, které umožní žákům prožitek z výuky, propojí učivo s reálnými situacemi a podpoří jejich aktivní zapojení do procesu učení.

Druhým doporučením je cílená práce s méně motivovanými žáky. I přes vysoké procento žáků s celkově pozitivním vztahem k angličtině se ve výzkumu objevili i jedinci s nižší motivací. Učitelé by měli sledovat úroveň motivace žáků ve svých třídách a zaměřit svou pozornost na ty, kteří vykazují nižší zájem o jazyk. U těchto žáků je důležité zdůraznit praktické využití angličtiny a propojit výuku s reálnými životními situacemi, například prostřednictvím online komunikace s cizinci nebo zapojení rodilých mluvčích do výuky.

Dalším doporučením je rozvoj metakognitivních dovedností žáků, jelikož mnoho z nich si není vědomo efektivit vlastního učebního stylu ani toho, jakým způsobem mohou svou motivaci ovlivnit. Otevřená otázka v našem dotazníku žáky vedla k reflexi, jak a proč se anglický jazyk učí, což poukazuje na význam podobných sebereflektivních aktivit i v běžné výuce. V učitelské praxi bychom proto měli žákům cíleně poskytovat příležitosti k sebehodnocení vlastního procesu učení, čímž podporujeme rozvoj jejich metakognice. Toho lze dosáhnout například prostřednictvím formativního hodnocení, kdy učitel pomáhá žákům identifikovat nejen jejich silné stránky, ale i oblasti, které je třeba dále rozvíjet. Posílení metakognitivního uvědomění může vést k větší sebedůvěře žáků v jazykovém vzdělávání a podpořit jejich aktivní zapojení do procesu učení.

Čtvrtým doporučením je systematické vzdělávání učitelů v oblasti využívání digitálních technologií a interaktivních metod ve výuce anglického jazyka. Jak již bylo zmíněno v teoretické i praktické části práce, právě interaktivní a herní prvky významně přispívají k motivaci žáků a činí proces učení atraktivnějším. Učitelé by proto měli mít přístup k školením a workshopům zaměřeným na efektivní využívání vzdělávacích aplikací, online nástrojů a gamifikace ve výuce.

Jako budoucí učitelka na prvním stupni základní školy se budu snažit výuku realizovat interaktivně s cílem vybudovat u žáků pozitivní vztah k jazyku díky prožitku z výuky. Také nebudu zapomínat na zapojení online her nejen do výuky, ale například také prostřednictvím dobrovolných úkolů, které mohou žáky motivovat k dalšímu rozvoji v jazyce. Osobně mě zaujala aplikace Kahoot, která může být využívána jak v prostředí domova, tak ve výuce, nebo aplikace Duolingo, která by mohla sloužit jako motivační prostředek pro individuální rozvoj žáka ve volném čase.

6.3 Vyjádření k revizi RVP v rámci výuky anglického jazyka

Z výzkumu vyplývá, že délka studia nemá výrazný vliv na úroveň motivace k učení anglického jazyka, a proto sama o sobě nezaručuje vyšší míru motivace. V návaznosti na revizi RVP ZV, která zavádí povinnou výuku angličtiny již od prvního ročníku, však tato změna může přispět k plynulejšímu osvojování jazykových znalostí, rozvoji jazykové kompetence a vytváření pozitivního vztahu k předmětu.

Tento přístup je navíc podpořen výzkumem, který ukazuje, že věk, ve kterém se dítě začíná učit cizí jazyk, hraje zásadní roli v úspěšnosti osvojování jazyka. Z výzkumu Hoqueho (2017) vyplývají hypotézy, že žáci, kteří se seznamují s cizím jazykem již v mladším věku, se jej učí efektivněji a s větší pravděpodobností dosáhnou vyšší úrovně jazykové kompetence, než žáci ve starším věku, adolescenti. Tato teorie vychází mimo jiné z poznatků Lenneberga (1997), jenž poukazuje na význam vývojových procesů v mozku, konkrétně lateralizace, která probíhá od dvou let do puberty. V tomto období mozek stále dozrává a jazykové schopnosti se formují intenzivněji.

Žáci sami v rámci tohoto výzkumu opakovaně zmiňovali preferenci navýšení hodinové dotace anglického jazyka pro efektivnější osvojení. Proto tuto změnu vnímáme velmi pozitivně a považujeme ji za adekvátní vzhledem k vývoji společnosti i dění ve světě, kdy se anglický jazyk stále více stává součástí každodenního života prostřednictvím reklam, písni, filmů a dalších médií.

ZÁVĚR

Tématem diplomové práce byla motivace k učení se anglického jazyka u žáků prvního stupně základní školy. Motivace je jedním z klíčových předpokladů efektivního učení a má zásadní vliv na výsledky ve vzdělávání. Jedná se o individuální proces, který je u každého žáka ovlivňován souborem vnějších i vnitřních vlivů. Významnou roli v tomto směru hraje učitel, který může žáky k učení pozitivně podněcovat, ale také jejich motivaci neúmyslně oslabovat. Tento fakt by si měl uvědomovat každý učitel, protože právě on žákovi jazyk předkládá a vyučuje ho. Výuka anglického jazyka je navíc specifická tím, že nejde pouze o zvládnutí učiva, ale také o budování komunikačních kompetencí, které žáci využívají i mimo školní prostředí.

Práce byla rozdělena do dvou hlavních částí. V teoretické části byla nejprve vymezena motivace, její členění a také popis jednotlivých motivů. Dále byly představeny faktory, které mohou ovlivňovat míru motivace žáků k anglickému jazyku. Patřilo mezi ně působení rodičů, učitelů a vrstevníků, ale také využívané metody a prostředky. Závěrečná kapitola této části se věnovala procesu učení se cizího jazyka a vlivu vnitřních faktorů, jako jsou například emoce a zpětná vazba s nimi spojená, které se na motivaci žáků mohou významně podepsat.

V praktické části bylo realizováno dotazníkové šetření mezi žáky pátých ročníků ve Zlínském kraji. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je jejich úroveň motivace k učení anglického jazyka, a dále zkoumat souvislosti s pohlavím, délkou studia, převládajícím typem motivace a preferovanými výukovými metodami a prostředky. Stanovené cíle práce se podařilo naplnit. Z výzkumu vyplynulo, že motivace žáků je poměrně vysoká, což může souviset s tím, že si žáci v tomto věku již uvědomují svou jazykovou zdatnost, a také s tím, že se s angličtinou běžně setkávají ve svém každodenním životě, například prostřednictvím médií, her nebo internetu.

Z hlediska pohlaví, délky výuky nebo převažujícího typu motivace nebyly zjištěny výrazné rozdíly, což lze vnímat jako pozitivní, protože motivace byla u všech skupin na srovnatelně vysoké úrovni. Přesto zůstává důležité věnovat pozornost rozvoji vnitřní motivace, která žáka podporuje i bez přímého vnějšího podnětu a často vede k dlouhodobějšímu zájmu o jazyk. Zajímavým poznatkem bylo, že žáci nejvíce preferovali výukové hry, zejména ty online. Nejčastěji zmiňovanou aplikací bylo Duolingo, které je využíváno napříč věkovými kategoriemi. V rámci otevřené otázky však mnoho respondentů

nedokázalo přesně vyjádřit, co by jim při učení nejvíce pomohlo. To může souviset s tím, že jejich metakognitivní dovednosti se v tomto věku teprve rozvíjejí. Právě tato oblast by si ve výuce zasloužila větší pozornost, aby se žáci učili přemýšlet nad tím, jak se učí, co jim pomáhá a jak mohou své strategie zlepšovat.

Ačkoli toto téma není v českém prostředí zatím příliš zkoumáno, výsledky této práce poskytují užitečný vhled do motivace žáků na prvním stupni a mohou sloužit jako výchozí bod pro další zkoumání této problematiky. Samotný výzkum měl samozřejmě svá omezení. Dotazník byl vlastní konstrukce, bez ověření reliability a validity. Administrace probíhala převážně online, což mohlo ovlivnit pozornost respondentů. Dále nebyly zahrnuty některé proměnné, jako např. jazykové prostředí v rodině nebo mimoškolní jazykové aktivity. Vědomě jsme se však zaměřili na věkovou skupinu žáků pátých tříd, u nichž lze očekávat vyšší míru samostatnosti a schopnosti reflektovat vlastní motivaci.

Výsledky ukazují, že samotná délka výuky anglického jazyka není zárukou vyšší motivace. Přesto lze pozitivně hodnotit zavedení výuky angličtiny od prvního ročníku základní školy, jak jej stanovuje revize RVP ZV. Tento krok může přispět k přirozenějšímu osvojení jazyka, budování pozitivního vztahu k angličtině i rozvoji komunikační kompetence. Výzkumy navíc ukazují, že čím dříve se dítě s jazykem setkává, tím efektivněji se ho učí. Z výsledků vyplývá, že i žáci sami by uvítali navýšení počtu hodin angličtiny, což svědčí o jejich zájmu a potřebě intenzivnější jazykové podpory.

Na základě zjištění byla formulována doporučení pro pedagogickou praxi. Učitelé by se měli více zaměřovat na podporu vnitřní motivace, rozvoj metakognitivních dovedností a vnímání vlastních schopností. Zároveň je důležité zohledňovat preference žáků při výběru metod a prostředků, neboť to může výrazně ovlivnit jejich zájem o učení. Do budoucna by bylo přínosné rozšířit kvantitativní výzkum o kvalitativní přístupy, například rozhovory se žáky, které by mohly přinést hlubší porozumění jejich skutečným vnitřním motivům. Dále by bylo vhodné zaměřit se na to, jak učitelé s motivací žáků ve skutečnosti pracují a zda odpovídají na jejich potřeby.

Tato práce může být přínosem pro učitele i další pedagogické pracovníky, kteří se zabývají výukou cizích jazyků na prvním stupni. Věříme, že přispívá k lepšímu porozumění, co žáky k učení anglického jazyka motivuje a jak tuto motivaci dále rozvíjet v souladu s jejich potřebami, schopnostmi i reálnými možnostmi školního prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adair, J. E. (2004). *Efektivní motivace*. Alfa Publishing.
- Bedrnová, E., Jarošová, E., & Nový, I. (2012). *Manažerská psychologie a sociologie*. Management Press.
- Blažej, A. (2019). *Motivace dětí a mládeže ve sportu*. Masarykova univerzita.
- Borecká, J. (2013). Motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání. In Procházková, Z., & Suchánková, T. (Eds.), *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. (s. 92–101). Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Cambridge (19. 5. 2021). *How do video games provide effective learning?*. <https://lurl.cz/YJM2f>
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada.
- Dan, Q., Bai, B., & Huang, Q. (2024). Gender differences in the relations between EFL students' classroom relationships and English language proficiency: The mediating role of self-regulated learning strategy use. *System*, 123, 103311. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103311>
- Doleží, L. (2014). Několik poznámek k osvojování cizího jazyka. In *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince* (s. 23–27). AUČCJ.
- Fenyvesi, K. (2020). English learning motivation of young learners in Danish primary schools. *Language Teaching Research*, 24(5), 690–713. ISSN 1362-1688. <https://doi.org/10.1177/1362168818804835>
- Fiala, J. (2019, 31. ledna). *Gamifikace ve výuce*. Metodický portál: Spomocník. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21961/GAMIFIKACE-VE-VYUCE.html>
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Gardner, R. C. (2005, 30. květen). *Integrative motivation and second language acquisition*. Canadian Association of Applied Linguistics, London, Canada. [A:\caaltalk5.wpd](#)
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Harmer, J. (2006). *The practice of english language teaching*. Longman.

- Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hasram, S., Nasir, M. K. M., Mohamad, M., & Wan Mohammad, W. M. R. (2021). The effects of WordWall online games (WOW) on English language vocabulary learning among Year 5 pupils. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), 1059–1066. <https://doi.org/10.17507/tpls.1109.11>
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hidayat, I. N. (2024). Increasing students' motivation in learning English through song at elementary school. *JADEs Journal of Academia in English Education*, 5(1), 165–181. <https://doi.org/10.32505/jades.v5i1.8516>
- Hladík, P. (2021). *Tipy a triky pro výuku cizích jazyků: inspirace pro všechny jazykáře*. Grada.
- Hoque, E. (2017). Language Acquisition. EDRRC.
- Chavez, J. V., Adalia, H. G., & Alberto, J. P. (2023). Parental support strategies and motivation in aiding their children learn the English language. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2), 1541. <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1541>
- Cheng, X. (2024, 3. ledna). *A study on the influence of learning motivation on English learning: Taking different age groups as an example*. 2nd International Conference on Interdisciplinary Humanities and Communication Studies. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/34/20231962>
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Inostroza, M.-J., Perez-Villalobos, C., & Tabalí, P. (2024). Chilean Primary Learners' Motivation and Attitude towards English as a Foreign Language. *Education Sciences*, 14(3), 262. <https://doi.org/10.3390/educsci14030262>
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of pupils from southern Poland to learn English. *System*, 45, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.05.003>
- Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Grada.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

- Ke, Z. (2024). Family factors on adolescents' motivation to learn a second language. In Eloundou-Enyegue P. M. (Ed.) *Addressing global challenges: Exploring socio-cultural dynamics and sustainable solutions in a changing world* (s. 386–390). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781032676043-52>
- Klimova, B. F., & Poulova, P. (2014, 22. únor). *ICT as a motivational tool in the learning of foreign languages*. International Conference on Educational Technologies and Education. Switzerland. <https://inase.org/library/2014/interlaken/EDU.pdf#page=53>
- Kohútová, K., & Almašiová, A. (2016). Vnútorná a vonkajšia motivácia k štúdiu sociálnej práce a k štúdiu na Katolíckej univerzite v Ružomberku. In J. Holdoš, P. Lajčiaková & R. Ďurka (Eds.) *Alumni Conference of Graduates* (s. 83–98). Verbum. <https://1url.cz/6JMHH>
- Koťa, J. (2018). *Sociální psychologie – úvod do studia. Příspěvky k porozumění mezilidských vztahů* (4 opravované vydání). Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lisa, H. (2019). The effectiveness of flashcards on the motivation to increase English vocabulary among the fourth elementary school. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 4(1), 43–53. <https://doi.org/10.33369/joall.v4i1.6852>
- Lokšová, I., & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.
- Medlíková, O. (2021). *Umění motivace: Návodů a tipů pro pracovní i rodinný život*. Grada.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351–373. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.004>
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Portál.
- Mikuláščík, M. (2015). *Manažerská psychologie*. Grada.
- Moon, J. (2005). *Children learning English*. Macmillan.
- Muñoz, C., & Tragant, E. (2001). Motivation and attitudes towards L2: Some effects of age and instruction. *EUROSLA Yearbook*, 1, 211–224. <https://doi.org/10.1075/eurosla.1.16mun>

- Musa, J. (2015). Adding new vocabulary while playing casual games: Young people in Brunei as a case study. *Journal of Management Research*, 7(2), 58–71. <https://doi.org/10.5296/jmr.v7i2.6939>
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Triton.
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Nhan, L. K. (2024, září). Exploring students' perceptions of peer interaction in developing English speaking skills. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 9(9), 2333–2343. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24SEP1094>
- Ni, J. (2025). Positive teacher feedback and academic emotions among primary school children in China: A study within the control-value theory framework. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100409>
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Gaudeamus.
- Papajoanu, O., Voňková, H., & Vlčková, K. (2021). *Motivace k učení se angličtině ve vztahu ke známám a studijním aspiracím u žáků základních škol / English learning motivation in relation to grades and study aspirations among lower secondary students*. *Studia paedagogica*, 26(3), 25–47. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-2>
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://ndk.cz/uuid/uuid:80c0df70-3d3d-11e3-9c86-005056827e51>
- Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Wolters Kluwer.
- Piňosová, B. (2023). *Motivace žáků ve výuce anglického jazyka na prvním stupni*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář UK. <https://1url.cz/ZJM2O>
- Pokrivčáková, S. (2014). *Modern teacher of English (Volume 1)*. ASPA.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Psaltou-Joycey, A., Vrettou, A., & Penderi, E. (2017). L2 motivation of Greek young learners and adolescents. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 416–431. doi:<https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6007>

- Raoofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–72. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n11p60>
- Reinhaus, D. (2013). *Techniky učení: jak se snadněji učit a více si pamatovat*. Grada.
- Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Grada.
- Sampelan, Q. Y. Z., & Sengkey, V. G. (2022). Parental involvement and students' motivation in learning English. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(2). <https://doi.org/10.24256/ideas.v10i2.3257>
- Sieglová, D. (2020). *Cesta k cizím jazykům: 100 + 10 metod, strategií, cvičení a rad pro učitele i samostudium*. Grada.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Soudková, M. (2009). *Významné postavy americké psychologie*. Doplněk.
- Suryanto, B. T. (2024). The impact of using DUOLINGO application on students' English learning motivation. *International Journal of English Education and Linguistics (IJoEEL)*, 6(2), 200–211. <https://doi.org/10.33650/ijoeel.v6i2.9700>
- Vacínová, M., & Langová, M. (2007). *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Vágnerová, M. (2017). *Obecná psychologie: Dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Karolinum.
- Wallace, M., & Leong, E. I. L. (2020). Exploring Language Learning Motivation among Primary EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 221–230. <https://doi.org/10.17507/JLTR.1102.10>
- Wen, X. (2023). The effect of gamification learning on primary school students' second language learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 492–501. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12510>
- Yulistianti, H. D. (2016). Enhancing motivation in learning English: Students in primary school. *Jurnal Edulingua*, 3(1), 32–38. <https://1url.cz/PJM20>

Yyelland, B., & Duisenova, M. (2024). Digital game-based language learning in primary education: Exploring motivational factors and educational outcomes. *Pedagogy and Psychology*, 59(2), 51–63. <https://doi.org/10.51889/2960-1649.2024.59.2.004>

Zormanová, L. (2015, 12. března). *Tipy na didaktické hry vhodné pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ*. Metodický portál: Články. <https://1url.cz/0JM2I>

Zormanová, L. (2022, 8. března). *Gamifikace – nový fenomén ve výuce*. Metodický portál: Články. <https://1url.cz/9JM2g>

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Procentuální rozdělení žáků podle délky studia angličtiny ve škole</i>	41
Graf 2 <i>Procentuální rozdělení žáků podle pohlaví</i>	41
Graf 3 <i>Průměrný postoj k anglickému jazyku</i>	48
Graf 4 <i>Oblast vnitřní motivace</i>	49
Graf 5 <i>Přehled hodnot vnitřní a vnější motivace</i>	50
Graf 6 <i>Průměrná motivace žáků s tříletou délkou studia angličtiny</i>	51
Graf 7 <i>Průměrná motivace žáků s pěti letou délkou studia angličtiny</i>	52
Graf 8 <i>Průměrná motivace k učení se angličtiny u žáků podle délky studia</i>	53
Graf 9 <i>Porovnání průměru celkové motivace</i>	54
Graf 10 <i>Průměrné úrovně motivace žáků nižší než 3,5 podle jejího druhu</i>	55
Graf 11 <i>Preference motivačních metod a prostředků dle žáků</i>	59
Graf 12 <i>Podněty pro efektivnější učení angličtiny dle žáků</i>	60
Graf 13 <i>Procentuální rozložení odpovědí v kategorii lepší proces učení</i>	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 *Procentuální četnost odpovědí v oblasti vnitřní motivace*56

Tabulka 2 *Procentuální četnost odpovědí v oblasti vnější motivace*.....57

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ICT informačně komunikační technologie

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

TEFL Teaching English as a Foreign Language

TPR Total Physical Response

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK I	82
PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS II	87

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK I

Dotazník motivace žáků k učení se anglického jazyka

Pokyny pro vyplnění dotazníku

Ahoj, chtěla bych tě poprosit o vyplnění dotazníku.

V následujícím dotazníku budete odpovídat na otázky týkající se toho, jak se cítíte při učení angličtiny, co vás motivuje, co vás baví a jaké způsoby učení vám pomáhají. Každá otázka má několik možností odpovědí. Pro každou otázku si vyberete **jednu** z těchto možností:

- **Rozhodně ano** – Pokud souhlasíte s tvrzením a jste si tím jistí.
- **Spíš ano** – Pokud souhlasíte částečně.
- **Nevím** – Pokud si nejste jisti nebo nevíte, jak na tuto otázku odpovědět.
- **Spíš ne** – Pokud spíše nesouhlasíte.
- **Rozhodně ne** – Pokud s tvrzením vůbec nesouhlasíte.

Všechny odpovědi jsou **anonymní**, což znamená, že nikdo nebude vědět, jak jste konkrétně odpověděli. Dotazník vyplníte během hodiny angličtiny a neměl by trvat déle než 10 minut. Po dokončení dotazníku se vrátíte k výuce. Prosím, odpovídejte na každou otázku pravdivě a s rozvahou.

Děkuji za vaši pomoc.

Základní údaje

1. Věk *

2. Pohlaví *

☐ dívka

☐ chlapec

3. Délka studia angličtiny *

☐ učím se třetím rokem

☐ učím se pátým rokem

6. U každé odpovědi vyber pouze jednu odpověď *

	Rozhodně ano	Spiš ano	Nevím	Spiš ne	Rozhodně ne
1) Učení se angličtiny je pro mě důležité.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Myslím si, že anglický jazyk využiji v budoucnu.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Mám radost, když se naučím něco nového v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Při hodinách angličtiny se zapojuji.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Snažím se mluvit anglicky, když mám příležitost.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Mám rád anglický jazyk.	☐	☐	☐	☐	☐

7. U každé odpovědi vyber pouze jednu odpověď *

	Rozhodně ano	Spiš ano	Nevím	Spiš ne	Rozhodně ne
1) Učím se anglicky, abych lépe rozuměl věcem kolem sebe.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Rád sleduji filmy a hraji hry v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Rád poslouchám hudbu v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Učím se anglicky, abych se dokázal dorozumět s cizinci.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Mám radost, když se v angličtině učíme nové učivo.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Baví mě objevovat nová slovíčka a fráze v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Mám dobrý pocit, když zvládnu něco nového v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Těší mě, když učitel ocení moji snahu.	☐	☐	☐	☐	☐
9) Zajímají mě témata v angličtině.	☐	☐	☐	☐	☐
10) Učím se anglicky, protože sám chci.	☐	☐	☐	☐	☐

8. U každé odpovědi vyber pouze jednu odpověď *

	Rozhodně ano	Spíš ano	Nevím	Spíš ne	Rozhodně ne
1) Učím se anglicky, abych měl dobré známky.	☐	☐	☐	☐	☐
2) V hodinách angličtiny se učím hlavně proto, abych splnil/a úkoly od učitele.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Učím se anglicky hlavně proto, že je to předmět ve škole.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Učení angličtiny mi pomůže lépe rozumět lidem z okolí. (na internetu, rodině, kamarádům)	☐	☐	☐	☐	☐
5) Rodiče mě podporují v učení se angličtiny.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Učím se anglicky, aby na mě byli rodiče pyšní.	☐	☐	☐	☐	☐
7) Učím se anglicky, abych rozuměl tomu, co vidím na internetu.	☐	☐	☐	☐	☐
8) V hodinách se zapojuji, abych dostal pochvalu od učitele.	☐	☐	☐	☐	☐
9) Učitel dělá hodiny angličtiny zajímavé.	☐	☐	☐	☐	☐
10) Učím se anglicky, protože mi kamarádi pomáhají a podporují mě.	☐	☐	☐	☐	☐

9. U každé odpovědi vyber pouze jednu odpověď *

	Rozhodně ano	Spiš ano	Nevím	Spiš ne	Rozhodně ne
1) Pomocí obrázků si lépe zapamatuji slovíčka.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Používání počítačů, tabletů a interaktivní tabule mi pomáhá učit se anglicky.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Rád se učím angličtinu pomocí písniček.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Sledování videí a filmů mi pomáhá při učení angličtiny.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Hraní her, které učitel připraví na hodiny, mi pomáhá učit se anglicky.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Hraním online her si zlepšuji angličtinu.	☐	☐	☐	☐	☐

10. Co by ti pomohlo, abys se učil angličtinu lépe?

Děkuji za tvůj čas a spolupráci

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS II

Vážení rodiče/zákonní zástupci,

mé jméno je Mariana Čablíková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

V rámci své diplomové práce zaměřené na *motivace k učení se anglického jazyka*, bych Vás ráda požádala o možnost zapojení Vašeho dítěte do výzkumu. Výzkum, který probíhá se souhlasem vedení školy, si klade za cíl *zjistit a podrobně popsát, co motivuje žáky pátých ročníků 1. stupně ZŠ k učení anglického jazyka*.

Samotný výzkum proběhne během hodiny anglického jazyka. Žáci vyplní krátký dotazník zaměřený na jejich postoje a motivaci k učení anglického jazyka. Vyplnění dotazníku zabere přibližně 10 minut, poté bude výuka pokračovat běžnou náplní.

Otázky v dotazníku se soustředí na motivaci k učení se angličtiny, vliv prostředí a na oblíbené způsoby učení. Získané výsledky mohou být použity ke zlepšení výuky angličtiny na Vaší škole.

Účast žáků je zcela dobrovolná. Veškerá data budou anonymizována a zpracována v souladu s nařízením GDPR. Výsledky budou použity výhradně pro účely diplomové práce. V případě jakýchkoliv dotazů se můžete obrátit na mou osobu na email: m_cablikova@utb.cz

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

NÁVRATKA

Souhlasím / nesouhlasím, aby se můj syn/má dcera navštěvující třídu zúčastnil/a dotazníku, k zjištění motivace žáků k učení anglického jazyka, pro účely diplomové práce studentky UTB ve Zlíně Mariany Čablíkové. Dále potvrzuji, že se mé dítě s účastí seznámilo a s tímto výzkumem souhlasí.

Datum.....

Podpis zákonného zástupce.....