

Motivační strategie ve výuce jazyků

Motivational strategies in foreign language teaching

Silvie Převrátlová

Abstrakt: Tento příspěvek shrnuje a doplňuje obsah konferenčního workshopu. V úvodu popisuje koncepční modely motivace, v druhé, prakticky zaměřené části se soustředí na využití souboru základních strategií motivačního vyučování v jednotlivých fázích učebního procesu a uvádí příklady konkrétních úkolů, kterými lze zvyšovat motivaci studentů.

Klíčová slova: motivace, motivační strategie, motivační vyučování

Abstract: This article summarizes and extends the content of the conference workshop. The introductory part describes the conceptual models of motivation. The second, practical part focuses on the use of essential motivational strategies in the classroom with examples of task that may increase the level of student motivation.

Key words: motivation, motivational strategies, motivational teaching

1 Úvod

V rámci konference Výuka a testování produktivních dovedností v cizích jazycích v Poděbradech 2017 proběhl mj. workshop nazvaný Motivační strategie ve výuce (mluvení a psaní). Motivace spolu s jazykovými vlohami představují při osvojování jazyka nejsilnější prediktory úspěchu (Dörnyei a Skehan 2003, s. 590). Zatímco jazykovým vlohám se věnuje jen malá hrstka studií, v případě motivace je tomu naopak. Snaha porozumět motivaci k osvojování druhého/cizího jazyka patří již tradičně k nejintenzivněji zkoumaným oblastem psychologie studenta a zájem o tuto problematiku stále roste, což dokládá například skutečnost, že mezi lety 2005 a 2014 se počet vydaných publikací na téma výzkumu motivace v oblasti SLA téměř zpětinásobil, a mnohonásobně tak převyšuje počet prací věnovaných jiným charakteristikám studenta (Boo et al., 2015). Zájem o tuto problematiku mezi učiteli češtiny (i jiných jazyků) potvrdil také počet účastníků tohoto workshopu.

Workshop byl zaměřen prakticky, tento příspěvek proto využívá možnosti představit teoretické zakotvení konceptu motivace těm, kdo o něj mají zájem a na workshopu se jim jej nedostalo.

2 Teoretická východiska

Každý učitel má pravděpodobně představu o tom, jak vypadá motivovaný student. Definovat však přesně, co je motivace, není vůbec jednoduché. Velmi obecně lze motivaci definovat jako „soubor pohnutek podněcujících k určité činnosti“ (Kolář, 2012) nebo jinými slovy důvody, „proč se lidé rozhodnou něco dělat, jak dlouho

jsou ochotni se aktivitě věnovat a jak moc se budou snažit“ (Dörnyei a Ushiodová 2009). V šedesátých letech minulého století se výzkumu motivace intenzivně věnoval Robert Gardner a jeho spolupracovníci ve francouzsky mluvící Kanadě a vytvořili koncept známý jako socio-edukační model. Gardner (1985) definuje motivaci k osvojování druhého jazyka jako kombinaci tří základních prvků: 1) úsilí věnované k dosažení cíle, 2) touhy naučit se jazyk a 3) pozitivního postoje k učení se jazyku. V jeho socio-edukačním modelu ovlivňují motivaci dvě základní proměnné: 1) integrativnost, jež představuje pozitivní postoje ke skupinám hovořícím jinými jazyky a skupině hovořící cílovým jazykem, tj. postoje sociálně kulturní, a 2) postoj ke vzdělávací situaci, jenž se dělí na a) postoj k jazykovému kurzu a b) postoj k učiteli cílového jazyka, tj. postoje edukační. Integrativnost je posuzována třemi konstrukty: a) postojem ke skupině hovořící cílovým jazykem, b) zájmem o cizí jazyky obecně a c) integrativní orientací.

Na počátku 90. let upozornili Crookes a Schmidt (1991) na skutečnost, že v oblasti aplikované lingvistiky se motivace spojuje zejména se sociální psychologií a nemá dostatečnou vazbu k pedagogice, přestože zdroje motivace ke studiu jazyka jsou úzce spojeny s prostředím třídy a vzdělávací situací. Proto v následující dekádě došlo k posunu blíže k pedagogické psychologii. Příkladem „edukačního přístupu“ je Dörnyeiův model (1994a), který navrhuje koncepční rámec motivace se třemi úrovněmi. Jazyková úroveň (language level) zahrnuje prvky tradičně považované za integrativní a instrumentální, jako jsou postoje k jazykové komunitě, kultuře nebo hodnoty s nimi spojené. Úroveň žáka (learner level) se týká individuálních rysů, které si žák přináší do vzdělávacího procesu. Jedná se o jeho potřebu uspět, jeho sebevědomí a s ním spojené postoje či pocity. Třetí úroveň se spojuje s motivy vyplývajícími ze vzdělávací situace (learning situation level), tj. například s jazykovým kurzem, kde hrají roli konstrukty jako zájem o obsah kurzu, jeho relevanci, očekávání, uspokojení. Významnou roli na této úrovni hraje osobnost učitele a jeho motivační jednání. Dörnyei zahrnuje do úrovně vzdělávací situace také motivační komponenty specifické pro skupinové vzdělávání. Upozorňuje na skupinové normy, orientaci na cíl, soudržnost skupiny a další rysy skupinového vzdělávání, které mohou ovlivnit úroveň motivace jednotlivce.

Motivace ovšem nepředstavuje stabilní jev (na rozdíl od jiných individuálních vlastností, například výše zmíněných jazykových vloh). Jak bylo řečeno výše, úroveň jednotlivých komponentů motivovaného chování se u jednotlivce v čase proměňuje pod vlivem různých faktorů. Z teorie motivace jako dynamického procesu vychází model, jenž představili Ottó a Dörnyei (1998). Tento model zahrnuje tři základní fáze. V první, tzv. předakční fázi (pre-actional stage) dochází k vytvoření motivace a ke stanovení cílů. V tradičním Gardnerově modelu by se jednalo o integrativní motivy, případně o instrumentální motivaci, jež Ottó a Dörnyei ve svém modelu považují za užitečné zejména při predikci volby jazyka nebo počátečního motivu zápisu do jazykového kurzu. Integrativní či instrumentální motivy

však podle nich jako samostatný prediktor chování ve třídě (docházka, aktivita, pozornost) příliš neposlouží. Důvodem je, že v druhém, tzv. akčním stádiu (actional stage) hraje roli jiná sada motivačních faktorů, které nazývají výkonnými motivy. Ty jsou do velké míry zakotveny právě v situační charakteristice učebního kontextu na úrovni vzdělávací situace, již charakterizuje tříúrovňový model Dörnyei zmiňovaný výše. V této fázi je zapotřebí motivaci udržovat a posilovat. Například během jazykových kurzů jsou studenti vystaveni řadě rušivých vlivů, které mohou jejich motivaci negativně ovlivnit, nebo naopak nastanou situace, jež jejich motivaci posílí. Závěrečná post-akční fáze (post-actional stage) nastává po ukončení činnosti, kdy student hodnotí, jak se mu dařilo, a vytváří si obecné postoje k osvojování jazyka. Ty velmi pravděpodobně ovlivní jeho budoucí přístup k jazykovému vzdělávání a cizím jazykům obecně.

O syntézu dosavadních teoretických konceptů v oblasti osvojování druhého jazyka a moderní psychologie se pokusil Dörnyei (2005) svým konceptem „L2 Motivational Self-System“ (česky bychom mohli říci „systém motivačního sebepojetí v cizím jazyce“), jehož jádrem je ideální obraz jedince v budoucnosti a také představa o tom, jaké vlastnosti by měl mít – tzv. ideální já (ideal self) a co by měl dělat nebo nedělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl – obraz požadovaného já (ought-to self). Zde Dörnyei vychází z poznatků obecné psychologie, zejména z teorie možných já (více např. Macek, 2008), k nimž dodává třetí složku spojenou se zkušeností s osvojováním druhého jazyka (L2 learning experience). Přínosem tohoto modelu je propojení dosavadních přístupů ke konceptualizaci motivace a také zohlednění skutečnosti, že osvojování druhého jazyka představuje dlouhodobý, někdy dokonce celoživotní proces. Z tohoto modelu vychází poměrně velký počet studií zabývajících se motivací v posledních letech a lze jej aplikovat jak v dlouhodobém měřítku, tak u krátkodobých situací.

3 Motivační vyučování

Je nasnadě, že učitele spíše než teoretické ukotvení konceptu zajímá jeho praktická aplikace do výuky. Výhodiskem pro praxi může být právě dynamický model motivace (Ottó a Dörnyei, 1998). Zdůrazňuje totiž proměnlivost motivace v čase a faktory, které ji mohou ovlivnit. Výhodou tohoto modelu je jeho využitelnost pro kontext formálního jazykového vzdělávání, např. v jazykových kurzech ve škole. Pro aplikaci motivačních strategií ve výuce je vhodné uvědomit si jednotlivé fáze procesu, kterým student při osvojování jazyka v jazykovém kurzu prochází. Pro každou fázi je vhodné využití různých motivačních strategií. Dörnyei (2001) rozděluje jednotlivé komponenty motivovaného vyučování do čtyř skupin na základě časového průběhu procesu:

1. Vytvoření základních motivačních podmínek
2. Probuzení počáteční motivace

3. Podpora a udržování motivace

4. Podpora pozitivního retrospektivního sebehodnocení.

Každá z těchto fází zahrnuje několik vhodných motivačních strategií, které uvádí následující schéma (Dörnyei, 2001, s. 29.)

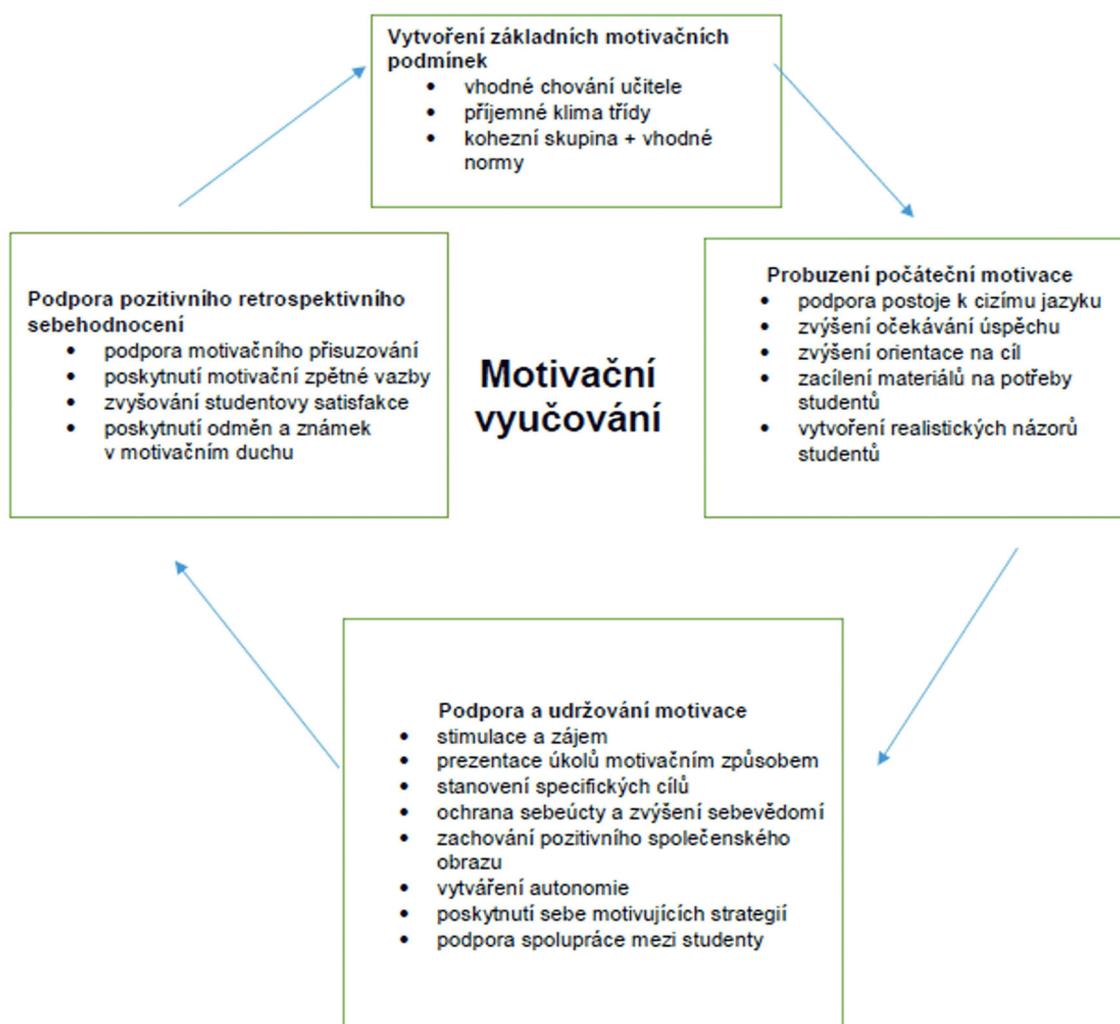


Schéma uvádí desítky motivačních strategií. Sám Dörnyei poznamenává, že není v silách žádného učitele aplikovat všechny najednou. Mnohé z nich jakožto učitelé využíváme ve své praxi, aniž bychom si toho byli vědomi. Je škoda, že pedagogické kurzy motivační složku často ve svém kurikulu nezahrnují, nebo pouze okrajově, přitom je empiricky dokázáno (Guilloteauxová a Dörnyei, 2008), že aplikace motivačních strategií má na nárůst motivace u studentů velký vliv. Autoři se domnívají, že pedagogický program, který by pomohl učitelům při aplikaci motivačních strategií do vyučování, by mohl mít na formální jazykové vzdělávání výrazný dopad.

Vzhledem k vysokému počtu možných motivačních strategií se nabízí otázka, zda některé strategie hrají ve vyučování klíčovou roli. Dörnyei a Csizérová (1998) provedli výzkum mezi učiteli angličtiny v Maďarsku, aby zjistili, jaké strategie považují sami učitelé za nejdůležitější pro motivační vyučování. Část učitelů měla za úkol označit, jaké strategie považuje za nejdůležitější, a druhá (menší) část učitelů označovala, jaké strategie ve své výuce aplikují. Důvodem tohoto rozdělení byl předpoklad, že pokud učitelé považují některou strategii za důležitou, nemusí být ochotni přiznat, že ji nepoužívají. Skutečně se ukázalo, že se mezi skupinami vyskytly jisté rozdíly. Zde se nicméně zaměříme pouze na skupinu první, tj. strategie, které učitelé považují za klíčové. Z několika desítek strategií vyplynulo toto „motivační desatero“:

1. Svým vlastním chováním jít příkladem.
2. Vytvářet ve třídě příjemné a uvolněné klima.
3. Prezentovat úkoly vhodným způsobem.
4. Vytvořit si se studenty dobrý vztah.
5. Pomoci studentům zvýšit jazykové sebevědomí.
6. Učit tak, aby lekce byly zajímavé.
7. Podporovat autonomii studentů.
8. Personalizovat učební proces.
9. Podporovat ve studentech jejich zaměření na cíl.
10. Seznamovat studenty s cílovou jazykovou kulturou.

Předtím, než měli účastníci poděbradského workshopu možnost shlédnout oficiální „desatero“, dostali seznam patnácti vybraných strategií a měli za úkol vybrat nejprve deset sami pro sebe a poté se ve skupině shodnout na pěti klíčových. Tento úkol se ukázal těžším, než se na první pohled mohlo zdát, a to zejména proto, že se učitelé nechtěli „vzdát“ některých strategií, které si v úvodní aktivitě vybrali. Po krátké diskuzi měli učitelé příležitost porovnat svých deset vybraných strategií s desaterem Dörnyei a Csizérové. Proběhla také diskuze o tom, jaké konkrétní mikrostrategie uplatnit pro makrostrategie desatera. Během práce ve skupinách se totiž ukázalo, že některá „příkázání“ jsou mezi učiteli chápána různě, učitelé měli tedy možnost vyjádřit svůj názor a porovnat jej s výsledky uvedeného výzkumu.

Pro praktický postup aplikace motivačních strategií do vlastní výuky Dörnyei (2001) navrhuje, aby si každý učitel nejdříve uvědomil, jaké strategie sám považuje za důležité, a ve schématu motivačních strategií označil ty, které již ve své výuce využívá. Poté je vhodné stanovit si cíl a postupně zařazovat do svého motivačního vyučování další a další strategie.

Ve své vlastní praxi jsem se minulý semestr rozhodla nabídnout studentům větší prostor k autonomii a za tímto účelem jsem využila zadávání prezentací na témata

spojená s výukou a zadání projektu videa. Mým cílem bylo zvýšit samostatnost studentů (příkazání 7), ale také více personalizovat obsah výuky (příkazání 8). Na workshopu účastníci shlédli příklad prezentace na úrovni A1. Zadáním této konkrétní prezentace bylo představit oblíbené místo ve městě, kde studují, připravit si stručnou prezentaci o minimálně pěti slidech, z nichž každý musí obsahovat obrázek – s cílem vizuální podpory pro posluchače, jednu větu (v cílovém jazyce) – opět pro vizuální podporu a porozumění posluchači, případně seznam nových slov s překladem do společného jazyka (pokud je to pro danou skupinu vhodné). U vyšších úrovní by prezentace měla být o něco náročnější.

Ukázková prezentace měla název Zoo Praha a věty na slidech zněly: 1. Pro student, lístek stojí padesát korun. 2. Mám rád Zoo Praha. Zoo Praha má mnoho zvířat. 3. Můj oblíbený je lední medvěd. 4. Zoo Praha má tisíc čtyři sta devadesát čtyři ptáků. 5. Zoo Praha má velké akvárium. 6. Děti mají rád sloni. Sloni jí moc jídlo. 7. Jídlo v Zoo Praha je špatné. 8. Lvi spí celý den. 9. Musíte jít do Zoo Praha. Zoo Praha je zábava.

Materiál, který studenti takto sami poskytnou, lze pak dále využít např. pro poskytnutí zpětné vazby nebo rozšíření slovní zásoby. V rámci prezentace je dle zásad motivačního vyučování vhodné poskytovat pozitivní zpětnou vazbu (a ignorovat chyby, k těm se můžeme nenápadně vrátit někdy příště).

Účastníci workshopu dále měli možnost shlédnout video, jež mělo být původně součástí aktivity určené k posílení jazykového sebevědomí. Dörnyei (Dörnyei a Kubanyová, 2014) v rámci vytváření vize v jazykovém vzdělávání mezi jinými aktivitami navrhuje, aby studenti natočili video, které bude představovat jejich ideální jazykovou kompetenci. Studenti dostanou za úkol natočit, jak v různých situacích využívají cílový jazyk. Mohou pracovat samostatně nebo ve skupinách. V určitém časovém horizontu nasbírají materiál, který mohou sestříhat a vybrat z něj svůj nejlepší výkon. Mají také možnost konzultací s učitelem a opětovného nahrávání. Výsledkem má být cca minutový záznam. Vzhledem k tomu, že mají možnost přípravy a korekce, měl by záznam představovat jakýsi ideál, ke kterému by se měli během studia přiblížit.

Ve své výuce jsem podobný projekt poprvé zařadila na jaře 2017 jakožto dobrovolný úkol ke zlepšení výsledné známky. Studenti na něm pracovali samostatně ve svém volném čase a na konci semestru jej měli prezentovat v hodině. Nakonec se našly dvě skupinky studentů, kteří video vytvořili a prezentovali. Obě prezentace byly poměrně dlouhé (cca tři minuty) a zahrnovaly hned několik komunikačních témat probíraných během semestru.

Prezentace na workshopu sklídila mezi učiteli úspěch (i přes značnou jazykovou nedokonalost) a bylo nasnadě vytvořit další seznam možností, jak by se dalo s takovým materiálem pracovat dále. Návrhů padlo několik, od jazykové analýzy až

k problematice sociálně kulturní kompetence. Opět je zapotřebí pečlivě zvážit, jakým způsobem poskytnout zpětnou vazbu tak, aby byla motivující.

Je zjevné, že „desatero“ lze uplatňovat v průběhu výuky neustále, tedy také ve výuce produktivních dovedností, jež byly tématem konference. Proto v závěru workshopu vyvstala otázka, jakým způsobem řešit případné potíže s motivací k mluvení. Prostoru pro diskuzi již mnoho nezbylo, vyplynulo z ní, že například „příkázání“ číslo 3, 7 a 8 by mohla mít na motivaci k mluvení výrazný vliv. Jak již bylo řečeno, toto „desatero“ zahrnuje mnoho mikrostrategií a jednotlivá „příkázání“ by se mohla stát samostatným námětem k další práci v učitelských dílnách.

4 Závěr

Osobnost studenta stojí v popředí zájmu pedagogiky již několik desetiletí a motivace studentů patří v posledních letech k intenzivně zkoumaným fenoménům. Přestože teoretické ukotvení konceptu není zatím jednoznačné, existují praktická doporučení, jak uplatňovat motivační strategie ve výuce. Výzkumy prokazují, že motivační vyučování má na studenty velký vliv, a můžeme doufat, že se mu v brzké budoucnosti dostane větší pozornosti a aplikace v praxi.

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že zavádění motivačních strategií je dlouhodobý proces, a všem učitelům přeji, aby se jim dařilo zvyšovat motivaci jejich studentů a aby se jim dostávalo od studentů takové zpětné vazby, která by je motivovala k dalšímu motivačnímu vyučování.

Literatura

- BOO, Z., DÖRNYEI, Z., & RYAN, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- CROOKES, G., & SCHMIDT, R. W. (1991). Motivation. Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- DÖRNYEI, Z., & CSIZÉR, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- DÖRNYEI, Z., & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- DÖRNYEI, Z., & OTTÓ, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University Working Papers, Vol. 4.
- DÖRNYEI, Z., & SKEHAN, P. (2003). Individual differences in second language learning. In DOUGHTY, C. J., & LONG, M. H. *The handbook of second language acquisition* (s. 589–630). Oxford: Blackwell,
- DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. UK: Clevedon.
- GARDNER, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GUILLOTEAUX, M. J., & DÖRNYEI, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55 až 77.

KOLÁŘ, Z., ET AL. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.

MACEK, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie* (s. 89 až 109). Praha: Grada.

Autorka

Mgr. Silvie Převrátlová, e-mail: prevratilovas@seznam.cz, FF UK Praha

Metodikou výuky cizích jazyků se autorka zabývá již od doby studia na FF UK v Praze. Vyučuje češtinu i angličtinu, vede metodické semináře, podílí se na tvorbě učebnic a doplňkových výukových materiálů.