

Vplyv motivácie na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka

Michal Tatarko

Akcent College, Praha, Česká republika

Anotácia: *Vplyv motivácie na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka. Štúdia sa zaoberá skúmaním motivácie a jej vplyvom na učenie sa cudzieho jazyka. Jej primárnym cieľom je teoreticky a empiricky vymedziť vzťah motivácie a procesu učenia sa cudzieho jazyka. V teoretickej rovine sú opísané vybrané teórie o motivácii z historického aj súčasného pohľadu, typológia motivácie a motivácia v prepojení na vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka. Z teoretického rozboru sme vyvodili premenné, ktoré vystupujú ako možné prediktory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Pomenované faktory sú v práci analyzované teoreticky aj empiricky. Korelačný výskum bol uskutočnený na základe štatistického spracovania kvantitatívnych údajov zozbieraných na slovenských gymnáziách v Prešovskom kraji. Obsahom výskumu je štatistická analýza korelácií medzi viacerými nezávislými premennými a jednou závislou premennou – úrovňou úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Na strane nezávislých premenných vystupujú faktory, ako všeobecná motivácia, vnútorná a vonkajšia motivácia učiť sa cudzí jazyk. Na zber dát boli použité nástroje založené na metóde dotazovania a škálovania. Jednotlivé výsledky potvrdili predpokladané skutočnosti a identifikovali všeobecnú a vnútornú motiváciu ako prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Iné vzťahy vyplývajúce z interpretácie výsledkov poukázali na fakt, že vonkajšia motivácia nemá zásadný vplyv na túto úspešnosť. Tieto výsledky sú v porovnaní s inými zahraničnými štúdiami do značnej miery podobné.*

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 4: 241-262

Kľúčové slová: *motivácia, cudzí jazyk, úspešnosť učenia sa, vnútorná a vonkajšia motivácia.*

The Effect of Motivation on the Second Language Learning. *The paper deals with the examination of motivation and its impact on language learning. Its primary goal is to determine the relationship of motivation and the process of learning a foreign language theoretically and empirically. The theoretical part describes selected theories about motivation from a historical and current perspective, types of motivation and motivation in connection to teaching and learning a foreign language. Based on this theoretical analysis we have drawn variables that stand out as potential predictors of successful language learning. The predictors are analyzed theoretically and empirically. The empirical part is focused on statistical processing of data collected at Slovak grammar schools in Prešov district. The analysis is based on identifying correlations between several independent variables (general motivation, intrinsic and extrinsic motivation) and one dependent variable (the level of language learning success). The data were collected via questioning and scaling methods. The results confirmed the assumed hypothesis that general and intrinsic types of motivation serve as*

predictors of successful language learning. Other results revealed that extrinsic motivation does not have a significant impact on this success. These results are in comparison to other foreign studies largely similar.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No 4: 241-262)

Key words: *motivation, foreign language, language learning success, intrinsic and extrinsic motivation*

Úvod

Motivácia a učenie sa cudzieho jazyka predstavujú pomerne komplexné a rozdielne pojmy, no v určitých oblastiach sa prelínajú a prinášajú tak zaujímavý pohľad na to, aké nové perspektívy dokážu spoločne vytvoriť. Aj motivácia aj učenie sa cudzieho jazyka je súčasťou ľudského správania, sú preto predmetom záujmu nielen didakticko-pedagogického, ale aj psychologického. Stav poznania v týchto špecifických oblastiach je veľmi bohatý a neustále sa obnovuje. Dokonca ich čiastočný prienik, ktorý by najviac dokázali opísať didaktiky cudzích jazykov, je nesmierne bohatý a rozsiahly. V súčasnosti je známych mnoho výskumov, ktoré sa zaoberajú práve problematikou motivácie v učení sa cudzieho jazyka, no väčšinou prinášajú pohľady na kontexty osvojovania si jazyka v iných kultúrach, a teda ich výsledky a odporúčania nemusia byť úplne aplikovateľné v našich podmienkach. Cieľom tejto štúdie je sumarizovať a aktualizovať teoretické poznanie v tejto oblasti a zistiť, do akej miery sa motivácia podieľa na úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka v našom školskom prostredí.

1 Motivácia

1.1 Vymedzenie pojmu

Ak by sa nás niekto spýtal, čo najviac vplýva na proces učenia sa, motivácia by bola pravdepodobne na vrchole nášho zoznamu. Nepochybne, jednou z najdôležitejších úloh psychológie vždy bolo a bude vysvetliť, prečo sa ľudia správajú tak, ako sa správajú. Zelina považuje motiváciu za jednu z kľúčových otázok výchovy. Tvrdí, že je základom pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého žiaka. Vo svojich Stratégiách a metódach rozvoja osobnosti žiaka definuje motiváciu ako „*súhrn činiteľov, ktoré vyvolávajú, usmerňujú, udržiavajú a zacieľujú ľudskú aktivitu*“ (M. Zelina, 2011, s. 78).

Nazeranie na koncept pojmu motivácia v učení sa prešiel procesom rozličných interpretácií presne tak, ako sa v priebehu dejín vynárali nové psychologické teórie. V kontexte vzdelávania sa častokrát používa ako súhrnný termín na vyjadrenie toho, že niekto má všeobecnú dispozíciu na učenie sa (Burden, Williams, 1997, s. 111). Širší pohľad na tento pojem prináša Gardner,

odborník v oblasti psychológie a učenia sa cudzích jazykov, ktorý hovorí, že motivácia zahŕňa štyri základné aspekty – cieľ, snaživé správanie, túžbu dosiahnuť cieľ a pozitívny postoj k danej aktivite (R. Gardner, 1985a, s. 50).

Z veľkého množstva definícií pojmu motivácia uvádzame model, ktorý bol pre cieľ našej štúdie najvýstižnejší. Motiváciu môžeme definovať ako „stav kognitívneho a emocionálneho vzrušenia, ktorý vedie k vedomému rozhodnutiu konať, a ktorý podporuje vznik určitej doby udržiavaného intelektuálneho a/alebo fyzického úsilia smerujúceho k dosiahnutiu nejakého stanoveného cieľa“ (Burden, Williams, 1997, s. 120). Z tejto definície vystupuje niekoľko zásadných bodov. Prvým z nich je stav odhodlania, resp. nabudenia sa určitým spôsobom. To v sebe môže zahŕňať element túžby. Prvotné odhodlanie dokáže byť aktivované rozličnými príčinami, napríklad vnútornými pohnútkami, akými sú záujem alebo zvedavosť, no často sú to aj vonkajšie faktory, ako napríklad iný človek alebo udalosť. Nezávisle na tom, čo je prvotným spúšťačom, záujem jednotlivca sa aktivuje a ten ho vedie k vedomému rozhodnutiu konať určitým spôsobom, aby dosiahol nejaký cieľ.

1.2 Druhy motivácie

1.2.1 Vnútoraná motivácia

Ak sa pozrieme na dôvody, prečo si ľudia volia určitý druh správania, je zrejmé, že príčiny nášho správania sú rôzneho druhu. Niekedy robíme niečo preto, lebo samotná činnosť nám prináša radosť. Inokedy sa zapojíme do aktivity z iných dôvodov. Kognitívni psychológovia preto rozdelili motiváciu na vonkajšiu (extrinšickú, z ang. *extrinsic*) a vnútornú (intrinšickú, z ang. *intrinsic*). Csikszentmihalyi a Nakamura (1989) priniesli výstižnú definíciu týchto dvoch konceptov. Jednoducho povedané, ak je jediným dôvodom na činnosť dosiahnutie niečoho, čo je mimo samotnej aktivity, ako napríklad zloženie skúšky, finančné ohodnotenie a pod., hovoríme o vonkajšej motivácii. Na druhej strane vnútorná motivácia sa vzťahuje na motiváciu, ktorá vychádza z vnútra človeka, a nie na základe vonkajšieho odmeňovania, napríklad peňazí alebo známok. Tento druh motivácie plynie z potešenia, ktoré prináša samotná aktivita, alebo zo satisfakcie, ktorú prináša práca na danej úlohe, prípadne jej splnenie. „Vnútorne motivovaný žiak bude pracovať na danej úlohe, lebo sa mu zdá zábavná a prínosná. Alebo takýto žiak bude pracovať na vyriešení problému, pretože výzva, ktorá je spojená s hľadaním jeho riešenia, poskytuje potešenie. V ani jednom z prípadov žiak nepracuje na základe odmeny alebo známky“ (C. Bainbridge, 2016).

Vnútornú motiváciu Fontana definuje na základe všeobecne prijímanej hypotézy, že ľudia majú prirodzený pud zvedavosti, ktorý nie je zacielený na konkrétny hmotný výsledok a už od raného veku podnecuje spontánne skúmanie a objavovanie (D. Fontana, 2011, s. 129). Brown tvrdí, že vnútorne

motivované aktivity sú tie, pri ktorých neexistuje žiadna viditeľná odmena okrem aktivity samotnej. Žiaci sa zapájajú do aktivít samovoľne, a nie na základe vonkajších vplyvov (H. Brown, 2001, s. 76). Pochopiteľne, motivovať žiakov aktivitami, ktoré im prinášajú radosť, nie je až také náročné. Problém vidíme v tom, že oveľa zložitejšou sa stáva situácia, v ktorej potrebujeme spojiť spontánnu motiváciu žiakov s menej populárnymi aktivitami, napríklad s učením sa gramatických javov, ktoré sú pre správne chápanie a aktívne používanie cudzieho jazyka veľmi dôležité.

Vnútorňú motiváciu popisuje Urová ako všeobecnú túžbu učiť sa pre seba samého. Ďalej tvrdí, že je do veľkej miery zakotvená v predchádzajúcich postojoch, t. j. či žiaci považujú učenie za užitočné, alebo či majú pozitívny vzťah k jazyku a jeho kultúrnym, politickým a etnickým súčastiám (P. Ur, 1991, s. 280).

Pedagógovia ako M. Montessoriová, R. Steiner, C. Rogers a iní poskytli rôzne modely vnútorne motivovanej edukácie. Montessoriovej spôsob úzko súvisel s ľudským vývinom. Jej model bol založený na dvoch základných poznatkoch. Prvý z nich popisuje, že deti a dospelávajúci jedinci sa zapájajú do psychického sebadobovania na základe interakcie s ich prostredím. Druhý sa týkal detí do veku šiestich rokov a tvrdil, že takéto deti majú vlastnú vnútorňú cestu psychického vývoja. Na základe jej pozorovaní Montessoriová verila, že deti, ktoré majú slobodu vybrať si a pohybovať sa slobodne v prostredí pripravenom podľa jej modelu, sa budú správať spontánne, a tak bude ich vývin optimálny (M. Montessori, 1994, s. 15).

Steiner vytvoril osnovy, ktoré reagujú na vývinové fázy detstva a na potreby detskej imaginácie v školskom prostredí. Steiner veril, že škola má skôr uspokojovať potreby dieťaťa ako potreby vlády alebo ekonomiky. Založil tak školy, ktoré podporovali kreativitu a slobodné myslenie. Jeho školy podporovali rozvoj individuality dieťaťa a prostredníctvom vyváženého vzdelávania ho pripravovali na vstup do sveta dospelých so sebadôverou (Hale, McLean, 2004). Aj v jeho systéme výchovy a vzdelávania možno vidieť podporu rozvoja vnútornej motivácie, pretože hneď na začiatku v útlom veku dieťaťa je edukácia nenútená, prirodzená a rešpektujúca.

Pre širší pohľad na danú problematiku si po spomínaných koncepciách priblížime pohľad Američana Browna. Ten hovorí, že každá metóda učenia v jazykovej triede môže byť podrobená tzv. *litmus testu*,¹ ktorý indikuje mieru prítomnosti vnútornej motivácie v technikách a metódach vyučovania cudzieho

¹ Litmus test (Aj): v preklade lakmusový test, je test používajúci sa v chémii. Podľa slovníka cudzích slov indikuje prítomnosť určitého druhu látky vzhľadom na svoje zafarbenie – kyslú alebo alkalickú. V Brownovej koncepcii indikuje prítomnosť vonkajšej alebo vnútornej motivácie vo vyučovaní cudzieho jazyka.

jazyka. V tomto teste sa nachádzajú otázky, ktoré napomáhajú pedagógovi zistiť, či to, čo na hodinách robí, prispieva k rozvoju intrinsických motívov zo strany žiakov/študentov.

Kontrolný zoznam otázok o intrinsicky motivovaných technikách podľa Browna (2001, s. 80 – 81):

1. Reaguje vaša metóda na pravý záujem študentov? Je pre ich život relevantná?
2. Uvedomujú si študenti cieľ alebo význam metódy?
3. Podporuje vaša technika študentov v tom, aby sami objavili určité pravidlá alebo princípy (bez toho, aby im boli vami vysvetlené)?
4. Prezentujete vašu metódu pozitívne a s entuziazmom?
5. Majú vaši študenti možnosť výberu v tom, ako ich učíte, alebo ako dosiahnu ciele vašej vyučovacej metódy?

1.2.2 Vonkajšia motivácia

Počiatky teórie vonkajšej motivácie v učení sa spájajú s behaviorizmom. Stretávame sa s ňou nielen v školskom prostredí, ale aj v našom každodennom živote. Ak niečo robíme preto, aby sme čosi získali mimo pôžitku z danej aktivity, ako napríklad zloženie skúšky, získanie finančnej odmeny a podobne, naša motivácia je vonkajšia. V anglicky písanej literatúre sa tiež stretávame s pojmom *extrinsic motivation*. Niekedy nie je jednoduché usúdiť, či motivácia, ktorou sa zaoberáme, je vnútorná alebo vonkajšia. Tu ešte vzniká otázka negatívnej motivácie, z ktorej vyplýva polemika o tom, či je trest a strach súčasťou vonkajšej alebo vnútornej motivácie. Napríklad Brown v tejto súvislosti tvrdí, že trest a strach z neúspechu sú prejavom vonkajšej negatívnej motivácie (H. Brown, 2001, s. 36).

Viacero autorov, ktorí sa zaoberajú skúmaním motivácie, nepopisujú vonkajšiu motiváciu oddelene od vnútornej, ale využívajú sériu porovnaní týchto dvoch druhov. V oblasti učenia sa cudzích jazykov vytvára vonkajšia a vnútorná motivácia spoločnú dichotómiu, ktorá oddelene stojí ako protipól inej dichotómie, zahŕňajúcej motiváciu inštrumentálnu a integračnú. V tomto duchu sa motiváciou zaoberá Brown, ktorý hovorí, že tieto dve dichotómie sú oddelené problémy, pričom hovorí, že inštrumentálna/integračná dichotómia sa vzťahuje len na kontext učenia sa, a tá druhá vnútorná/vonkajšia „vytvára kontinuum možností pre intenzitu pocitu, začínajúc od hlboko vnútorného pocitu, cez samo generované odmeňovanie, až po silné, vonkajšie odmeny mimo samého seba“ (H. Brown, 2001, s. 75). Podobne ako iní autori, Brown popisuje vonkajšiu motiváciu ako takú, pri ktorej jednotlivec očakáva odmenu zvonku. Okrem typických odmien spomína napríklad pozitívnu spätnú väzbu zo strany učiteľa.

Ktorá z foriem motivácie má však na výsledok učenia sa silnejší vplyv? Väčšina výskumov v tejto oblasti favorizuje vnútornú motiváciu, hlavne ak ide o dlhodobu trvajúce motívy. Potvrzuje to napríklad teória J. Piageta (1972), ktorý tvrdil, že nesúlady, neistota a nerovnováha sú motivačné. Inými slovami, človek hľadá skutočné výzvy, na základe ktorých potom koná tak, aby ich vedel vyriešiť. Aj A. Maslow (1970) tvrdí, že vnútorná motivácia je jednoznačne silnejšia ako vonkajšia. Podľa jeho známej hierarchie potrieb nezáleží na tom, či sú vonkajšie odmeny prítomné alebo absentujúce, vždy budeme túžiť po sebavedomí a seberealizácii. Možnože si teraz čitateľ bude myslieť, že vonkajšie odmeny nezohrávajú dôležitú úlohu v motivovaní študentov. Niektoré výskumy však dokazujú, že pri krátkodobom motivovaní sa stimulácia vonkajšej motivácie ukazuje ako efektívny prostriedok krátkodobého motivovania. (A. Kohn, 2016). Učenie sa cudzieho jazyka je však dlhodobým procesom, a preto je vhodné správne interpretovať silu a efekt jednotlivých druhov motivácie, aby bolo možné efektívne využiť ich potenciál.

Burden a Williams (1997, s. 123) tvrdia, že druhy motivácie sa v našom každodennom živote prelínajú. Je to najlepšie viditeľné vtedy, keď posudzujeme rôzne aktivity, ako napríklad čítanie novín, jazda autom v rámci povolenej rýchlosti, chodenie do práce, počúvanie hudby, či učenie sa. K niektorým z týchto aktivít sme motivovaní vnútorne, k iným zase z vonkajška. Podobne môžeme posudzovať relatívnu dôležitosť vnútornej a vonkajšej motivácie na hodinách vyučovania cudzieho jazyka, pretože je pravdepodobné, že väčšina učiteľov by určite súhlasila, že obidva druhy majú svoje zastúpenie a že sú dokonca prepojené.

Rozdelenie motivácie na vonkajšiu a vnútornú malo veľký vplyv na jej skúmanie a jednotlivé výskumné koncepty sa pokúšali vysvetliť rozdiely v motivácii medzi rôznymi študentmi. Úloha vonkajšej motivácie je v oblasti vyučovania cudzích jazykov nezanedbateľná. I keď ju väčšina odborníkov v tejto oblasti považuje za menej efektívnu ako motiváciu vnútornú, má svoje výhody, pre ktoré je v našom domácom vzdelávacom systéme veľmi obľúbená. Mnoho učiteľov sa neprestalo držať klasických vyučovacích metód, ktorých podstata sa nezakladá na tvorivo-humanistickej koncepcii vyučovania, čím sa podpora vnútornej motivácie stráca. Jej iniciovanie a udržiavanie je totiž pre mnohých pedagógov veľmi zložitú, niekedy nemožnú. Tu sa preto vytvára priestor na využitie motivácie vonkajšej, pretože jej iniciácia je relatívne jednoduchá a žiaci/študenti sú na ňu zvyknutí. Netvrdíme, že takýto prístup je nesprávny, no v probléme dlhodobého motivovania a vedenia žiaka i staršieho študenta k samostatnosti pravdepodobne zohráva v porovnaní s vnútornou motiváciou relatívne malú úlohu (H. Brown, 2001, s. 77).

Testom a skúškam, z ktorých veľká časť je štandardizovaná, je pripisovaná dôležitosť hlavne kvôli svetu „tam von“ a tie sú následne kladené študentom

bez toho, aby sa ich niekto pýtal, či sa s takýmto prístupom stotožňujú. Táto gloriifikácia obsahu, bezchybnosti a súťaživosti však môže zlyhávať v procese, v ktorom je potrebné, aby bol študent vedený k zložitému procesu budovania si cudzojazyčnej kompetencie. Jednou z príčin môže byť práve preferované využívanie vonkajšej motivácie, preto si myslíme, že práca s ňou by mala byť opatrná.

2 Vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka

Z dôvodu špecifickej podstaty jazykového učenia/vyučovania je nevyhnutné zmieniť úlohu jazyka v samotnom procese učenia sa. V tomto ohľade je zásadná skutočnosť, že myslenie súvisí predovšetkým s jazykom, čo potvrdili i známi konštruktivistickí myslitelia Piaget a Vygotsky, ktorí sa zhodli v názore, že jazyk plní rozhodujúcu úlohu v rozvoji myslenia človeka. Jazyk nie je chápaný len ako hlavný predmet štúdia lingvistiky, ale je tiež jednou z kľúčových oblastí štúdia psychológie. Dörnyei tvrdí, že jazyk je totiž viac ako len komunikačný kód alebo kognitívny jazykový systém. Stojí v centre ľudských záležitostí, od najjednoduchších po najzložitejšie, a je základnou súčasťou doslova každej spoločenskej situácie (Z. Dörnyei, 2009, s. 2). Je preto zrejmé, že učenie sa jazyka „je jedno z najpôsobivejších a najfascinujúcejších aspektov ľudského vývoja“ (Lightbown, Spada, 2006, s. 2). Preto nie je vôbec prekvapujúce, že psychológovia, ktorých hlavným cieľom je porozumieť komplexnosti ľudského správania a myslenia, doteraz vynaložili veľké úsilie na poznávanie fenoménov spojených s jazykom (Z. Dörnyei, 2009, s. 2). Okrem komunikatívnej funkcie je jazyk dôležitým psychologickým nástrojom, pretože tým, že je prostredníkom medzi jedincami a ich vykonávaním úlohy, má možnosť kvalitatívne meniť tak povahu úlohy, ako aj dosiahnutý výsledok. Podľa Smejkal (2007, s. 28) je dialóg, ktorý vzniká v interakcii medzi žiakmi navzájom alebo medzi učiteľom a žiakmi, jazykovým výstupom potvrdzujúcim kognitívnu aktivitu študentov.

2.1 Špecifiká vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka

S určitosťou môžeme tvrdiť, že učenie sa a vyučovanie cudzieho jazyka je odlišné od učenia sa a vyučovania iného predmetu, a to hlavne kvôli sociálnym aspektom, ktoré prináša. Burden a Williams píšu, že jazyk ako taký zahŕňa celé ľudské sociálne bytie, je súčasťou našej identity a používa sa na prenos tejto identity k iným ľuďom (Burden, Williams, 1997, s. 115). Tento poznatok ďalej rozvíja Gardner. Jeden z jeho najviac uznávaných modelov je socioedukačný model učenia sa cudzieho jazyka (R. Gardner, 1985a, s. 26). V tomto modeli sa prepájajú žiakove postoje voči danej kultúre, jeho postoj voči edukačnej

situácii, schopnosť integrovať sa do kultúry a napokon voči jeho motivácii. Garden zdôrazňuje, že primárnym faktorom v tomto modeli je motivácia.

Ellis píše, že z hľadiska didaktiky cudzích jazykov by najprv mali učitelia zaregistrovať jazyk, zachytiť ho, byť mu vystavení, a tak si ho podvedome osvojovať, potom sa ho učiť a napokon vytvárať stratégie na to, aby vedeli naučené fakty správne použiť (R. Ellis, 2008, s. 225).

Už z povahy vyučovania, ktorú všetci poznáme z klasických hodín cudzieho jazyka, je nám známe, že takýto edukačný proces sa výrazne odlišuje od iných predmetov a je založený na iných princípoch. V našich školských podmienkach sa v duchu komunikatívneho prístupu jazykové vyučovanie orientuje na dve základné oblasti: na prostriedky jazykového systému a jazykové schopnosti² (*language systems and language skills*), ktoré sú prevažne vyučované integrovane. Prostriedky jazykového systému sa zameriavajú na lingvistickú kompetenciu, tzn. na gramatiku (morfológia a syntax), výslovnosť, jazykové funkcie, slovnú zásobu a výstavbu textu. Jazykové schopnosti sa vzťahujú na dve základné oblasti – receptívne (čítanie a počúvanie s porozumením) a produktívne (rozprávanie a písanie). Toto rozdelenie je definované jednak odborníkmi na didaktiku cudzích jazykov a jednak Spoločným európskym referenčným rámcom pre jazyky.

Z tejto perspektívy je pomerne jednoduché usúdiť, že špecifiká viažuce sa na vyučovanie cudzieho jazyka v školách sa líšia predovšetkým vo forme a v metódach práce so žiakmi, ktoré sa vyznačujú vysokou mierou interakcie a využívaním rôznych interakčných schém, orientáciou na precvičovanie, komunikáciu, riešenie úloh, imitáciu modelu a pod. Jedinečná organizácia z pohľadu interakcie medzi učiteľom a žiakom/žiakmi, prípadne medzi žiakmi navzájom, prináša veľkú rozmanitosť pedagogických postupov. Každé efektívne vyučovanie cudzieho jazyka je do veľkej miery založené na aktivite žiakov, ktorí pracujú na úlohách. Podľa Nunana dobrá komunikatívna hodina zahŕňa vstup z autentických zdrojov, riešenie problémov, úlohy so skutočnými komunikatívnymi aktivitami, možnosť voľby učiacich sa, možnosť precvičovania reálnych jazykových úloh v triede, zoznamovanie sa s jazykom ako systémom atď.

² *jazykové schopnosti* sme voľne preložili, resp. odvodili od anglického pojmu *language skills*. Niektoré slovníky navrhujú aj preklad *jazykové zručnosti*, ktorý používajú aj niektoré slovenské publikácie, no z hľadiska správneho použitia pedagogickej terminológie sme tento termín nepoužívali, pretože zručnosť ako taká je asociovaná s manuálnou schopnosťou. Anglický jazyk v tomto nerozlišuje, preto môžu v niektorých kontextoch vzniknúť zmätočné interpretácie, ktoré plynú predovšetkým z nemožnosti úplne identického prekladu toho istého pojmu v dvoch rozličných jazykoch. Uvažovali sme aj nad použitím pojmu *spôsobilosť*, no jeho spätný preklad do anglického jazyka by skôr označoval kompetenciu, ktorá v rámci terminológie o jazyku označuje úplne inú oblasť.

(Nunan, 2003). Z tohto pohľadu sa opäť vynára veľmi široký motivačný potenciál, s ktorým možno počas vyučovania pracovať. Tieto spomínané aspekty by sa v konečnom dôsledku mali prejavíť vo všestrannom rozvoji komunikačnej kompetencie žiakov, alebo k jej rozvoju prispievať. Je to dané aj zvýšenými nárokmi, ktoré moderná spoločnosť na komunikačnú kompetenciu svojich členov kladie. Pojem komunikačná kompetencia je podľa Šebestu chápaný ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka robia schopným komunikovať, teda uskutočňovať komunikačné akty, zúčastňovať sa komunikačných udalostí a hodnotiť účasť druhých na nich“ (K. Šebesta, 1999, s. 60). Táto kompetencia sa rozvíja predovšetkým cez komunikačné činnosti, ktoré sme vyššie charakterizovali.

Vzhľadom na vyššie uvedené fakty je zrejmé, že špecifiká učenia a vyučovania cudzieho jazyka presahujú rámec jednoduchého vysvetľovania, no na druhej strane ponúkajú učiteľovi enormne širokú paletu možností práce so žiakmi, čo pozitívne vplýva na variabilitu miery motivácie prítomnej na hodinách vyučovania cudzieho jazyka.

3 Empirická časť

3.1 Zameranie výskumu

Hlavným zameraním nášho výskumu je nadviazať na aktuálne teórie a výskumy v oblasti motivácie v edukačnom procese zameranom na vyučovanie a učenie sa cudzieho jazyka. Pri preberaní výskumných nástrojov sme vychádzali zo zahraničných štúdií, pričom bolo potrebné čo najviac s nimi harmonizovať použitú metodológiu a výskumné postupy. Z týchto dôvodov boli použité overené a osvedčené výskumné nástroje dvoch zahraničných štúdií, ktoré sme adaptovali našim domácim podmienkam. Šlo o Postojovú a motivačnú testovaciu batériu (R. Gardner, 1985b) a Škálu preferencií v učení sa jazyka (Noels et al., 2000).

Hlavný výskumný problém

Náš hlavný výskumný problém je úzko prepojený s pojmami, ktoré sme opisovali v teoretickej časti našej štúdie a je formulovaný prostredníctvom otázky:

Aký vplyv má motivácia na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka?

Z tejto otázky by sa dali vydedukovať ďalšie otázky alebo interpretácie:

Sú vysoko motivovaní žiaci/študenti viac úspešní v dosahovanej úrovni učenia sa cudzieho jazyka? Sú menej úspešní žiaci/študenti aj menej motivovaní? Má

vnútorný druh motivácie väčší vplyv na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka ako vonkajší druh?

3.2 Výskumné hypotézy

Za účelom zostavenia hypotéz sme určili závislé a nezávislé premenné. Výskum má niekoľko hypotéz, ktoré na prvý pohľad predpokladajú rozličné vzťahy, no v konečnom dôsledku testujú viac okolností jednej hypotézy, ktorá smeruje k overeniu vzťahu rôznych faktorov (nezávislých premenných) k jednej (závislej) premennej. Pre náš výskum je najdôležitejšie overenie vzťahu medzi motiváciou a cudzím jazykom, na základe čoho sme predpoklad vzťahu týchto dvoch premenných vyjadrili v hlavnej hypotéze.

Náš hlavný výskumný problém vyjadruje interakčný vzťah medzi dvoma premennými:

- *mierou všeobecnej³ motivácie učiť sa anglický jazyk* – nezávislá premenná vnímaná ako prediktor (*predictor variable*);
- *úspešnosťou učenia sa anglického jazyka* – závislá premenná vnímaná ako odpoveďová premenná (*response variable*).

Predpokladané vzťahy medzi skúmanými premennými sme vyjadrili v nasledujúcej výskumnej hypotéze:

Hlavná hypotéza (H1)

Študenti, ktorí majú vyššiu úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako študenti, ktorí majú nižšiu úroveň tejto motivácie.

Vedľajšia hypotéza (H2)

Vnútorný druh motivácie je silnejším prediktorom úspešnosti učenia sa anglického jazyka ako vonkajší druh motivácie.

3.2.1 Operačné definovanie premenných v hlavnej hypotéze

V našom výskume v rámci hlavnej hypotézy predpokladáme interakciu nezávislej premennej (úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk) a závislej premennej (úspešnosť učenia sa anglického jazyka):

a) nezávislá premenná: *úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk* – skóre v dotazníku určeného na meranie úrovne motivácie v učení sa anglického jazyka (adaptovaná Postojová a motivačná testovacia batéria od

³ Použili sme pojem *všeobecná motivácia*, aby sme ju oddelili od iných poddruhov motivácie, ktoré skúmame.

Gardnera, 1985b) identifikuje študentov s rôznou úrovňou všeobecnej motivácie.

b) závislá premenná: *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* – skóre na škále od 1 po 10, ktoré pre každého študenta určí jeho učiteľ anglického jazyka, rozdelí študentov podľa toho, do akej miery sú úspešní/neúspešní. Za viac úspešných študentov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení hodnotami 7 až 10. Za menej úspešných študentov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení hodnotami 1 až 4. Priemerní študenti sú takí, ktorí v tejto škále dosiahnu hodnoty 5 až 6. Pre lepšiu orientáciu sa v tejto škále sme pre učiteľov dopredu vypracovali krátke charakteristiky jednotlivých bodových hodnotení.

3.2.2 Operačné definovanie premenných vo vedľajšej hypotéze

Vo vedľajšej hypotéze H2 predpokladáme interakciu nezávislej premennej (dominancia určitého druhu motivácie učiť sa anglický jazyk) a závislej premennej (úspešnosť učenia sa anglického jazyka).

a) nezávislá premenná: *dominujúci druh motivácie učiť sa anglický jazyk* – skóre v nástroji určeného na zistenie úrovne vnútornej a vonkajšej motivácie (adaptovaná Škála preferencií v učení sa jazyka od Noelsovej a kol., 2000) určí mieru vnútornej a vonkajšej motivácie učiť sa anglický jazyk.

b) závislá premenná: *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* – rovnaká ako v hlavnej hypotéze.

3.3 METODIKA VÝSKUMU

3.3.1 Charakteristika typu výskumu

Na testovanie hypotéz sme použili korelačný výskum, ktorý slúži na určenie miery súvislosti (vzťahov) medzi viacerými premennými. Tieto súvislosti sme v konečnej fáze vyjadrili koeficientmi korelácie. Využili sme pritom kombináciu exploratívnej metódy dotazovania a škálovania vybraného súboru respondentov. Zaujímali nás predovšetkým vnútorné (už existujúce) charakteristiky študentov, konkrétne vnímanie vlastnej všeobecnej, vnútornej a vonkajšej motivácie učiť sa cudzí jazyk.

3.3.2 Nástroj na určenie úrovne všeobecnej motivácie

Pre naše potreby sme sa rozhodli použiť časť Postojovej a motivačnej testovacej batérie (*The Attitude/Motivation Test Battery*), ktorú zostavil a v praxi otestoval R. C. Gardner (1985b). Práve tento súbor testov/dotazníkov bol zostavený s cieľom vyhodnotenia mimo lingvistických aspektov učenia sa jazyka. Vývoj tejto batérie súvisí s viac ako dvadsaťročným výskumom, ktorý sa zameriaval na skúmanie anglicky hovoriacich študentov učiacich sa francúzsky jazyk ako cudzí jazyk. Ako popisuje Gardner (1985b), jednotlivé

testy/dotazníky boli v niektorých štúdiách modifikované, alebo boli použité porovnateľné ekvivalenty na skúmanie učenia sa anglického jazyka ako cudzieho jazyka, napr.: francúzsky hovoriaci študenti v Kanade (Gardner, Smythe, Clément, 1979), fínski študenti (E. Laine, 1977) alebo študenti stredných škôl v Belize (M. Gordon, 1980). Celý Gardnerov testovací súbor pozostáva z 19 podtestov/dotazníkov, z ktorých sme pre naše ciele vybrali Dotazník o motivačnej intenzite učiť sa cudzí jazyk. Dotazník bol preložený z anglického originálu do slovenčiny. Niektoré položky bolo nutné prispôbiť našim kultúrnym podmienkam a zvyklostiam, no v konečnom dôsledku boli len minimálne zmeny a týkali sa len prekladu. Frekventovane vyskytujúci sa termín *cudzí jazyk* sme nahradili termínom *anglický jazyk*. Pri preklade a adaptácii výskumného nástroja došlo k overeniu jeho validity nasledovne:

- face validita deklarovala fakt, že dotazník naozaj získava údaje o úrovni motivačnej intenzity učiť sa cudzí jazyk;
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na preklad (vysokoškolský učiteľ prekladu z anglického do slovenského jazyka a vice versa);
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na didaktiku anglického jazyka (vysokoškolský učiteľ s titulom PhD. s 25 ročnou praxou v odbore).

Po tejto teoretickej validizácii sme nástroj prakticky otestovali na malom súbore respondentov (N = 25), ktorí sa bezprostredne počas jeho riešenia vyjadrovali k zrozumiteľnosti otázok, k logike členenia a podobne. Jednu možnosť na odpoveď jednej z položiek sme na podnet respondenta po tomto pretestovaní preformulovali, čím sme zabezpečili jej lepšiu zrozumiteľnosť. Ďalší (nový) cyklus pretestovania nepriniesol iné podnety na zmeny v nástroji. Zároveň sme stanovili maximálny čas, ktorý mali respondenti na jeho riešenie (10 min.). Tento čas sa pri pretestovaní ukázal ako dostačujúci.

3.3.3 Nástroj na určenie úrovne vnútornej a vonkajšej motivácie

Na ciele výskumu sme použili Škálu preferencií v učení sa jazyka (*Language Learning Orientations Scale*) od Noelsevej a kol. (2000), ktorá je v pôvodnej forme určená na meranie miery vnútornej, vonkajšej motivácie a amotivácie. V našom výskume sme samostatnú časť určenú na zistenie miery amotivácie nepoužili, preto v nasledujúcej časti vynecháme jej popis.

Noelsevej Škála preferencií v učení sa jazyka

Noelsevej škála preferencií v sebe striedavo v náhodnom poradí zahŕňa výroky o vnútornej a vonkajšej motivácii (ponúka už zlúčené dve dimenzie):

- Vnútornej motivácie sa vzťahuje k motivácii vykonávať určitú aktivitu kvôli tomu, že z nej máme radosť. Vallerand v spolupráci s inými odborníkmi (Vallerand, et al. 1989) sú autormi tzv. trojstupňovej taxonómie vnútornej motivácie, ktorá sa asocjuje s: a) vedomosťou, b) úspechom a c) stimulá-

ciou. Položky v Noelsovej škále sa pre vnútornú motiváciu spájajú s týmito tromi stupňami;

- Podobne Noelsová a kol. (2000) pristupovala k poňatiu vonkajšej motivácie a tiež ju definovala na základe trojstupňovej taxonómie založenej na teórii sebaurčenia (Deci, Ryan, 1985), podľa ktorej môže byť vonkajšia motivácia definovaná kontinuum medzi samou sebou a vnútornou motiváciou, v ktorom je rozhodujúca miera internalizácie edukačných cieľov.

Reliabilita a validita pôvodnej škály od Noelsovej bola uskutočnená na základe jej použitia na študentoch francúzsko-anglickej bilingválnej univerzity (N = 159).

Podobne ako pri predchádzajúcom nástroji zameranom na meranie všeobecnej motivácie, niektoré položky Škály preferencií v učení sa jazyka bolo nutné prispôbiť našim kultúrnym podmienkam a zvyklostiam, no v konečnom dôsledku boli len minimálne a týkali sa iba práce s prekladom. Použili sme všetky pôvodné položky škály. Pri preklade a adaptácii nástroja došlo k overeniu jeho obsahovej validity rovnakým postupom ako pri overovaní predchádzajúceho nástroja.

3.4 Charakteristika výberového súboru

Výberový súbor predstavovali študenti druhých a tretích ročníkov gymnázií v Prešovskom kraji. Pri zostavovaní výberového súboru sme vybrali rôzne gymnáziá. Keďže pri našom type výskumu nebolo možné využiť pri tvorbe skupín náhodný výber, pre potreby zostavenia výberového súboru sme využili tzv. zámerný (typický) výber. Gavora (2000, s. 64) tento výber definuje ako taký, ktorý sa uskutočňuje na základe stanovenia relevantných znakov potrebných pre dané skúmanie. Týmto spoločnými znakmi boli v našom výskume účasť na hodinách anglického jazyka, ročník, typ školy a kraj.

Za účelom zberu dát sme oslovili 15 gymnázií v Prešovskom kraji, z ktorých 5 súhlasilo so skúmaním vlastných študentov. Nakoniec sme si z nich vybrali 3 tak, aby každé z nich bolo v inom meste a zároveň nám poskytlo dostatočný počet študentov. Išlo o Evanjelické gymnázium v Prešove, Gymnázium Janka Františka Rimavského v Levoči a o Gymnázium na Javorovej ulici v Spišskej Novej Vsi. Pôvodne sme plánovali skúmať 300 študentov, no nakoniec aktuálny počet respondentov, ktorí reálne pristúpili k dotazovaniu a vrátili kompletne vyplnenú dotazovaciu sadu, bol 190.

3.5.1 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze (H1)

Spracovanie údajov nezávislej premennej

V rámci hlavnej hypotézy H1 bola *úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk* (nezávislá premenná) zisťovaná pomocou dotazovania, kde sa respondenti v dotazníku (adaptovaná Postojová a motivačná testovacia batéria od Gardnera, 1985b) k jednotlivým nedokončeným výrokom mali vyjadriť na základe označenia jedného z troch možných doplnení. Každá z troch odpovedí pritom reflektovala iný stupeň motivácie (od 1 po 3). Dotazník obsahoval 18 výrokov, to znamená, že rozmedzie získaného skóre sa mohlo pohybovať od 18 do 54.

Cronbachova alfa pre dotazník bola $\alpha = .858$, čo dokazuje vysokú mieru reliability výskumného nástroja.

Spracovanie údajov závislej premennej

V rámci hlavnej hypotézy H1 bola *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* (závislá premenná) zisťovaná pomocou hodnotenia učiteľov na základe udelenia skóre od 1 po 10, ktoré pre každého študenta určil jeho učiteľ anglického jazyka.

3.5.1.1 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze (H1)

Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k hlavnej hypotéze sme uskutočnili na základe Spearmanovho testu a následného určenia Spearmanovho korelačného koeficientu.

Tabuľka 1: Matrica korelácie medzi všeobecnou motiváciou a úspešnosťou učenia sa jazyka

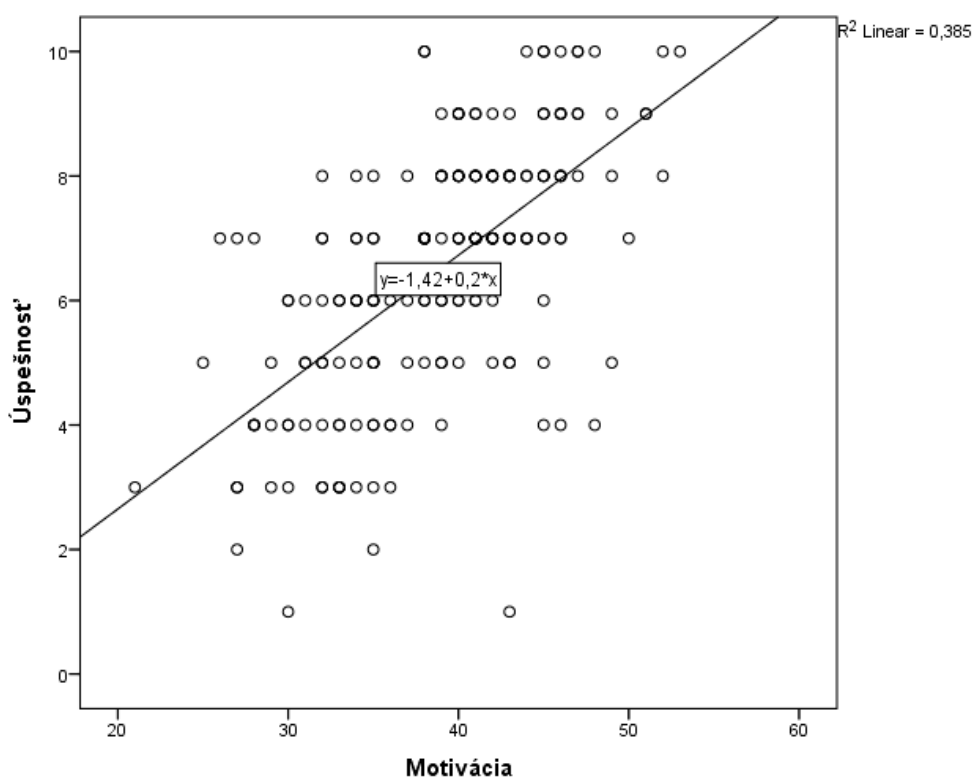
Correlations			Úspešnosť	Motivácia
Spearman's rho	Úspešnosť	Correlation Coefficient	1,000	,629**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	190	190
	Motivácia	Correlation Coefficient	,629**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	190	190

** - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Legenda: ** - Hladina významnosti = 0.01; Sig. - Hladina významnosti

Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Z tabuľky 1 vyplýva, že Spearmanov korelačný koeficient je $r = .629$, $p < .01$ (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (J. Cohen, 2009) relatívne vysokú koreláciu. Aj koeficient determinácie pri určovaní regresie vykazoval relatívne vysokú hodnotu, čo demonštruje nasledujúci graf.



Obrázok 1: Regresná priamka korelácie medzi motiváciou a úspešnosťou učenia sa jazyka

Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Koeficient determinácie $R^2 \text{ linear} = .385$, čo predstavuje podľa Cohena (2009) hraničnú hodnotu medzi strednou a vysokou mierou vzájomného vplyvu premenných a reprezentuje proporciu spoločného rozptylu, teda na koľko percent zmena jednej premennej ovplyvní druhú. V našom prípade to znamená, že zmena úrovne motivácie učiť sa cudzí jazyk môže na 38,5 % ovplyvniť úroveň úspešnosti učenia sa anglického (cudzieho) jazyka. Toto percentuálne ohodnotenie v realite predstavuje relatívne silnú závislosť jednej premennej na druhej. Táto skutočnosť v našom výskume **potvrzuje platnosť hlavnej**

hypotézy, a teda platí, že študenti, ktorí majú vyššiu úroveň všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako študenti, ktorí majú nižšiu úroveň tejto motivácie.

3.5.1.2 Analýza výsledkov hlavnej hypotézy (H1)

Výsledok hlavnej hypotézy potvrdil pozitívnu závislosť medzi úrovňou všeobecnej motivácie učiť sa anglický jazyk a úrovňou učenia sa anglického jazyka. V praxi to znamená, že čím viac je žiak/študent motivovaný, tým lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka dosahuje. Môžeme teda tvrdiť, že aktuálna úroveň motivácie je silným prediktorom úspechu v učení sa. Tento vzťah je podporený mnohými teóriami o motivácii a učení sa cudzieho jazyka. Ako výskumný nástroj na zber dát nám poslúžila adaptovaná testovacia batéria od Gardnera (R. Gardner, 1985b). Tento nástroj použil Gardner v niekoľkých štúdiách, pričom nám je známa len jedna, ktorá by skúmala závislosť motivácie a úrovne učenia sa jazyka. V spomínanom výskume bolo analyzovaných šesť nezávislých premenných voči jednej závislej – prospechu založenom na známkach. Išlo o výskum medzi španielskymi študentmi v Barcelone z roku 2006 a zúčastnilo sa ho spolu 202 študentov. Úlohou výskumu bolo zistiť, ktorá zo skúmaných nezávislých premenných má najväčší vplyv na prospech. Okrem motivácie sa medzi nezávislými premennými objavili: postoj voči kontextu učenia, integratívnosť, strach z používania jazyka, inštrumentálna orientácia a podpora rodičov. Z výskumnej správy nebolo jasné, aký typ štatistického testu bol použitý. Motivácia ako jeden z faktorov vplývajúcich na prospech vykazovala vo výskume najvyšší korelačný koeficient, $r = .490$ pri hladine významnosti $p < .01$. V porovnaní s naším korelačným koeficientom $r = .629$ pri rovnakej hladine významnosti to predstavuje relatívnu zhodu, resp. naše výsledky vykazovali o čosi silnejšiu závislosť. Tento rozdiel mohol byť spôsobený jednak adaptáciou nástroja, jednak inými podmienkami a v konečnom dôsledku aj rozdielnym štýlom zisťovania úspešnosti študentov (naša škála mala viac stupňov). Je ale dôležité uvedomiť si, že keďže sme použili výskum ex post facto, zistili sme len aktuálny stav, a teda nemohli sme manipulovať s premennými. To znamená, že sme zistili, že medzi závislou a nezávislou premennou existuje priamo úmerná závislosť. Nie je ale možné s istotou tvrdiť, že iba motivácia vplýva na úspešnosť, pretože sa to môže diať aj opačne, to znamená, že viac úspešní študenti môžu byť viac motivovaní z dôvodu pocitu úspechu plynúceho z narastania úrovne cudzojazyčnej kompetencie. Na tento fakt vo svojom výskume poukázal napr. Smejkal (2007, s. 63), ktorý tvrdí, že na objektívnejšie skúmanie tohto vzťahu je vhodnejší longitudiálny výskum.

3.5.3 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze (H2)

Spracovanie údajov nezávislej premennej

V rámci vedľajšej hypotézy bola *úroveň vonkajšej a vnútornej motivácie* zisťovaná pomocou škálovania, kde sa respondenti v nástroji k jednotlivým výrokom mali vyjadriť na základe 5-stupňovej Likertovej škály od „veľmi súhlasím“ po „veľmi nesúhlasím“. Každá z piatich odpovedí pritom reflektovala iný stupeň vnútornej alebo vonkajšej motivácie (od 1 do 5). Nástroj obsahoval 12 náhodne zoradených výrokov – šesť pre vnútornú a šesť pre vonkajšiu motiváciu, to znamená, že rozmedzie získaného skóre sa mohlo pohybovať pre každý typ motivácie od 6 do 30. V konečnom dôsledku sme vzbierané údaje roztriedili na tie, ktoré sa týkali vnútornej motivácie a na tie, ktoré sa týkali vonkajšej motivácie. Reliabilitu nástroja sme tak zisťovali pre každú skúmanú dimenziu osobitne.

Vnútorná motivácia

Celková Cronbachova alfa vykazovala hodnotu $\alpha = .907$, čo dokazuje vysokú mieru reliability výskumného nástroja.

Vonkajšia motivácia

Celková Cronbachova alfa vykazovala hodnotu $\alpha = .789$, čo dokazuje relatívne vysokú mieru reliability tohto výskumného nástroja.

3.5.3.1 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze (H2)

Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k vedľajšej hypotéze, teda overenie, či je vnútorný druh motivácie silnejším prediktorom úspešnosti učenia sa anglického jazyka ako vonkajší druh motivácie, sme uskutočnili na základe porovnania Spearmanových korelačných koeficientov pri oboch nezávislých premenných voči závislej premennej. Keďže normalita rozloženia dát pre škálu vnútornej motivácie vykazovala normálne rozloženie dát, urobili sme pre istotu aj Pearsonov test na identifikáciu Pearsonovho korelačného koeficientu. Prostredníctvom spomínaných korelačných testov sme zisťovali vzťah medzi každým druhom motivácie a úrovňou úspešnosti osobitne a následne sme porovnali silu týchto závislostí na základe porovnania korelačných koeficientov, ktoré sú vyjadrené v nasledujúcej tabuľke:

Tabuľka 2: Matrica korelácie medzi druhmi motivácie a úspešnosťou učenia sa jazyka

Correlations			Úspešnosť	IntMot	ExMot
Spearman's rho	Úspešnosť	Correlation Coefficient	1,000	.351**	.111
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.126
		N	190	190	190
	IntMot	Correlation Coefficient	.351**	1,000	.304**
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.000
		N	190	190	190
	ExMot	Correlation Coefficient	.111	.304**	1,000
		Sig. (2-tailed)	.126	.000	.
		N	190	190	190

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Legenda: Sig. – Hladina významnosti; IntMot – Vnútorná motivácia; ExMot – Vonkajšia motivácia
Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Spearmanov korelačný koeficient medzi vonkajšou motiváciou a úrovňou úspešnosti $r = .111$, $p > .05$ (Sig. = .126). Hladina významnosti presiahla kritickú hodnotu .05, čo znamená, že aj keď koeficient dokazuje určitú nízku závislosť (je väčší ako .100), táto významnosť nie je významná, a teda v rámci našich dát **neplatí**, že existuje štatisticky významná závislosť medzi úrovňou vonkajšej motivácie a úrovňou úspešnosti učenia sa anglického jazyka. Zároveň platí, že existuje pozitívna závislosť medzi vnútornou motiváciou a úrovňou úspešnosti $r = .351$, $p < .01$ (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (J. Cohen, 2009) stredný stupeň závislosti.

3.5.3.2 Analýza výsledkov vedľajšej hypotézy (H2)

Výsledky získané uskutočnenými analýzami je možné interpretovať niekoľkými spôsobmi. Aj úspešní aj menej úspešní študenti môžu dosahovať jednak vysoké, a jednak nízke hodnoty vonkajšej motivácie, no viac úspešní študenti s veľkou pravdepodobnosťou disponujú vyššou úrovňou vnútornej motivácie v kombinácii s ľubovoľnou úrovňou vonkajšej motivácie. Z tabuľky ďalej vyplýva, že existuje aj určitá korelácia medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou vyjadrená Spearmanovým korelačným koeficientom $r = .304$, $p < .01$ (Sig. = .000), čo predstavuje strednú úroveň závislosti. To znamená, že narastanie jedného druhu motivácie pravdepodobne bude indikovať narastanie typu druhého, a naopak, no len vnútorný druh si zachováva významný korelačný vzťah s úrovňou úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Na základe vyššie uvedených faktov môžeme tvrdiť, že vnútorný druh motivácie je silnejším prediktorom úrovne úspešnosti učenia sa anglického jazyka. V praxi

to znamená, že žiaci/študenti s vyššou úrovňou vnútornej motivácie budú dosahovať lepšie výsledky v učení sa cudzieho jazyka, no tento vzťah môže byť obojstranný, teda aj vyššia úroveň cudzojazyčnej kompetencie môže spôsobovať jav, pri ktorom žiaci/študenti pociťujú silnejšie vnútorné zadosťučinenie a radosť zo schopnosti používať cieľový jazyk, čím narastá ich miera vnútornej motivácie učiť sa daný jazyk. V každom prípade sme potvrdili priamy vzťah medzi vnútornou motiváciou a úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka, pričom rovnaký vzťah sa s vonkajšou motiváciou nepotvrdil.

Výsledky nášho výskumu odhalili aj skutočnosť, že vo všeobecnosti u našich respondentov prevládala úroveň vonkajšej motivácie nad vnútornou, a to v pomere priemerov 21,53 k 17,62. Na základe testu Anova sme zistili, že tento rozdiel je štatisticky významný.

Tabuľka 2: Test Anova pre rozdielnosť výsledkov vonkajšej a vnútornej motivácie

ANOVA

Hodnoty					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1452,761	1	1452,761	80,994	,000
Within Groups	6780,026	378	17,937		
Total	8232,787	379			

Legenda: Sig. – Hladina významnosti

Zdroj: Vlastné spracovanie dát.

Na základe vyššie uvedeného môžeme tvrdiť, že naši respondenti dosiahli vyššie skóre v úrovni vonkajšej motivácie, ktoré je štatisticky významné.

Záver a odporúčania

Štúdia sa zameriava na oblasť motivácie ako jedného z faktorov ovplyvňujúcich proces vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka. V rámci teoretickej časti sme integrovali poznatky z oblasti motivácie a učenia sa cudzieho jazyka. Z výsledkov vyplýva, že motivácia predstavuje zásadný faktor ovplyvňujúci úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka. Podrobnejší výskum, ktorý skúmal dva poddruhy motivácie priniesol výsledok, že vnútorná motivácia má signifikantný vplyv na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka, kým vonkajšia motivácia v dlhodobom meradle nepredstavuje faktor, ktorý má zásadný vplyv na túto úspešnosť. Celkovo naša štúdia dokazuje, že je nápomocné analyzovať vstupné vnútorné charakteristiky žiakov/študentov a na základe výsledkov anticipovať určitý trend v procese učenia sa cudzieho jazyka v danej skupine. Vďaka poznaniu týchto charakteristík je možné ovplyvniť výber stratégií rozvoja

motivácie, ktoré učiteľ použije vo vyučovacom procese. Niektoré z nich sú v krátkosti opísané v teoretickej časti, no keďže nie sú hlavným predmetom analýzy našej štúdie, bolo by v budúcnosti potrebné venovať im väčšiu pozornosť. Ak sa pozrieme na tradičnú hodinu cudzieho jazyka na základnej/strednej škole, budeme pravdepodobne svedkom použitia klasického modelu PPP (prezentácia, precvičovanie a produkcia). Učiteľ pritom používa predpísanú učebnicu a pracovný zošit. V lepšom prípade postupuje podľa tzv. učiteľskej knihy (teacher's book), ktorá je súčasťou celého balíka (sady) daného vyučovacieho materiálu. Učiteľ napreduje mechanicky od jednej strany k druhej. Plán je odučený podľa osnov a ciele sú zdanlivo naplnené. Je to správne? Je to efektívne? U každého učiteľa to pravdepodobne bude individuálne. Rozdiel vo výslednom efekte však môže určiť spôsob, akým učiteľia v rámci podpory motivácie na hodine pracujú. Nehovoríme tu len o tom, ako explicitne žiakom/študentom zdôvodniť, prečo je ich naučenie sa jazyka prínosné a dôležité. Motivačné stratégie sú skôr odrazom nepriameho navodzovania motivácie a môžu byť pre žiakov/študentov takmer neviditeľné, no sú jednoducho postrehnuteľné učiteľom, ktorý ich aktívne používa. Jednou z možností je naše odporúčanie pozerat' sa na materiál, s ktorým učiteľia pracujú, nie ako na médium, ktoré je potrebné kompletne prejsť, ale uspôbiť si ho tak, aby bol potenciálne motivačný. Schopnosť vhodne adaptovať materiál je kľúčovou charakteristikou dobrého učiteľa/lektora, pretože svedčí o jeho prehľade v metodológii vyučovania cudzieho jazyka. V tejto oblasti majú mnohí učiteľia nedostatky – začínajúci, aj učiteľia s praxou. Toto poznanie je výsledkom nášho viac než štvorročného hospitovania pedagogických výstupov, ktoré pravidelne zastrešujeme v rámci vedenia pedagogickej praxe budúcich lektorov anglického jazyka, ako aj v rámci hospitácií výstupov učiteľov, ktorí už cudzí jazyk vyučujú, no oficiálne si rozširujú svoje pedagogické vzdelanie o učiteľstvo anglického jazyka. Nepriaznivý trend v tejto oblasti pravdepodobne spôsobuje fakt, že poslucháči vysokých škôl študujúci učiteľstvo cudzieho jazyka nemajú možnosť absolvovať dostatočné množstvo hospitovanej praxe, teda vyučovacích hodín, ktoré prebiehajú v reálnom školskom prostredí, sú hospitované cvičným učiteľom, prípadne odborným didaktikom, a sú spojené s následnou analýzou, prípadne so spätnou väzbou.

Iným nepriaznivým faktorom, ktorý prispieva k tejto skutočnosti je fakt, že sa učiteľ len málokedy kriticky pozerá na materiál, s ktorým pracuje. Je usporiadanie aktivít v danej časti lekcie logické? Môžeme zvýšiť motivačný potenciál materiálu iným usporiadaním alebo adaptáciou aktivít? Sú vôbec dané aktivity vzhľadom na ciele hodiny relevantné? Je možné nahradiť model PPP iným modelom vyučovania? Čo ak nahradíme učebnicový materiál iným materiálom, ktorý je viac autentický? Sme schopní použiť okrem tradičných spôsobov vyučovania aj iné špecifické prostriedky? Takýchto otázok je mnoho,

no každá z nich predstavuje pre učiteľa zamyslenie sa nad tým, aké široké sú možnosti práce so žiakmi/štvudentmi na hodinách cudzieho jazyka. Všetky tieto možnosti môžu smerovať k zvyšovaniu motivácie učiť sa cudzí jazyk.

LITERATÚRA

- BAINBRIDGE, C. 2016. *Intrinsic Motivation*. [online]. About.com, The New York Times Company. [cit. 25. 04. 2016]. Dostupné na: <<http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/intrinsic.htm>>.
- BROWN, H. 2001. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Second Edition*. New York: Pearson Education. ISBN 0-13-128283-9.
- BURDEN, R., WILLIAMS, M. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-49880.
- COHEN, J. 2009. *Statistical power analysis for the behavioral sciences. (2nd ed.)*. New York: Academic Press. ISBN: 978-0805802832.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., NAKAMURA, J. 1989. *The dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents*. London: Academic Press. ISBN 0-87589-261-2.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenun. ISBN 0-306-42022-8.
- DÖRNYEI, Z. 2009. *The psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP. ISBN: 978-0-19-442197-3.
- ELLIS, R. 2008. *The Study of Language Acquisition*. Oxford: OUP. ISBN 0-19-437189-1.
- FONTANA, D. 2011. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- GARDNER, R. C. 1985a. *Social Psychology and Language learning*. London: Edward Arnold. ISBN 0-7131-6425-5.
- GARDNER, R. C. 1985b. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Ontario: University of Western Ontario. [online]. [cit. 16. 05. 2016]. Dostupné na: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>>.
- GARDNER, R. C., SMYTHE, P. C., CLÉMENT, R. 1979. *Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency*. In: *Language Learning*, roč. 29, s. 305 – 320. ISSN: 1467-9922.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- HALE, B., McLEAN, K. 2004. *Overview of Steiner Education*. [online]. [cit. 20. 3. 2016]. Dostupné na: <<http://www.steiner-australia.org/other/overview.html>>.
- KOHN, A. 2016. *The Risks of Rewards*. Alfie Kohn [online]. [cit. 15. 6. 2016]. Dostupné na: <<http://www.alfiekohn.org/article/risks-rewards/>>.
- LAINE, E. 1977. *Foreign language learning motivation in Finland*. Dizertačná práca. Turku University.
- LIGHTBOWN, P., SPADA, N. 2006. *How languages are learned, 3rd. ed.* Oxford: OUP. ISBN 978-0-19-42224-6.
- MASLOW, A. H. 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

- MONTESSORI, M. 1994. *From Childhood to Adolescence*. Oxford: ABC-Clio. ISBN 1-85109-185-8.
- NOELS, A. K., PELLETIER, L. G., CLÉMENT, R., VALLERAND, R. J. 2000. *Why are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-determination Theory*. In: *Language Learning*, roč. 50, vyd. 1, s. 57 – 85. ISSN: 1467-9922.
- NUNAN, D. 2003. *Nine Steps to Learner Autonomy*. [online]. Stockholm University. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné na: http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.1333707257!/menu/standard/file/2003_11_Nunan_eng.pdf.
- PIAGET, J. 1972. *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books.
- SMEJKAL, J. 2007. *Řízení učební činnosti žáků ve více cizích jazycích*. Dizertačná práca. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- ŠEBESTA, K. 1999. *Od jazyka ke komunikaci*. Praha: Karolinum. ISBN: X8024609487.
- UR, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP. ISBN: 978-0-521-65624-5.
- VALLERAND, R. J., BLAIS, M. R., BRIÉRE, N. M., PELLETIER, L. G. 1989. *Construction and Validation of the Academic Motivation Scale*. In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, roč. 21, č. 1, s. 323 – 349. ISSN: 0008-400X.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti žiaka*. Bratislava: Iris. ISBN: 978-80-89256-60-0.

Michal Tatarko absolvoval učiteľský odbor Anglický jazyk a literatúra v kombinácii s výtvarnou výchovou na FHPV Prešovskej univerzity v roku 2009, kde po magisterskom štúdiu pracoval ako asistent na Katedre anglického jazyka a literatúry. Doktorandské štúdium absolvoval v odbore Pedagogika. Od roku 2012 pracuje ako odborný asistent na vysokej škole Akcent College v Prahe na Katedre cudzích jazykov a ich didaktík, kde vyučuje metodiku anglického jazyka, anglický jazyk a výtvarné umenie anglicky hovoriacich krajín. Na škole hospituje pedagogickú prax a zároveň pôsobí ako CELTA tútor (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) v partnerskej inštitúcii Akcent IH Prague. V roku 2014 absolvoval cambridgeský kvalifikačný kurz DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Mgr. Michal Tatarko, Ph.D.
Akcent College
Bítovská 5
140 00 Praha
Česká republika
tatarko@mail.akcentcollege.cz