

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav českého jazyka a teorie komunikace
Didaktika konkrétního jazyka

Disertační práce

Silvie Převrátilová

**Proměny motivace k učení se češtině:
pohled studentů v kurzech češtiny při studijním pobytu v ČR**

Changes in motivation to learn Czech:
Study Abroad students' perspective in Czech language courses

Vedoucí práce: prof. PhDr. Karel Šebesta, CSc.

2021

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Karlu Šebestovi, CSc., za vedení a podporu a PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., za konzultace a pomoc se statistickým zpracováním dat.

Dále děkuji všem studentům, kteří se v letech 2015–2019 ochotně zapojili do mého výzkumu a nechali mě nahlédnout do své mysli.

Silvie Převrátilová

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsala samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 5. března 2021

Silvie Převrátilová

Abstrakt

Motivace patří mezi základní prediktory úspěchu při učení se cizímu/druhému jazyku a v aplikované lingvistice představuje hojně diskutované téma, zaměřené zejména na velké světové jazyky. Cílem práce je přinést poznatky o motivaci k učení se češtině jako druhému jazyku, a to v kontextu studijního pobytu na Univerzitě Karlově.

Teoretická část práce představuje základní teoretické přístupy k motivaci v aplikované lingvistice z historické perspektivy a pro empirickou část zvolený teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS), dále studijní pobyt v zahraničí jako kontext pro osvojování druhého jazyka a zásadní literaturu publikovanou o motivaci při studiu v zahraničí. Metodologická část shrnuje možné přístupy ke zkoumání motivace a posuzuje jejich vhodnost pro předkládaný výzkum.

Empirická část se zaměřuje na dynamický proces motivace u studentů přijíždějících na semestrální studijní pobyt v programu Erasmus+ na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy a v americkém programu UPCES (Undergraduate Program in Central European Studies) Study Abroad, také spadajícím pod UK. V předvýzkumech byly testovány zvolené nástroje sběru dat: deníky, dotazníky, rozhovory. Z předvýzkumů vyplynulo, že zejména ve vzorku studentů z USA v programu UPCES nastává poměrně výrazná proměna motivace a že v obou programech hrají roli podobné motivační faktory, a to zejména potřeba integrace a učební zkušenost.

Stěžejní část výzkumu tvoří kvalitativní deníková studie. V ní vznikly na základě cizojazyčného motivačního sebesystému motivační profily celkem deseti informantů a dále byl popsán dynamický proces proměn jejich motivace k učení se češtině. Jako nejsilnější motivační faktor se ukázala potřeba integrace do cílové kultury a zkušenost s učením se cílovému jazyku. Zjištění z kvalitativní fáze byla ověřena na širším vzorku studentů programu Erasmus+ na FHS UK i FF UK. Ze získaných dat byl vytvořen profil průměrného studenta, který byl porovnán s profily informantů z kvalitativní fáze. Výzkum ukázal, že se motivace jednotlivců během studijního pobytu proměňuje, v motivačních profilech existují určité podobnosti a potřeba integrace do cílové kultury a učební zkušenost hrají výraznější roli než faktory jiné.

Práce přispívá k širší diskusi o motivaci k učení se cizím jazykům svým zaměřením na jazyk malý a dosud málo z hlediska motivace zkoumaný. Na rovině teoretické práce empiricky ověřuje vhodnost teoretického rámce L2MSS pro zkoumání motivace k učení se češtině, kde dosud testován nebyl. Na rovině metodologické přispívá využitím smíšeného designu, s důrazem na kvalitativní část výzkumu, jenž je dosud pro výzkum motivace využíván skromněji. Z výsledků výzkumu dále vyplývají pedagogické implikace pro vyučovací praxi.

Abstract

Motivation is one of the strongest predictors of success in learning a foreign language. Although it has been discussed extensively, most studies have examined large world languages. This paper brings new insight into the motivation to learn Czech as a second language in the context of study abroad at Charles University in Prague.

First, the theoretical part introduces essential theoretical frameworks of motivation in applied linguistics from a historical perspective, including the L2 motivational self-system (L2MSS) chosen for the empirical part. Secondly, study abroad as a language learning context is described, and literature on motivation to learn L2 in this context is reviewed. The methodology chapter summarizes possible approaches to research language learning motivation and assesses their suitability for the presented research.

The empirical part examines the dynamic process of motivation among students coming for one semester to study in the Erasmus+ program at the Faculty of Humanities, Charles University, and in the American program UPCES (Undergraduate Program in Central European Studies) Study Abroad, Charles University. The data collection tools (diaries, questionnaires, and interviews) were tested in preliminary research. It was revealed that there is a relatively significant change in motivation, particularly among the American students in the UPCES program, and that in both programs, similar motivational factors play a key role. The most prominent factors were the desire to integrate into the local culture and the L2 learning experience.

The crucial part of the research lies in the qualitative diary study. The L2MSS model was used to create motivational profiles of ten students (five in each program), and the dynamic process of their motivation to learn Czech was described. The desire to integrate into the target culture and the L2 learning experience proved to be the strongest motivational factors. The findings from the qualitative research were verified among a wider sample of students in Erasmus+ at the Faculty of Humanities and the Faculty of Arts. The average student profile was created from the data obtained and compared to the profiles from the qualitative study. The results confirm that the individuals' motivation to learn the target language is a dynamic process, and despite individual differences, there are some similarities in the motivational profiles. The strongest sources of motivation among these students proved to be the desire to integrate into the target culture and the L2 learning experience.

The thesis contributes to the broader discussion of motivation to learn a foreign/second language by focusing on a small (and, in this area, understudied) language. At the theoretical level, it assesses the suitability of the theoretical framework of L2MSS to research the Czech

language and suggests its adaptation to the multilingual motivational self-system for future research. At the methodological level, the research helps increase the ratio of qualitative and mixed-method approaches, which are still used on a smaller scale in empirical motivational research. At the practical level, the findings brought pedagogical implications that a broader scope of language classes may utilize.

Klíčová slova

čeština jako druhý jazyk; cizí jazyk; deníkové studie; Erasmus; L2MSS; mnohojazyčnost; motivace; postoje; studium v zahraničí

Key words

attitudes; Czech as second language; diary studies; Erasmus; foreign language; L2MSS; motivation; multilingualism; study abroad

Obsah

Terminologická poznámka	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Motivace v aplikované lingvistice	14
1.1 Sociálně-psychologický přístup	15
1.2 Kognitivně-situační přístup	16
1.3 Cizojazyčný motivační sebesystém	18
1.4 Mnohojazyčný motivační sebesystém	19
2 Výzkum motivace v aplikované lingvistice	20
2.1 Aktuální stav	20
2.2 Výzkum motivace v prostředí českého školství	21
2.3 Studijní pobyt v zahraničí a motivace	23
3 Metodologie	25
3.1 Volba výzkumného designu	26
3.2 Metody sběru dat pro výzkum motivace k učení se cílovému jazyku	28
3.3 Strategie výzkumu motivace v kurzech češtiny na Univerzitě Karlově	32
EMPIRICKÁ ČÁST	33
4 Výzkum motivace k učení se češtině v kurzech na Univerzitě Karlově	33
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	33
4.2 Účastníci	34
4.3 Výzkumný design	35
5 Předvýzkum	36
5.1 Dotazníky v programu UPCES Study Abroad	36
5.1.1 Účastníci	37
5.1.2 Výzkumný nástroj a sběr dat	37
5.1.3 Výsledky pilotního dotazování	37
5.1.4 Hodnocení výzkumného nástroje	42
5.2 Pilotní deníková studie v programu UPCES Study Abroad	43
5.2.1 Účastníci	43
5.2.2 Výzkumný nástroj a sběr dat	43

5.2.3 Kvalitativní analýza deníkových záznamů.....	45
5.2.4 Motivační profil dle L2MSS	48
5.2.5 Hodnocení výzkumného nástroje	50
5.3 Pilotní deníková studie v programu Erasmus.....	50
5.3.1 Účastníci a sběr dat	51
5.3.2 Motivační profil Leo	51
5.3.3 Motivační profil Laura	53
5.3.4 Hodnocení výzkumného designu	54
5.4 Shrnutí předvýzkumu	56
6 Studium češtiny v Praze v roce 2019: kvalitativní fáze	57
6.1 Studenti z USA – program UPCES Study Abroad	57
6.1.1 Účastníci a sběr dat	57
6.1.2 Motivační profily studentů v programu UPCES	60
6.1.2.1 Motivační profil Anita.....	61
6.1.2.1.1 Anitino počáteční ideální cizojazyčné já.....	61
6.1.2.1.2 Anita a L2MSS.....	62
6.1.2.1.3 Anitino ideální mnohojazyčné já na konci	65
6.1.2.2 Motivační profil Rita.....	65
6.1.2.2.1 Ritino počáteční ideální cizojazyčné já.....	66
6.1.2.2.2 Rita a L2MSS	66
6.1.2.2.3 Ritino ideální mnohojazyčné já na konci	68
6.1.2.3 Motivační profil Matt	69
6.1.2.3.1 Mattovo počáteční ideální cizojazyčné já	69
6.1.2.3.2 Matt a L2MSS	71
6.1.2.3.3 Mattovo ideální mnohojazyčné já na konci.....	73
6.1.2.4 Motivační profil Nathalie	74
6.1.2.4.1 Nathaliino počáteční ideální cizojazyčné já	74
6.1.2.4.2 Nathalie a L2MSS	75
6.1.2.4.3 Nathaliino ideální mnohojazyčné já na konci	77
6.1.2.5 Motivační profil Joseph.....	79
6.1.2.5.1 Josephovo počáteční ideální cizojazyčné já	79
6.1.2.5.2 Joseph a L2MSS.....	80
6.1.2.5.3 Josephovo ideální mnohojazyčné já na konci	83
6.1.3 Společné prvky motivačních profilů programu UPCES	85

6.2 Studenti z Evropy – program Erasmus.....	87
6.2.1 Účastníci a sběr dat	87
6.2.2 Motivační profily studentů v programu Erasmus.....	89
6.2.2.1 Motivační profil Luisa.....	89
6.2.2.1.1 Luisino počáteční ideální cizojazyčné já.....	89
6.2.2.1.2 Luisa a L2MSS.....	91
6.2.2.1.3 Luisino ideální mnohojazyčné já na konci	92
6.2.2.2 Motivační profil Valerie.....	94
6.2.2.2.1 Valeriino počáteční ideální cizojazyčné já.....	94
6.2.2.2.2 Valerie a L2MSS.....	95
6.2.2.2.3 Valeriino ideální mnohojazyčné já na konci	97
6.2.2.3 Motivační profil Melanie	98
6.2.2.3.1 Melaniino počáteční ideální cizojazyčné já.....	98
6.2.2.3.2 Melanie a L2MSS.....	98
6.2.2.3.3 Melaniino ideální mnohojazyčné já na konci.....	100
6.2.2.4 Motivační profil Johannes	102
6.2.2.4.1 Johannesovo počáteční ideální cizojazyčné já	102
6.2.2.4.2 Johannes a L2MSS	103
6.2.2.4.3 Johannesovo ideální mnohojazyčné já na konci.....	104
6.2.2.5 Motivační profil Helena	106
6.2.2.5.1 Helenino počáteční ideální cizojazyčné já	106
6.2.2.5.2 Helena a L2MSS	106
6.2.2.5.3 Helenino ideální mnohojazyčné já na konci	108
6.2.3 Společné prvky motivačních profilů programu Erasmus.....	109
6.3 Porovnání programů UPCES Study Abroad a Erasmus.....	111
7 Studium češtiny v Praze v roce 2019: kvantitativní fáze	114
7.1 Účastníci.....	115
7.2 Výzkumný nástroj	115
7.3 Výsledky kvantitativní analýzy	118
7.4 Motivační profil průměrného studenta programu Erasmus.....	120
7.5 Srovnání profilů programu Erasmus v kvalitativní a kvantitativní fázi	121
8 Diskuse.....	122
9 Limitace výzkumu.....	126

10 Pedagogické implikace.....	128
11 Závěr.....	133
Literatura	138
Seznam schémat, tabulek a grafů	146
Seznam příloh.....	147

Terminologická poznámka

Během práce jsme vycházeli jak z české psané, tak zahraniční odborné literatury. Třebaže téma motivace patří v současnosti k hojně diskutovaným i v českém prostředí, některé termíny zatím v češtině nebyly vytvořeny nebo ustáleny. Přikláníme se k použití stávající či vytvoření nové české terminologie, avšak pro upřesnění uvádíme rovněž původní znění, obvykle v závorce.

Práce se zabývá učením se češtině jako druhému jazyku. Při rozlišování termínů druhý a cizí jazyk se obvykle při učení se jazyku v zemi, kde se jím mluví a student jej potřebuje pro každodenní komunikaci, odkazuje na jazyk druhý, zatímco pokud se jedinec učí jazyku v zemi, kde se tímto jazykem oficiálně nemluví, učí se jazyk cizí (Šebesta et al., 2017, s. 24). V rámci studia v zahraničí se tedy nabízí termín druhý jazyk, avšak relativně nízká nutnost využít jazyk v běžném životě a krátkodobá povaha studijního pobytu zde termín cizí jazyk zcela nevylučují. Terminologickou komplikaci způsobuje také užívání pojmů první/druhý/třetí cizí jazyk užívaný v souvislosti s výukou cizích jazyků na českých školách, kde pak užívání termínu druhý jazyk téměř synonymně s termínem cizí jazyk může vést k nedorozumění. V této práci, kde je to možné, odkazujeme k učení se češtině ve zkoumaném vzorku jako k jazyku cílovému (Šebesta et al., 2017, s. 23), případně cizímu, zejména ve složených adjektivech se přikláníme k výrazu cizojazyčný (srov. Valková, 2014, s. 9). Jsme si vědomi terminologické odlišnosti pojmů osvojování jakožto nevědomého procesu a učení se jako procesu vědomého studia jazyka, její konzistentní dodržení se však ukázalo jako problematické také vzhledem k existujícím kolokacím, například „osvojování druhého jazyka“. Tuto kolokaci zachováváme, nicméně v odkazech k formální výuce cílového jazyka ve školním prostředí, kde proběhla empirická část výzkumu, dáváme přednost spojení „učení se cílovému jazyku“.

Část výzkumu proběhla v kurzech češtiny v programu Erasmus+ – vzdělávacím programu Evropské unie, který nahradil v roce 2014 původní program Erasmus jeho sloučením s několika dalšími vzdělávacími programy. Pro zjednodušení a nižší zatížení po grafické stránce pracujeme v celé práci s jeho původním názvem Erasmus.

Úvod

Motivace, spolu s jazykovými vlohami, představuje při učení se cílovému jazyku jeden z nejsilnějších prediktorů úspěchu (Dörnyei & Skehan, 2003; Ellis, 2008). Snaha porozumět motivaci k osvojování druhého jazyka patří již tradičně k nejintenzivněji zkoumaným oblastem psychologie žáka a zájem o tuto problematiku potvrzuje počet ročně vydaných studií zkoumajících motivaci v aplikované lingvistice mezi lety 2004 a 2015, jenž se téměř zpětinásobil a mnohonásobně převyšuje počet prací věnovaných jiným charakteristikám žáka (Boo et al., 2015).

Výzkumu věnovanému oblasti motivace k osvojování druhého jazyka nepřekvapivě vévodí angličtina jako cílový jazyk. Na ni se zaměřilo více než 70 % všech publikovaných studií v letech 2004–2015 (Boo et al., 2015). Výzkumy věnované jazykům jiným než angličtině¹ preferují tzv. velké světové jazyky jako španělština, francouzština či němčina, ze slovanských jazyků je to především ruština (například Bátyi, 2019; Dörnyei et al., 2006; Davidson, 2010). Malé slovanské jazyky se ve výzkumu motivace v podstatě nevyskytují, jak potvrzuje také přehled výzkumu motivace k učení se jazykům jiným než angličtině v letech 2015–2018 (Mendoza & Phung, 2019). Trendu zvýšeného zájmu o motivaci k učení se jazykům jiným než angličtině odpovídá i monotematické číslo časopisu *Modern Language Journal* (2017), v němž Dörnyei a Al-Hoorie upozorňují na určitá specifika motivace k učení se jiným jazykům než angličtina a kladou otázku, zda teoretický rámec vytvořený zejména v rámci osvojování angličtiny poskytuje dostatečnou oporu také pro jazyky jiné. Zkoumání motivace k učení se jazykům jiným než angličtině či jejich osvojování tedy představuje plodný směr výzkumu, který může obohatit poznání v oblasti motivace k osvojování druhého jazyka (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017; Ushioda, 2017).

Předmětem překládané disertační práce je motivace k učení se češtině v kurzech češtiny pro začátečníky pořádaných Univerzitou Karlovou v Praze pro studenty přijíždějící na semestrální studijní pobyt. V rámci studijních programů, jako jsou například Erasmus či Study Abroad, přijíždějí do České republiky každým rokem tisíce zahraničních studentů (DZS, 2020; Open Doors, 2019), z nichž mnozí po dobu svého pobytu chodí na kurzy češtiny nabízených univerzitním studijním programem. Není ale zřejmé, zda studenti jedou studovat do České republiky za účelem zvýšení své jazykové kompetence, jak tomu často bývá v případě velkých jazyků (Carroll, 1967; Davidson, 2010; Kinginger, 2008), z jakých důvodů si zapisují kurzy češtiny a jaký mají k češtině jako cílovému jazyku postoj. Motivace představuje dynamický

¹ V anglicky psané literatuře se používá zkratky LOTEs (Languages Other Than English).

proces (Dörnyei & Ottó, 1998; Waninge et al., 2014), proto je pravděpodobné, že motivace a s ní spojené postoje k učení se češtině budou u těchto studentů procházet proměnou. Lze předpokládat, že tento motivační proces bude v případě češtiny odlišný od velkých jazyků, a to například proto, že angličtina v současném světě představuje dovednost, která patří mezi základní, většina občanů Evropské unie studuje angličtinu jako svůj první cizí jazyk povinně a jako další cizí jazyk si obvykle vybírá jeden z velkých světových jazyků. Motivace k učení se češtině tudíž může mít jiné zdroje. Jaké jsou zdroje motivace u studentů ve výzkumném vzorku, jak se motivace proměňuje během pobytu a co ji ovlivňuje, zkoumá tato předkládaná disertační práce.

Jak bylo zjištěno při rešerši literatury, žádná relevantní práce, která by zkoumala kontext studijního pobytu v České republice jako zdroj motivace k učení se češtině, dosud nebyla publikována. Cílem předkládané disertační práce je tuto mezeru vyplnit a získat obraz o proměnách motivace k učení se češtině zkoumáním vzorku několika studentů v uvedených kurzech češtiny. Poznání motivace k učení se češtině pomůže získat přesnější představu o podobnostech a rozdílech mezi češtinou a velkými jazyky a ověřit, zda teoretický rámec motivace, vytvořený zejména v rámci učení se angličtině, platí také pro češtinu jako cílový jazyk. Předkládaný výzkum přispěje k hlubšímu poznání motivace k učení se malému slovanskému jazyku, oblasti výzkumu aplikované lingvistiky dosud zanedbávané, a přispěje také k aktuální diskusi o motivaci v jazykovém vyučování.

Po metodologické stránce se práce ubírá směrem, který v oblasti zkoumání jevů zvnějšku těžko pozorovatelných, jako je právě motivace, nabývá v aplikované lingvistice v posledních letech silnějšího zastoupení. Tradiční přístupy ke zkoumání motivace využívají spíše kvantitativního designu a kvalitativní či smíšený design je zatím stále zastoupen v menší míře (Boo et al., 2015). V posledních letech však bývá využíván hojněji a někteří odborníci jej pro výzkum motivace jako výzkumný design doporučují (například Dörnyei, 2007; Dörnyei & Ushioda, 2011; Ushioda, 1994). Stěžejní část předkládané práce tedy využívá kvalitativního designu a poté ověřuje hypotézy v kvalitativní části. Smíšeným výzkumným designem tato práce přispívá k současnému trendu vývoje výzkumného designu ve výzkumu motivace k učení se cílovému jazyku a ověřuje zvolenou metodologii v empirické praxi.

Výzkum bude mít také praktický přínos pro jazykové vyučování. Odhalení klíčových faktorů, které hrají roli v dynamickém procesu motivace, umožní vymezení strategií, jimiž lze ovlivnit motivaci a s ní spojené postoje studentů v průběhu jazykového kurzu. Tyto strategie pak budou moci využít jak učitelé v pedagogické praxi, tak tvůrci obsahů a učebních plánů v podobném typu kurzů. Český psaná práce týkající se motivace a motivování studentů k učení

se češtině, která by navrhovala praktické strategie pro vyučování, v českém prostředí zatím chybí.

V teoretické části práce nejprve představíme tři základní fáze teoretického uchopení motivace v aplikované lingvistice od počátků jejího zkoumání v 60. letech ve francouzsky mluvící části Kanady přes kognitivně-situační přístup až do současnosti, kdy se motivace v aplikované lingvistice přibližuje oblasti psychologie. Poté nastíníme aktuální stav výzkumu motivace nejen v zahraničí, ale také v českém prostředí. Dále se zaměříme na studijní pobyt v zahraničí jakožto kontext pro osvojování druhého jazyka. V závěru teoretické části budou uvedeny a posouzeny možnosti metodologie zkoumání motivace a výzkumného designu.

Empirická část se zaměřuje na proměny motivace u studentů v kurzech češtiny pro studenty programu Erasmus na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy (dále FHS UK) a v americkém programu UPCES (Undergraduate Program in Central European Studies) Study Abroad, který také organizuje Univerzita Karlova. Tato část práce je rozdělena do několika částí. V první část uvedeme výsledky pilotní fáze výzkumu. Jejím cílem bylo testování zvolených výzkumných nástrojů a vytvoření hypotéz. Jádro práce, tedy druhou část, tvoří kvalitativní výzkum zaměřený na proměny motivace v průběhu semestrálního kurzu češtiny, nejprve v programu UPCES a poté v programu Erasmus. Ke zkoumání proměn motivace u studentů v tomto typu kurzu jsme zvolili strategii vícepřípadové studie s kvalitativním designem výzkumu (deníková studie, rozhovory a dotazník). Poslední, třetí fáze empirické části, bude kvantitativní studie (dotazník) sloužící k triangulaci dat a ověření výsledků kvalitativní fáze v širším vzorku respondentů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Motivace v aplikované lingvistice

Teoretických přístupů k motivaci existuje několik desítek a mnoho z nich našlo své místo také v oblasti aplikované lingvistiky. Pro základní orientaci v teoriích relevantních pro tento výzkum využijeme chronologický přehled tří základních stadií jejich historického vývoje, jak je vymezuje Dörnyei (2005). Prvním stadiem je tzv. sociálně-psychologické období (1959–1990) spojené s prací Roberta Gardnera ve francouzsky mluvící části Kanady. V druhém období v průběhu 90. let se výzkum přiblížil kognitivním teoriím edukační psychologie. Na přelomu tisíciletí se zájem výzkumu začal soustředit na proměnlivost motivace a přiblížil se více oblasti psychologie. Každé z těchto období přineslo určité významné modely pro zkoumání motivace, které dále představíme podrobněji.

1.1 Sociálně-psychologický přístup

Počátky výzkumu vztahu motivace k osvojování druhého jazyka sahají přibližně do 60. let minulého století, kdy se výzkumu motivace intenzivně věnoval Robert Gardner a jeho spolupracovníci ve francouzsky mluvící části Kanady. Zabývali se zejména korelací mezi motivací a výsledky při osvojování francouzštiny. Právě toto sociální ukotvení se stalo později terčem kritiky, Gardnerovi byla mimo jiné vyčítána malá spojitost s oblastí pedagogiky a jazykovým vyučováním. Sám Gardner však úspěšně využil svého modelu a s ním spojené testovací baterie (dotazníku) i v kontextech jiných než v bilingvním prostředí v Kanadě (Gardner, 2009).

V socio-edukačním modelu Gardner (1985) definoval motivaci k osvojování druhého jazyka jako kombinaci tří základních prvků: 1) motivačního úsilí věnovaného dosažení cíle, 2) touhy naučit se cílovému jazyku a 3) postoje k učení se cílovému jazyku. Motivaci podle něj ovlivňují dvě základní proměnné: tzv. integrativnost, jež představuje pozitivní postoje ke skupinám hovořícím jinými jazyky a skupině hovořící cílovým jazykem, tj. postoje sociálně-kulturní, a dále postoj ke vzdělávací situaci – jednak postoj k jazykovému kurzu, jednak postoj k učiteli cílového jazyka, tj. postoje edukační. Tyto dva druhy postojů doplňuje ještě třetí komponent, jímž je motivace jakožto úsilí, touha a postoj k učení se. Pravděpodobně nejznámější pojmy spojené s tímto přístupem jsou integrativní a instrumentální motivace² (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 41). Integrativní motivace se pojí s postoji k cílové jazykové komunitě, potřebou interakce s jejími členy či potřebou podobat se jim. Instrumentálnost naopak souvisí s praktickými důvody k učení se jazyku, jako například složení jazykové zkoušky či vyšší zvýšení pravděpodobnosti získat lepší zaměstnání. Rozlišení integrativní a instrumentální motivace se uplatňuje ve výzkumu motivace jako klíčový pojem a Gardnerův socio-edukační model s testovací baterií jakožto nástrojem sběru dat představuje jeden ze základních přístupů ke zkoumání motivace dodnes (srov. Boo et al., 2015). Náš výzkum zkoumá motivaci a s ní spojené postoje k učení se češtině. Protože studenti navštěvují kurzy organizované studijním programem při pobytu v Praze, očekáváme, že se v něm projeví edukační postoje i postoje sociálně-kulturní, které se budou vztahovat k česky mluvící společnosti. Předpokládáme také, že se zde odrazí i dichotomie integrativní a instrumentální motivace. Je pravděpodobné, že studenti při pobytu v České republice vyjádří určitou míru potřeby integrace do cílové kultury. Motivaci instrumentální očekáváme zejména v potřebě

² Gardner užívá pojmy integrativní orientace, integrativnost a integrativní motiv, což může vést k nejasnostem, jak poukazuje Dörnyei (2005, s. 68). V této práci využijeme termín integrativní motivace jakožto zastřešující termín, kterým rozumíme orientaci na cílovou skupinu i soubor integrativních motivů.

uspět akademicky, jelikož univerzitní kurzy jsou zakončeny testy a výkony studentů se posuzují známkováním. Je možné, že hlavně v povinných kurzech, které mají v akademickém prospěchu vyšší váhu, projeví studenti instrumentální míru motivace vyšší než posluchači kurzů nepovinných, kde očekáváme motivaci spíše integrativní.

1.2 Kognitivně-situační přístup

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 na pedagogiku, přestože zdroje motivace ke studiu jazyka jsou úzce spojeny s prostředím třídy a vzdělávací situací. V následující dekádě proto došlo k posunu blíže k pedagogické psychologii. Příkladem edukačního přístupu je Dörnyeiův model (1994), který navrhuje koncepční rámec motivace se třemi rovinami: jazykovou rovinu (language level), rovinu žáka (learner level) a rovinu vzdělávací situace (learning situation level). Rovina jazyková zahrnuje prvky tradičně považované za integrativní a instrumentální, jako jsou postoje k jazykové komunitě a kultuře nebo hodnoty s nimi spojené. Rovina žáka se týká individuálních rysů, které si žák přináší do vzdělávacího procesu. Spojuje se s jeho potřebou uspět, jeho sebevědomím a s ním spojenými postoji či pocity. Rovina vzdělávací situace souvisí s motivy vyplývajícími ze vzdělávací situace, tj. například s jazykovým kurzem, kde hrají roli konstrukty jako zájem o obsah kurzu, jeho relevance, žákovo očekávání a uspokojení. Významnou úlohu na této rovině plní osobnost učitele a jeho motivační jednání. Dörnyei zahrnuje do roviny 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. Přestože tento Dörnyeiův model přiblížil teoretické chápání motivace k pedagogice, nezohlednil dynamičnost a proměnlivost motivace v čase.

Motivace – na rozdíl od jiných individuálních rysů žáka, například jazykových vloh – představuje dynamický proces. Úroveň jednotlivých komponentů motivovaného chování se u jednotlivce v čase proměňuje. Dörnyei a Ottó (1998) z dynamické povahy motivace vycházejí a rozlišují tři základní stadia v učebním procesu. V prvním, tzv. preakčním stadiu (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 Dörnyei a Ottó 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 stadiu (actional stage), hraje roli jiná sada motivačních faktorů, a to výkonové motivy. Ty jsou do velké míry zakotveny právě v situační charakteristice učebního kontextu na úrovni vzdělávací situace. V tomto stadiu 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. Závěrečné, postakční stadium (post-actional stage) nastává po ukončení činnosti, kdy student hodnotí, jak se mu dařilo, srovnává svá původní očekávání s dosaženými výsledky a posuzuje svůj úspěch či neúspěch. V tomto stadiu si vytváří postoje, které pravděpodobně ovlivní jeho budoucí přístup k jazykovému vzdělávání a učení se cizím jazykům.

S vnímáním vlastního úspěchu či neúspěchu, příčinami, kterým jedinec úspěch či neúspěch připisuje, jejich vlivem na postoj k osvojování druhého jazyka a vytváření budoucí motivace se spojuje atribuční teorie (Weiner, 1992). Empirický výzkum dosud ovšem jednoznačně nepotvrdil, jakým směrem motivace působí – zda motivace vede k vyššímu úspěchu (tzv. kauzální hypotéza), či zda úspěch zvyšuje motivaci (tzv. rezultativní hypotéza) (Dunowski, 2016). Neúspěch a negativní zkušenost z jazykové třídy a učení se cílovému jazyku, kdy student neuspěje tak, jak by chtěl nebo se od něj očekávalo, může vést k vytvoření vnitřní představy svého „nedostatečného jazykového já“ (inadequate linguistic self) (Douglas Fir Group, 2016), kde tedy neúspěch vede k negativnímu postoji k učení se jazyku, který může vyústit v jazykovou úzkost (Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2010, 2017; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017; Şimşek & Dörnyei, 2017). Očekáváme, že jazyková úzkost či nedostatečné jazykové já se mohou v našem vzorku projevit silněji u studentů, kteří se účastní hodin češtiny povinně a češtinu by si jinak nezapsali, protože se domnívají, že nejsou jazykově nadaní, a mohou se obávat opakovaného neúspěchu.

Vedle atribuční teorie se v aplikované lingvistice prosadila také teorie sebeurčení (Déci & Ryan, 1985), jež využívá rozlišení mezi vnější (extrinseickou) a vnitřní (intrinseickou) motivací. Podle této teorie vnitřní motivace k určité činnosti vychází z čistě z vnitřních pohnutek, z radosti a uspokojení. Takto motivovaní jedinci vykonávají činnost proto, že se k ní sami dobrovolně rozhodli, a tato aktivita představuje jistou výzvu k překonání současné kompetence. Jedinci motivovaní zvnějšku naopak neprojevují inherentní zájem o vykonávanou činnost, ale snaží se dojít k nějakému instrumentálně danému cíli. V oblasti aplikované lingvistiky tuto teorii uplatnila v empirickém výzkumu například Noellová a její spolupracovníci a došli mimo jiné k zjištění, že to, zda je student motivován vnitřně, či zvnějšku, může hrát roli ve výsledcích učebního procesu (Noels, Clement & Pelletier 1999,

2001). Noelsová (2003) také navrhla tři roviny konstruktů motivace: 1. Vnitřní důvody zahrnuté v procesu učení se (atraktivita výuky, pokrok apod.), 2. Vnější důvody, jež by u Gardnera odpovídaly instrumentální motivaci, 3. Integrativní důvody vedoucí k identifikaci s cílovou skupinou. Očekáváme, že počáteční zdroje motivace studentů, kteří se zapisují na kurzy češtiny dobrovolně, mohou být spíše vnější, a u studentů v kurzech nepovinných naopak vnitřní. Je však možné, že v procesu učení se právě úspěch, pokrok a praktická využitelnost češtiny mohou vést ke zvýšení vnitřní motivace i u těch, kteří byli z počátku motivováni zvnějšku, jako například získat dobrou známku do transkriptu. Předpokládáme, že interakce s cílovou skupinou může motivaci ovlivnit v celém vzorku, a to buď pozitivně, kdy úspěšná komunikace v češtině může vést k posílení jazykového já, nebo naopak negativně, kdy selhání v komunikaci může způsobit demotivaci. Je ale také možné, že i komunikační selhání může vést ke zvýšení motivace k učení se češtině, aby další pokus o interakci s cílovou kulturou proběhl úspěšněji. Tuto možnost ale považujeme za méně pravděpodobnou, neboť nedávné výzkumy ukazují, že negativní emoce spojené s učením se jazyku mají obvykle spíše negativní efekt a učební proces zpomalují (MacIntyre, 2017; Horwitz, 2017).

1.3 Cizojazyčný motivační sebesystém

O syntézu dosavadních teoretických přístupů se pokusil Dörnyei (2005) a představil cizojazyčný motivační sebesystém (L2 Motivational Self-System, dále L2MSS). Dörnyei vychází z teorie možných já (Markus & Nurius, 1986). Tato možná já představují aspirace, touhy, přání a sny a mohou mít motivační či adaptační funkci (více o této teorii česky například Macek, 2008). Jádrem cizojazyčného motivačního sebesystému je ideální obraz jedince v budoucnosti, jeho představa o tom, čím by se mohl stát – tzv. ideální cizojazyčné já (Ideal L2 Self). Dále zde figuruje představa o tom, co by měl nebo neměl dělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl – obraz požadovaného cizojazyčného já (Ought-to L2 Self). Tato možná já vedou jedince ze současného stavu k dosažení potenciálu jeho možných já. K nim Dörnyei dodává třetí složku – zkušenost s osvojováním druhého jazyka (L2 Learning Experience). Model tedy vychází ze tří základních zdrojů motivace, a to z vnitřní touhy stát se efektivním uživatelem cílového jazyka, ze společenského tlaku prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a z konkrétní zkušenosti jedince s procesem učení se cílovému jazyku (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017).

Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém předchází přístupy nekonfrontuje, spíše se snaží o zjednodušení systému tak, aby je zastřešoval. Nabízí se otázka, jakým způsobem se předchozí modely v tomto systému uplatňují. Snahu vyrovnat rozdíl mezi aktuálním já a budoucím (ideálním) já reprezentuje ideální cizojazyčné já. Zde mohou hrát roli integrativní

motivy, vnitřní motivy a cíle jednotlivce. Vnější a instrumentální motivy spadají spíše do oblasti požadovaného cizojazyčného já. Konkrétní výkonné motivy spojené s učební situací představují složku jazykové zkušenosti. Zde své místo nachází atribuční teorie a váha úspěchu spojeného s učením se jazyku. Jak se klíčové pojmy pro zkoumání motivace v aplikované lingvistice odrážejí v cizojazyčném motivačním sebesystému, představuje Schéma 1.

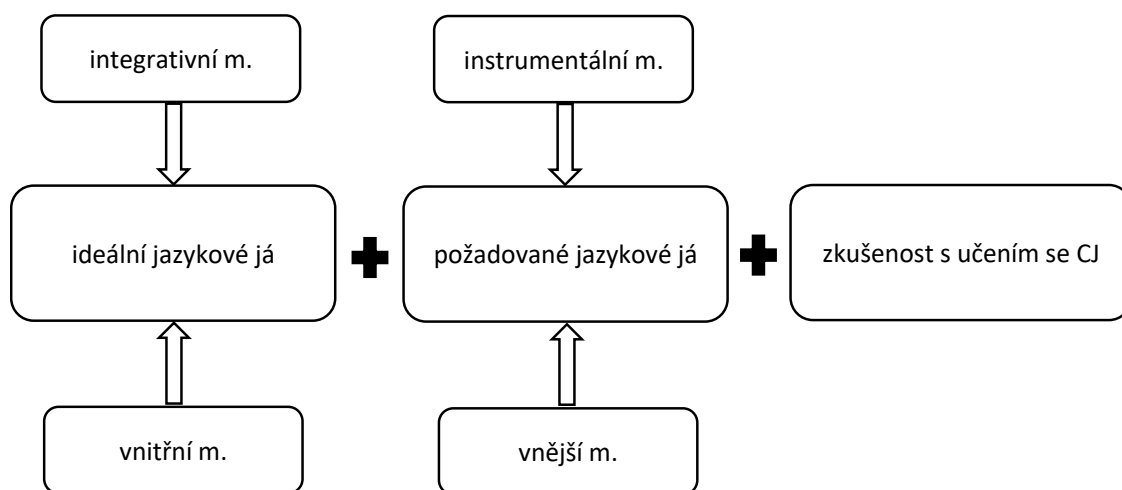


Schéma 1: Cizojazyčný motivační sebesystém (dle Dörnyei, 2009b)

V současném empirickém výzkumu představuje L2MSS vedle Gardnerovy dichotomie instrumentální/integrativní motivace nejhojněji využívaný teoretický model, jenž byl mimo jiné využit také pro výzkum motivace v kontextu studijního pobytu v zahraničí (Irie & Ryan, 2014; Kosanović & Milun, 2016). Jak vidíme ve Schématu 1, L2MSS pracuje se všemi klíčovými pojmy, které se budou odrážet v našem empirickém výzkumu. Díky zastřešení předchozích přístupů k teorii motivace se jeví jako vhodný model pro předkládaný empirický výzkum češtiny, který prověří jeho vhodnost pro zkoumání češtiny jako cílového jazyka.

1.4 Mnohojazyčný motivační sebesystém

Dosavadní přístupy k motivaci v oblasti aplikované lingvistiky (zejména Gardnerův socio-edukační model a Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém jakožto dva základní modely nejhojněji využívané v empirickém výzkumu) berou v úvahu pouze jeden cílový jazyk, jež jedinec ovládá nebo se mu učí (Henry, 2017). Tento tradiční přístup vycházející z „monolingvní předpojatosti“ (monolingual bias) se však v 21. století může jevit jako poněkud zastaralý. Díky globalizaci, technologiím a mobilitě dnes lidé běžně komunikují v několika jazycích, Rada Evropy prosazuje politiku mnohojazyčnosti (multilingvismu) či vícejazyčnosti

(plurilingvismu).³ Standardem občanů Evropské unie by měl být jazyk mateřský plus dva další jazyky, kdy primární druhý jazyk představuje angličtina, jak potvrzují data z výzkumu evropské jazykové politiky (Vetterová, 2014) a v oblasti aplikované lingvistiky nastává obrat ke snaze o zachycení mnohojazyčné reality (Cook, 2016; Douglas Fir Group, 2016; Francheschini, 2011; Henry, 2017; Ortega, 2013). V této souvislosti lze tedy uvažovat o adaptaci tohoto modelu z cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný či vícejazyčný motivační sebesystém,⁴ jak navrhuje Henry (2017).⁵ Mnohojazyčný motivační sebesystém může najít v kontextu našeho výzkumu opodstatnění, jelikož studenti, kteří přijíždějí do České republiky v rámci Study Abroad či Erasmus, jsou již uživateli alespoň základů dalšího cizího jazyka, prošli zkušeností s jeho formálním studiem v rámci školní docházky a češtinu studují jako svůj minimálně druhý cizí jazyk.

2 Výzkum motivace v aplikované lingvistice

2.1 Aktuální stav

Oblast motivace patří k hojně zkoumaným tématům již od 60. let minulého století a v posledních desetiletích zájem o tuto problematiku stoupá. Důkladná rešerše empirických studií týkajících se motivace, postojů a učení se jazyku vydaných mezi lety 2005 a 2014, provedená kolektivem autorů (Boo et al., 2015)⁶, potvrdila rostoucí zájem o zkoumání motivace, a to zejména k učení se angličtině (více než 73 % publikací), hlavně v terciární sféře vzdělávacího systému (více než polovina prací). Z metodologického hlediska z této analýzy vyplynulo, že kvalitativní design stále mírně převažuje nad kvantitativním, nicméně jeho převaha postupem času klesá na současných 53 % oproti silné převaze na počátku 21. století (v

³ Termíny se někdy užívají jako synonyma (např. Karlík et al., 2016). Příručka MŠMT *Vícejazyčná lingvistická terminologie* (Janíková et al., 2013) uvádí, že v souladu s pojetím *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (2002) se mnohojazyčnost profiluje jako fenomén společenský a vícejazyčnost jako jazykové a interkulturní kompetence konkrétního jedince.

⁴ Pokud vyjdeme z terminologie Rady Evropy a termín vícejazyčnost uijeme v souvislosti s jazykovou kompetencí konkrétního jedince, nabízí se model vícejazyčného já. Původní anglický termín je však „multilingual“ a překládá se jako mnohojazyčný. V souladu s anglickým originálem využíváme termínu mnohojazyčný motivační sebesystém.

⁵ Fenomémem mnohojazyčnosti a potřebou inovativního přístupu k teoretickému modelu motivace se zabývají někteří autoři (Ushioda, Henry, Duff, Thompson) v monotematickém čísle časopisu *Modern Language Journal* (2017). V českém prostředí se mnohojazyčnosti v jazykovém vzdělávání věnují např. Janíková (2013), Janík (2014, 2017) či Fuková (2015). Práce těchto autorů se zaměřují zejména na výuku němčiny jako dalšího cizího jazyka.

⁶ Boo et al. (2015) vyšli z těchto databází: Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA), Education Resource Information Center (ERIC), MLA International Bibliography (MLA) a PsychINFO. K článkům přidali texty ze sedmi antologií věnovaných motivaci vydaných v uvedeném období (Apple et al., 2013; Csizér & Magid, 2014; Dörnyei et al., 2015; Dörnyei & Ushioda, 2009; Lasagabaster et al., 2014; Murray et al., 2011; Ushioda, 2013).

roce 2004 vyšly dvě studie s kvalitativním designem, v roce 2014 jich bylo 21). Mezi teoretickými východisky se výrazněji uplatnily zejména Gardnerova instrumentálně/integrativní teorie a cizojazyčný motivační sebesystém (L2MSS). Obliba analýzy z pohledu dichotomie instrumentální a integrativní motivace postupně klesla na úkor L2MSS. Ten zaznamenal ostrý vzestup kolem let 2011 a 2012. Autoři analýzy se domnívají, že šlo možná o důsledek vydání antologie Dörnyei a Ushiodové (2009), zaměřené na propojení motivace, identity a cizojazyčného já.

2.2 Výzkum motivace v prostředí českého školství

V českém prostředí patří motivace také k atraktivním tématům. Věnují se jí jednak práce z psychologie osobnosti (Nakonečný, 1996, 2009, 2014), jednak práce pedagogicky zaměřené (Langr, 1984; Hrabal et al., 1989; Lokša & Lokšová, 1999; Pavelková, 2002; Pavelková & Dvořáková, 2015). Zaměřují se především na základní či střední školství a na motivaci ve vyučování obecně, případně na konkrétní vyučovací předměty či na žáky se specifickými potřebami (přehled výzkumu v oblasti motivace a postojů v českém školním vzdělávání publikovali Chlápková et al., 2013). Je nutné si uvědomit, že vyučování/osvojování cizích jazyků má oproti jiným oborům svá specifika. Jazyk není jen komunikační kód, jehož pravidla lze učit jako jiné předměty. Jazyk je zasazen do určité kultury těch, kdo jím hovoří (Dörnyei, 2001, s. 14), a proto je nutné motivaci a postoje při osvojování druhého jazyka zkoumat samostatně.

Přestože jde o téma hojně diskutované a zkoumané, publikovaných prací zabývajících se konkrétně motivací k učení se jazykům nenajdeme v českém prostředí mnoho. V posledních letech se v souvislosti s evropskou politikou mnohojazyčnosti objevilo několik prací věnovaných motivaci k učení se němčině v rámci mnohojazyčnosti (Fuková, 2015; Janíková, 2013) a němčině v kontextu výuky odborného jazyka (Dunowski, 2017). Dunowski využila smíšeného výzkumného designu a ve své práci představila motivační profily 12 studentů učících se němčině v kontextu odborného jazyka na čtyřech různých fakultách Masarykovy univerzity v Brně.

Výsledky rešerše diplomových a disertačních prací obhájených po roce 2006 na Filozofických a Pedagogických fakultách Univerzity Karlovy v Praze a Masarykovy univerzity v Brně a také na Univerzitě Palackého v Olomouci, které obsahovaly klíčová spojení slov „motivace“ a „jazyk“ a svým zaměřením byly relevantní pro tento výzkum, přinesly celkem 21 prací, z toho čtyři práce disertační (Dunowski, 2016 – tato práce byla publikována v roce 2017 jako monografie citovaná výše; Jílková, 2007; Mináková, 2016; Suchardová Nováková, 2013).

V souladu s celosvětovým trendem univerzitní studenti ve svých závěrečných pracích zkoumají zejména angličtinu – osvojování/vyučování anglického jazyka se věnuje 11 autorů. Druhým zkoumaným jazykem je němčina a dále v menší míře ruština a francouzština. Z hlediska úrovně vzdělávacího stupně ve školském systému převažuje kontext základní a střední školy (celkem 15 prací). Tři práce se zaměřily na terciární sféru a další čtyři na rovinu obecnou či jinou (například dospělé). Kromě již zmíněné práce E. Dunowski se motivací v terciární sféře zabývá Suchardová Nováková (2013) zkoumáním nerovností v procesu učení se cizímu jazyku, a to angličtiny v kontextu odborného jazyka. Zvolila design případové studie, kdy představila příběhy dvou studentů angličtiny a navrhla také 13 praktických pokynů, jak výsledky výzkumu využít v praxi, například praktickou aplikaci cílového jazyka, účast na krátkodobých výměnných pobytech v zahraničí či zvýšení pozitivního postoje k plurilingvistice.

V souvislosti se zájmem o motivační profily studentů vzrostl také zájem o problematiku motivování studentů. Časopis České a slovenské asociace jazykových center (CASAJC, anglicky CASALC) *CASALC Review*, kam přispívají zejména pedagogové působící ve vysokoškolském systému jazykového vyučování, po roce 2015 publikoval celkem devět statí o motivování studentů při výuce cizích jazyků (Igazová, 2017; Katrňáková, 2017; Malášková, 2016; Mičínová, 2018; Pavlíková, 2018; Převrátilová, 2018; Radosavlevikj, 2016; Smejkalová, 2016; Zouhar Ludvíková, 2016). Články se opět týkaly zejména výuky angličtiny nebo cizích jazyků obecně a vzhledem k profilu časopisu byly všechny zaměřeny na terciární sféru. Konkrétně češtinou jako cílovým jazykem se nezabývá žádná z těchto statí, nicméně je zřejmé, že motivace a dovednost motivovat představuje téma diskutované.

Osvojování češtiny v prostředí studijního pobytu v České republice zkoumala Sieglová (2006, 2008). Zaměřila se na vliv jazykového chování studentů z USA na adaptaci v české společnosti a posléze také vztahy s jejími představiteli. Během osmi let sesbírala téměř 300 tzv. kulturních analýz, v nichž studenti popisovali určitou komunikační událost, případně kulturní jev, s nimiž se setkali. Sieglová došla k závěru, že studenti se dostávají do stavu určité demotivace ke studiu češtiny, protože nemají dost možností k jejímu využití. Upozorňuje však, že sami studenti si uvědomují vzorce ve svém jejich chování a životním stylu, jež k vytváření příležitostí ke komunikaci nevedou (na povahu amerického programu upozornila také Kingingerová, 2008), proto v adaptačním procesu do jisté míry rezignují. Řešením je podle ní „cílené překračování a rozšiřování hranic zóny komfortu“ (Sieglová, 2008, s. 104), aby studenti dostali více příležitostí k využití češtiny a uvědomili si funkci jazyka v adaptačním procesu.

2.3 Studijní pobyt v zahraničí a motivace

Výzkumy věnované kontextu studia v zahraničí již desítky let potvrzují hypotézu, že mezi pobytem v zahraničí a jazykovou kompetencí existuje přímá souvislost. Jednou z prvních významných studií byla práce J. Carrola (1967), jež potvrdila, že čas strávený v zemi, kde se hovoří cílovým jazykem, je pro zvýšení jazykové kompetence výraznou proměnnou. Carroll doporučuje všem studentům, jejichž oborem je studium cizích jazyků, nejlépe roční zahraniční studijní pobyt, ale podotýká, že i výlet nebo letní škola vedou ke zlepšení studentových dovedností (Carroll, 1967, s. 137). V následujících dekádách se studium v zahraničí jako kontext pro osvojování druhého jazyka stalo v aplikované lingvistice předmětem intenzivního zkoumání. Výrazným milníkem ve zkoumání procesu osvojování druhého jazyka v rámci studia v zahraničí se stala antologie B. Freedové (1995), v níž byly shromážděny studie zabývající se touto oblastí z různých teoretických i metodologických přístupů – vedle jazykové kompetence například také kompetence sociokulturní.

Významnou monografii věnovanou studijnímu pobytu v zahraničí vydala Kingingerová (2008). V ní se věnuje osvojování francouzštiny americkými studenty ve Francii. Mimo jiné poukazuje také na rozdíly mezi americkým a evropským studijním pobytem – dvěma kontexty, z nichž vychází výzkumný vzorek našeho výzkumu, který tvoří jednak studenti programu Study Abroad z USA, jednak studenti z Evropy v programu Erasmus. Americké vzdělávací instituce, na rozdíl od evropských, obvykle organizují programy skupinově, jejich obsah vychází ze struktury amerického vzdělávacího systému a na pobyt studentů bedlivě dohlíží pověřená místní autorita. V evropských programech studenti obvykle spadají pod místní, tj. zahraniční univerzitu, a jejich studijní pobyt je do značné míry v porovnání s americkými studenty nezávislejší (Kinginger, 2008, s. 2). Vzhledem k určité odlišnosti povahy těchto dvou typů studijních programů se mohou lišit i zdroje motivace studentů ke studiu češtiny podle toho, v kterém z programů studují.

Zahraňní studijní pobyt a motivace k učení se cílovému jazyku v zemi, kde se jím hovoří, spolu úzce souvisejí, jak potvrzují výzkumy věnované této souvislosti. Americkým studentům při studiu jazyka v zahraničí se věnovalo několik autorů: Allenová a Herronová (2003) zkoumaly smíšeným výzkumným designem faktory, které ovlivňují osvojování francouzštiny mezi 25 studenty z USA studujícími francouzštinu ve Francii. Zaměřily se na dva faktory lingvistické (poslech a mluvení) a dva afektivní (integrativní motivaci a jazykovou úzkost). Zjistily, že komunikační kompetence informantů se zlepšila, doporučují klást důraz na neakademické faktory osvojování jazyka k redukci jazykové úzkosti a upozorňují na důležitost

kontaktem s rodilými mluvčími ve třídě i v neformálních situacích, čímž může dojít ke stimulaci postojových změn a zvýšení jazykové kompetence.

Podobný vzorek zkoumala Allenová (2010). Zjišťovala, jaký vliv má krátkodobý (šestitýdenní) studijní pobyt ve Francii na motivaci k učení se cílovému jazyku mezi americkými studenty. Analýzou kvalitativních dat (blog a deníky) zjistila, že motivace pokračovat v učení se jazyku vzrostla výrazněji u těch studentů, kteří byli lingvisticky zaměřeni již na počátku pobytu než u studentů motivovaných spíše zvnějšku, například splněním studijní povinnosti. Ve své studii pak zdůrazňuje, že motivaci je zapotřebí zkoumat jako proměnlivý jev.

Zlepšení komunikační kompetence a důležitost kontaktu s cílovou jazykovou kulturou potvrdila i studie provedená Hernándezem (2010). Pomocí testů a dotazníků Hernández zkoumal mezi 20 studenty učícími se španělštině také integrativní motivaci. Podobně jako Allenová (2010) konstatovala vyšší nárůst motivace u těch, kdo byli motivováni již na počátku, i Hernández zaznamenal vyšší nárůst motivace mezi těmi informanty, kteří byli integrativně motivováni již na začátku studijního pobytu. Postoje a motivaci v rámci studijního pobytu ve Španělsku zkoumala také Isabelli-Garcíová (2006). I ona využila smíšený výzkumný design a data týkající se motivace a postojů k cílové kultuře sbírala mimo jiné prostřednictvím deníkových záznamů. Její studie potvrdila, že postoje procházejí v čase proměnou, a mezi faktory, které ji ovlivnily, zařadila například úspěch, zapojení se do sociálních sítí nebo interakci v cílovém jazyce. Dynamickou povahu motivace potvrdili také Irieová a Ryan (2014) při zkoumání proměn v motivačních profilech u 19 japonských studentů studujících v anglicky mluvících zemích, kde využili teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému.

V oblasti motivace spojené se studiem v programu Erasmus se v literatuře setkáváme spíše s pracemi, které se týkají obecné motivace k účasti v programu, volby destinace apod., prací relevantních pro aplikovanou lingvistiku najdeme méně a opět se věnují zejména angličtině či velkým jazykům. Několik výzkumů bylo provedeno mezi studenty Erasmusu ve Velké Británii (Bogain, 2012; Hessel, 2019; Llanes et al., 2012).

Bogainová (2012) se v případové studii zaměřila na studenty jazyků. Zajímalo ji, jak jsou spokojeni s jazykovou výukou, organizací a podporou studia a jaké faktory ovlivnily jejich adaptaci a spokojenost. Výsledek v oblasti výuky jazyků ukázal zejména těžkosti s adaptací na výukové metody založené na malém počtu kontaktních hodin. Hesselová (2019) pomocí dotazníků na konci dvousemestrálního pobytu zkoumala, jakou roli hraje interakce v angličtině mezi německými studenty v rozvoji jejich motivace k učení se cílovému jazyku. Potvrdila, že interakce v cílovém jazyce představuje potenciální zdroj zlepšení jazykové kompetence,

zvýšení motivace a sociokulturní kompetence. Llanes et al. (2012) zkoumali individuální rozdíly (včetně motivace a postojů k jazyku) mezi španělskými studenty na Erasmu v Británii pomocí analýzy písemných prací před studiem v zahraničí a po něm a pomocí dotazníků, kterými sbírali data týkající se individuálních rozdílů mezi studenty. Statistickou analýzou dat zjistili pozitivní dopad této zkušenosti na úroveň jazykové kompetence, zejména dovednosti mluvení, a dále potvrdili, že mezi studenty hrají značnou roli individuálních rozdílů.

Motivaci a postoje k učení se jazyku mezi chorvatskými studenty a studenty Erasmu srovnávali Kosanovićová a Milun (2016). Studie sice proběhla na univerzitě ve Splitu, zkoumaným jazykem však nebyla chorvatština, ale obchodní angličtina v univerzitním kurzu. Opřeli se o dichotomii instrumentální a integrativní motivace a použili metodu dotazníkového šetření a teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému. Zjistili, že mezi skupinou studentů Erasmu a skupinou chorvatských studentů existují rozdíly ve faktorech, které ovlivňují jazykové postoje a motivaci k učení se angličtině. Přestože se zahraniční studenti neučili chorvatsky, tj. místnímu jazyku, angličtina byla nástrojem jejich komunikace s cílovou kulturou, a tudíž mohla potřeba integrace hrát vyšší roli než u chorvatských studentů, pro které integrativní složka v tomto jazykovém kurzu nehrála tak silnou roli.

Všechny studie věnované výzkumu motivace v kontextu zahraničního studijního pobytu uvedené v této kapitole mohou být pro předkládaný výzkum inspirativní z hlediska použité metodologie. V další kapitole se podrobněji zaměříme na možnosti metodologie zkoumání motivace v aplikované lingvistice a posoudíme jejich vhodnost pro náš výzkum.

3 Metodologie

Pro výzkum motivace a postojů neexistuje jedna metoda, která by byla obecně považována za vhodnější než jiná (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 201). Jako základní východisko může sloužit metodika pedagogického výzkumu (například Průcha, 1995, 2014; Pelikán, 2011; Gavora, 2010, 2012; Švaříček & Šed'ová, 2007), nicméně vzhledem k psychologické povaze lze k tvorbě výzkumného nástroje využít také metodiku výzkumu psychologického (Ferjenčík, 2000; Miovský, 2006) či výzkumu věd sociálních (Hendl, 2016).

Mnohé empirické studie v oblasti osvojování druhého jazyka se tradičně zabývají souvislostí mezi motivací a pokrokem (achievement), kde motivace představuje nezávislou proměnnou (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 200). Vztah mezi motivací a pokrokem však není přímočarý, protože pokrok může ovlivnit mnoho dalších faktorů, nejen úroveň studentovy motivace. Předkládaný výzkum se však nezabývá vlivem motivace na závislou proměnnou. Jeho cílem je prozkoumat a popsat, zda a jakým způsobem se proměňuje postoj a motivace ke

studiu češtiny u studentů v kurzu češtiny a jaké faktory motivaci a postoj ovlivňují. Motivace v tomto případě představuje proměnnou závislou a cílem výzkumu bude mimo jiné stanovit, jaké nezávislé proměnné mají na motivaci (závislou proměnnou) vliv. Mezi nezávislé proměnné budou nepochybně patřit faktory spojené s konkrétní učební situací, jež mohou postoj a motivaci ovlivnit (Gardner, 1985).

Zdrojem potenciálních problémů pro tvorbu výzkumného nástroje může být podstata fenoménu motivace (Dörnyei & Ushioda, 2011, s. 197): Motivace je abstraktní jev a nedá se pozorovat přímo. Termín motivace odkazuje na různé mentální procesy a stavy a objektivní nástroje měření motivace neexistují. Mnohorozměrný konstrukt motivace proto nelze posoudit jednoduchým nástrojem, jako například dotazníkem o několika položkách. Motivace je dynamická, v průběhu času se mění, nejde o konstantní jev. Mění se v čase v důsledku proměn osobního vývoje, interakce s prostředím a na základě dalších individuálních proměnných. Pro volbu výzkumného designu a výzkumného nástroje je nutné zvážit, na jaký aspekt motivace se výzkum bude zaměřovat, posoudit různé možnosti přístupů a metod a jejich vhodnost či nevhodnost pro daný výzkum, jak doporučuje například Silverman (2005, s. 113). V další části nejprve představíme možnosti volby výzkumného designu a dále možné nástroje sběru dat využívané při zkoumání motivace. Posoudíme také míru jejich vhodnosti pro předkládaný výzkum.

3.1 Volba výzkumného designu

V oblasti výzkumu motivace a postojů zatím stále převažuje metodika výzkumu kvantitativního – tohoto designu využila více než polovina studií zkoumajících motivaci mezi lety 2005–2014, pouhá pětina výzkumů využila metod kvalitativních a další pětina smíšeného designu (Boo et al., 2015). V posledních letech však nastává obrat v metodologii zkoumání motivace – přestože počet kvantitativně orientovaných studií stále převažuje, aplikace metod kvalitativních či smíšených je vzhledem ke komplexní povaze motivace a výrazným individuálním rozdílům mezi jednotlivci v odborné literatuře doporučována a vítána (například Dörnyei, 2007; Dörnyei & Ushioda, 2011; Riemer, 2004; Spolsky, 2000; Ushioda, 1994).

I přes metodologickou náročnost považujeme doporučení využít kvalitativní či smíšené metody pro předkládaný výzkum za přínosné. Kvantitativní zkoumání má v oblasti motivace a postojů značnou tradici a literatura nabízí dotazníky, jež mohou sloužit jako podklad k adaptaci v kvantitativní fázi (například Gardner, 1985; Dörnyei & Csizér, 2012; Dörnyei, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2011; Thompson, 2017). Výhodou využití dotazníků v první fázi našeho výzkumu by mohlo být získání dat pro vytvoření hypotézy, kterou pak lze ověřit

v následné kvalitativní části. V úvahu by však připadal také opačný postup – kvalitativní data mohou poskytnout podklady k tvorbě dotazníků kvantitativního šetření. Třetí možností je sbírat současně data pro kvalitativní i kvantitativní analýzu. Výhodou tohoto postupu je získání velkého množství dat od stejné skupiny a ušetření času ve fázi sběru dat. Paralelní sběr dat by však neumožnil využití poznatků z jedné fáze ve fázi druhé a zároveň by se mohl ukázat metodicky příliš náročný na koordinaci. Existuje také riziko, že ochota studentů spolupracovat v obou fázích současně by mohla být omezená.

V empirickém výzkumu při využití smíšeného designu často jeden z přístupů převažuje a druhý jej doplňuje. Při využití kombinace kvalitativního a kvantitativního designu je zapotřebí rozhodnout se, v jakém pořadí budou tyto fáze postupovat a jestli budou mít oba designy stejnou váhu. Pro přehlednost uvádíme tabulku, která shrnuje výhody a nevýhody uvedených postupů. Zohledňuje pouze pořadí fází, nikoli váhu či rozsah.

	výhoda	nevýhoda
1. kvan. → kval.	existující dotazníky, možnost využití dat pro kvalitativní fázi, snazší administrace počáteční fáze	omezení jen na existující dotazníky
2. kval. → kvan.	sestavení hypotéz (dotazníků) na základě kvalitativní analýzy dat	náročnější sběr a analýza dat v první fázi
3. kval. + kvan.	úspora času, data od jedné skupiny	logistická náročnost, přetížení respondentů, nemožnost využít data z jedné fáze ve druhé

Tabulka 1: Posouzení smíšeného designu navrhovaného výzkumu

Po zvážení uvedených výhod a nevýhod volíme postup číslo 2, tj. kvalitativní výzkum následovaný kvantitativním, přičemž kvalitativní fázi předchází pilotní předvýzkum v podobě otevřeného dotazníku o pěti položkách s cílem zjistit, zda studenti vnímají svou motivaci jako dynamický proces a jaké faktory považují oni sami za klíčové. Tento předvýzkum bude podrobněji popsán v empirické části této práce.

3.2 Metody sběru dat pro výzkum motivace k učení se cílovému jazyku

Ve zkoumání motivace existují určité „standardizované metody výzkumu a sběru dat“ (Dunowski, 2015, s. 166), sahající do 60. let minulého století, kdy R. Gardner a jeho spolupracovníci zkoumali ve francouzsky mluvící části Kanady korelaci mezi úrovní motivace a dosaženou jazykovou kompetencí. Jejich testovací baterie (attitude/motivation test battery – AMTB) se hojně využívá dodnes (Boo et al., 2015; Gardner, 2009) a dotazník stále patří mezi nepoužívanější techniky sběru dat v pedagogickém výzkumu.

Nespornou výhodou dotazníku je snadnost administrace (sestavení vhodného dotazníku sice může trvat poněkud déle, ovšem samotný sběr dat neklade na výzkumníka ani účastníky velké časové nároky a také analýza dat probíhá rychleji než u kvalitativního designu, nejčastěji pomocí počítačového softwaru) a možnost oslovení velkého počtu respondentů. V případě našeho výzkumu mohou dotazník během výuky vyplnit všichni účastníci kurzů v jednom semestru a tento postup je možné opakovat v několika po sobě jdoucích semestrech. Zadání přímo ve vyučování přináší téměř 100% návratnost. Potenciální problém dotazníkového šetření představuje validita získaných dat. Dotazník omezuje odpovědi na předem dané možnosti, respondent pak může zvolit odpověď, kterou by nevedl, kdyby mu nebyla nabídnuta. Respondent také může odpovídat tak, jak předpokládá, že je od něj očekáváno, jeho odpovědi mohou být ovlivněny předpojatostí (Dörnyei, 2010, s. 8) a příliš dlouhý dotazník může vést k únavě a ztrátě zájmu odpovídat pravdivě. Uvedené negativní aspekty lze do jisté míry eliminovat při konstrukci dotazníku. Pro účely předkládaného výzkumu byly využity již existující dotazníky upravené tak, aby vyhovovaly jeho konkrétním potřebám. Postup adaptace cizího výzkumného nástroje uvádí například Gavora (2012).

Data získaná strukturovaným dotazníkem, kde se respondentovi nabízejí možnosti odpovědi k zaškrtnutí, se hodí pro statistickou analýzu, a tudíž výzkum kvantitativní. Oslovením velké skupiny respondentů můžeme získat obraz pomyslného průměrného studenta, informace o jeho znalostech a povědomí, o jeho názorech a postojích, můžeme také testovat psychologické aspekty osvojování jazyka, například jaké pocity studenti prožívají, zda pociťují úzkost, jaké názory mají na určité oblasti osvojování češtiny, co je motivuje ke studiu češtiny, zda plánují pokračovat ve studiu jazyka apod. Získané hodnoty jsou ovšem průměrné a nemusejí platit o žádném konkrétním účastníkovi. Nedozvíme se také nic o pozadí získaných informací nebo důvodech chování účastníků výzkumu.

V dotazníku lze použít také otázky polouzavřené, kde má respondent prostor pro vlastní odpověď nebo vysvětlení své volby. Otevřené otázky neomezují respondenta na baterii možností, nicméně jejich zpracování je obtížné, protože je prakticky nelze kvantifikovat

(Pelikán, 2011, s. 108). Teoreticky by bylo možné použít dotazník, který by nabízel pouze otevřené otázky, avšak pro získání podrobnějších osobních výpovědí se lépe hodí jiné metody sběru dat (srov. Dörnyei, 2010, s. 10) uvedené dále.

V kvalitativním i kvantitativním výzkumném designu lze využít jednu z nejstarších a nejrozšířenějších metod získávání dat o pedagogické realitě: pozorování (srov. například Chráska, 2007). Strukturované nezúčastněné pozorování využívá schémat vytvořených z inventářů existujících kategorií. Schémata, podobně jako dotazníky umožňují rychlý záznam a získání objektivních dat o dění ve třídě. Dozvíme se přímo, co se děje, a nemusíme se spoléhat na informace o tom, co si lidé myslí nebo říkají o tom, co dělají. Strukturované pozorování se zaměřuje na specifické, předem určené klíčové jevy a události a ty zachycuje. Takové pozorování poskytuje spolehlivá data, jež lze analyzovat statistickou metodou. Příkladem schématu využitého v oblasti jazykového vyučování je model COLT (Communication Orientation of Foreign Language Teaching), který vytvořily Spadová a Fröhlichová (1985) ke zkoumání komunikační kompetence v jazykovém vyučování. Na jeho základě později vzniklo schéma MOLT (Motivation Orientation of Language Teaching) (Guilloteaux & Dörnyei, 2008). Jde o nástroj určený k pozorování vlivu využívání motivačních strategií na nárůst motivace u studentů. Toto schéma by bylo možné použít i v našem výzkumu, nicméně administrace pozorování představuje nadměrnou personální zátěž, kdy by záznamy muselo pořizovat několik výzkumníků, protože výzkum probíhá paralelně v několika jazykových kurzech. Pozorování navíc přináší informace o případných projevech motivace v chování studentů, nikoli o tom, jaké procesy probíhají v jejich myslí.

Další základní metodu empirického výzkumu představuje experiment neboli „metoda systematického ověřování vědeckých hypotéz“ (Průcha, 1995). Podstatu experimentu tvoří „manipulace s nezávislou proměnnou, měření závislé proměnné a kontrola vnějších proměnných“ (Ferjenčík 2000, s. 87). Vytvoření dvou rovnocenných skupin je ovšem v realitě velmi složité. Snaha zaměřit se pouze na jednu či dvě proměnné a možnost manipulovat pouze s několika málo proměnnými najednou může být pro výzkum komplexních oblastí v prostředí jazykového vzdělávání značně limitující. Pro výzkum předmětu, který nesouvisí přímo s experimentálním působením a kterým nelze snadno manipulovat, například rysy osobnosti, postoje apod., se jako vhodnější jeví jiné metody (Dörnyei, 2007, s. 119). Nejspíše z tohoto důvodu se v současné době v aplikované lingvistice experiment nevyužívá tak hojně jako dříve, nicméně v oblasti motivace lze využít experimentu například při zkoumání vlivu metodických postupů, intenzivních jazykových programů nebo vlivu studijního pobytu v zahraničí. Dörnyei a Ushiodová (2011, s. 233) doporučují experimentální design pro zkoumání zejména dvou

motivačních domén, a sice vlivu různých forem podávání zpětné vazby na motivaci studentů a testování motivačních strategií. Předkládaný výzkum se zaměřuje na pohled jednotlivých studentů na proměny vlastní motivace, proto se experiment nejeví jako vhodný nástroj.

Vhodnou metodou sběru dat, pokud chce výzkumník získat takový typ dat, jako jsou informace o názorech, postojích, záměrech či přáních, může být rozhovor⁷ (Ferjenčík, 2000, s. 171). Pro většinu lidí je to přirozený způsob komunikace a navázání osobního kontaktu působí jako výhoda, přítomnost tazatele nese možnost flexibilně reagovat. Ferjenčík však upozorňuje, že „to, co si myslíme nebo cítíme, není vždy možné adekvátně vyjádřit pomocí řeči,“ a uvádí tři hlavní body, které mohou být úskalím při získávání dat pomocí rozhovoru: 1. Řečené málokdy odpovídá myšlenému, 2. Přenos deformuje informaci, 3. Slova a výpovědi mohou mít mnoho různých variant (Ferjenčík, 2000, s. 173). Skutečnost, že rozhovor není anonymní, může vést ke snaze respondenta prezentovat se tak, jak si myslí, že se od něj očekává. Rozhovor je potřeba dobře připravit, pečlivě formulovat otázky a vést jej od úvodních otázek k otázkám hlavním a navazujícím. Vedení rozhovoru klade velké nároky na komunikační dovednost tazatele a jeho nevýhodou je i časová náročnost. Pro účel předkládaného výzkumu se rozhovor jeví jako vhodný nástroj. Můžeme využít rozhovory strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Strukturovaný rozhovor vychází z předem stanovených otázek, které budou stejné pro všechny respondenty. Tento způsob rozhovoru zajistí odpovědi striktně spojené s tématem a rozhovor pokryje požadovanou oblast tázání. Nabízí však velmi malou míru spontánnosti. V takovéto podobě rozhovor v podstatě nahrazuje písemný dotazník. Protipólem strukturovaného rozhovoru je rozhovor nestrukturovaný, jenž dává prostor pro vytvoření uvolněné atmosféry, kde respondent může odhalit více než ve striktně strukturovaném rozhovoru. V aplikované lingvistice se často setkáváme s rozhovorem polostrukturovaným, jakýmsi kompromisem mezi oběma výše zmíněnými typy rozhovorů. Právě polostrukturovaný rozhovor jsme se rozhodli využít v našem výzkumu. Jeho základem budou otázky spojené s výzkumnými otázkami, nicméně dotazovaný dostane dostatek prostoru k vyjádření vlastních myšlenek a postřehů, aby své odpovědi mohl rozšířit.

Pro zkoumání procesů, jež zůstávají externímu pozorovateli obvykle skryté, například afektivní faktory, učební strategie, v našem případě motivace či postoj, může být vhodné využití některé z introspektivních metod, jako je například deníková studie (Allison, 1998; Bailey, 1980; Curtis & Bailey, 2009). Tento nástroj kvalitativního výzkumu „spočívá obecně v tom, že účastníci výzkumu jsou žádáni, aby si vedli deník“ (Miovský, 2006). Baileyová a Ochsner

⁷ Někdy se používá anglický termín interview. Pelikán (2011) je doporučuje používat synonymně.

(1983) doplňují, že v aplikované lingvistice jde o deníkové záznamy zkušeností s osvojováním (případně vyučováním) druhého jazyka vedené jedincem v první osobě. Mohou je psát studenti i učitelé. Záznamy mohou obsahovat postřehy týkající se vlastních pocitů během určité vyučovací hodiny, postojů vůči vzdělávací situaci či učiteli, reflexi učebních strategií apod. Pisatelem v roli studenta cílového jazyka může být i sám výzkumník (například Schumann & Schumann, 1977; Schmidt & Frota, 1986). V takovém případě hovoříme o primární introspektivní analýze. V případě, že analýzu provádí někdo jiný než pisatel, jde o sekundární (nepřímou) analýzu.

Názory na deníkové studie se v literatuře liší. Kritici (například Fry, 1988) upozorňují, že zachycení procesu v deníku není úplné, kvalita záznamů se může lišit a zkoumání probíhá na relativně malém vzorku. Záznamy jsou velmi subjektivní, mohou být neúplné, při jejich analýze dochází k redukci a výsledky jsou těžko zobecnitelné. Navíc je může ovlivnit fakt, že pisatel ví, že jeho deník bude někdo číst, a podobně jako u rozhovoru tedy může poskytovat informace, které neodpovídají realitě. Pokud je pisatelem lingvista, záznamy mohou být předpojaté. Další nevýhodou této metody sběru dat je její časová náročnost.

Baileyová (1991) podotýká, že pokud není hlavním cílem výzkumu zjistit zobecnitelná data, mají deníkové studie nesporné výhody, jako je možnost odhalit postoje studenta či posoudit jednotlivce a v neposlední řadě získat data k triangulaci. Deníky mohou také sloužit studentům k sebereflexi, sebehodnocení a jako motivační nástroj. Fry (1988) se domnívá, že vzhledem k explorativnímu charakteru deníkových studií je jejich využití vhodné v počátečních fázích výzkumu k vytvoření hypotéz a proměnných, které budou dále testovány jinými prostředky v následující fázi výzkumu. Také další autoři (například Matsumoto, 1987, 1989; Seliger & Shohamy, 2001) se přiklání k využití deníkových studií v kombinaci s jinými metodami sběru dat, Miovský (2006) uvádí rozhovory, Brownová (1984) doplnila deníkové studie pozorováním, Norton Piercová (1994) kombinovala deníky s rozhovory. V empirických studiích zaměřených na motivaci například Busseová a Walterová (2013) kombinují v rámci výzkumu motivace k osvojování druhého jazyka v univerzitních jazykových kurzech dotazníky a rozhovory, Dunowski (2017) se zaměřila na polostrukturované rozhovory v první fázi a ve fázi druhé využila dotazníků, Allenová (2010) zkoumala záznamy, které její studenti psali formou blogů, doplnila je o rozhovory a dotazníky a dále analyzovala motivační eseje.

V českém psychologickém či pedagogickém výzkumu bývají deníkové záznamy zahrnuty do širší skupiny metod analýzy produktů člověka (Gavora, 2010; Ferjenčík 2000). Do této kategorie spadá také možnost získání dat z osobní dokumentace, kterou o studentech vede škola, v případě studijních pobytů jde o dokumenty, které studenti poskytují škole v rámci

přijímacího řízení, například životopis, obsah studijního programu, studijní výsledky či motivační esej. Uvedené dokumenty mohou v kvalitativním výzkumu sloužit k doplnění obrazu o jednotlivci a pomoci získat širší obraz zkoumaného fenoménu. Jejich analýza se proto jeví jako vhodná také v rámci předkládaného výzkumu.

Existují také další metody sběru dat, které bychom mohli ke zkoumání motivace využít, například Irieová (2014) navrhuje metodu Q-třídění jakožto metodu výzkumu komplexních jevů spojených s afektem a postoji vhodnou tam, kde se uplatňují metody etnografického výzkumu. Upozorňuje však, že jde o metodologii v oblasti aplikované lingvistiky zatím nepříliš využívanou (více například Pelikán, 2011). Pro předkládaný výzkum bude podle našeho názoru vhodnější využít metod v této oblasti zavedenějších, jako jsou deníkové studie, doplněné dotazníky a rozhovory.

3.3 Strategie výzkumu motivace v kurzech češtiny na Univerzitě Karlově

Při volbě výzkumné strategie jsme pečlivě zvážili klady i zápory výše uvedených metod pro předkládaný výzkum. Zvolili jsme smíšený design i přes jeho metodologickou náročnost. Důraz však bude kladen zejména na kvalitativní část, již bude následovat doplňující část kvantitativní. Jako nástroj sběru dat v kvalitativní fázi využíváme deníkové záznamy doplněné polostrukturovanými rozhovory a dotazníky s několika otevřenými otázkami. Původní představa, že rozhovory proběhnou na začátku semestru, uprostřed a na konci, byla změněna na rozhovor až uprostřed a na konci. Úvodní rozhovor nahradil dotazník, jelikož na začátku převýšil počet zapojených studentů kapacitu na vedení rozhovorů se všemi. Rozhovory byly naplánovány dvakrát, a to uprostřed a na konci semestru. Analýza dat získaných v kvalitativní fázi výzkumu přinesla hypotézy, které sloužily pro modifikaci dostupných dotazníků a vytvoření dotazníků pro kvantitativní šetření. Kvantitativní fáze následuje po dokončení stěžejní, kvalitativní fáze jako její doplnění.

Předkládaný výzkum hledá odpovědi na otázky týkající se kognitivních a afektivních procesů z pohledu studentů samotných. Ptáme se, zda se jejich postoje mění, jak se mění a proč se mění, a zkoumáme proměnu u jednotlivých studentů od začátku semestru do jeho konce. Vhodnou strategií pro tento typ výzkumu se jeví případová studie (Yin, 2003). Jednotliví informanti představují individuální případy a zároveň tvoří dvě sady, přičemž každá z nich reprezentuje jeden studijní program (americký program UPCES Study Abroad a evropský

Erasmus). Volíme tedy strategii vícepřípadové studie⁸ (Dvořák et al., 2010; Stake 2006; Yin, 1994), kdy z každého programu vybíráme pět případů. Následně tyto dva programy porovnáваме.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkum motivace k učení se češtině v kurzech na Univerzitě Karlově

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Studentů, kteří přijíždějí do České republiky na omezenou dobu studovat, jsou ročně tisíce (DZS, 2020; Open Doors, 2019). O motivaci těchto studentů k učení se češtině nemáme jasnou představu. Nevíme, jaká je jejich motivace učit se česky, zda a jak se proměňuje, co ji ovlivňuje nebo jaká má motivace k učení se češtině specifika ve srovnání s velkými, hojně zkoumanými jazyky. Cílem této práce je vyplnit mezeru získáním obrazu o dynamickém procesu motivace a s ní spojených postojů k učení se češtině jako cílovému jazyku u studentů v kurzech češtiny při jednosemestrálním studijním pobytu na Univerzitě Karlově v Praze. Předpokládáme, že motivace a s ní spojené postoje k češtině se mohou od rozsáhle zkoumaných jazyků lišit – kupříkladu angličtina představuje jazyk, jehož znalost se již mnohdy považuje za samozřejmou, a motivace k učení se angličtině či jejímu užívání představuje celoživotní proces (Dörnyei, 2009b); zahraniční studijní pobyty v zemích, kde se hovoří velkými jazyky, často slouží jako kontext ke zlepšení kompetence v cílovém jazyce (například Carroll, 1967; Kinginger, 2008), čeština je u evropských studentů díky politice Evropské unie minimálně třetím nemateřským jazykem. Všechny uvedené faktory mohou motivaci k učení se češtině ovlivnit.

Na teoretické úrovni si naše práce klade za cíl ověřit, zda teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS), vytvořený zejména na základě zkoumání angličtiny a dosud ověřený hlavně na jazycích velkých, vyhovuje také menším jazykům, a to konkrétně češtině. Přínosem metodologickým je volba smíšeného designu s důrazem na kvalitativní část. Přestože práci využívajících tento design ve výzkumu motivace přibývá, stále převažuje design kvantitativní. Cílem této práce je tedy přispět k rozšíření podílu kvalitativního výzkumu v oblasti, kde kvantitativní výzkum dosud převládá, a přinést poznatky, jako jsou

⁸ Vícepřípadová studie není ani v českém prostředí, ani ve světovém kontextu často využívanou výzkumnou strategií a je relativně málo popsána (Stake, 2006; Yin, 1994) a terminologie zatím není úplně ustálená. Dvořák et al. (2010, s. 32) uvádí souhrn dosud užívaných termínů: vícečetná případová studie, mnohonásobná případová studie, mnohopřípadová studie, kolektivní případová studie, kumulativní případová studie, srovnávací případová studie. Autoři dále upozorňují, že také není jasné, zda jde o design, nebo o strategii či přístup. Ve shodě s citovanou prací (Dvořák et al., 2010) užíváme termín vícepřípadová studie, neboť případů je více, ale ne mnoho.

myšlenkové procesy informanta, pozadí získaných informací či jejich ukotvení v jednotlivých případech, jež lze kvantitativně uchopit jen těžko (Ushioda, 1994).

Praktickým cílem předkládané práce je na základě odhalení faktorů, jež motivační proces ovlivňují z pohledu studentů samotných, stanovit výukové strategie k podpoře motivace k učení se češtině jako cílovému jazyku. Aplikace motivačních strategií ve vyučování motivaci studentů značně ovlivňuje (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), avšak česky psaná práce vycházející z empirického výzkumu zaměřená na praktické využití motivačních strategií při výuce češtiny u nás zatím chybí. Naším cílem je vyvodit z empirického výzkumu pedagogické implikace a pomoci učitelům češtiny využít motivačních strategií ve vlastních kurzech či při tvorbě osnov podobně zaměřených jazykových kurzů.

Pro získání obrazu dynamického procesu motivace u studentů v kurzech češtiny na Univerzitě Karlově chceme sledovat proměny motivace v čase. Klademe si otázky, jak se motivace proměňuje a co ji ovlivňuje. Nejprve budeme zjišťovat, jaký postoj mají studenti k učení se češtině na začátku a na konci jazykového kurzu. Každý student si přináší do jazykového kurzu určitý postoj a různou motivaci (Gardner, 1985). Je možné, že někteří studenti přijíždějí do České republiky proto, aby se naučili česky, ale očekáváme spíše motivaci integrativní, spojenou s potřebou komunikovat v místním jazyce. Chceme také popsat, jak vypadá u těchto studentů počáteční ideální cizojazyčné já, dále zjistit, jak se motivační profil u jednotlivých studentů odlišuje, a porovnat, zda se odlišují motivační profily studentů v obou zkoumaných programech. Budeme také sledovat, jak se ideální cizojazyčné já proměňuje a jak se liší na konci pobytu od jeho počátku. Proměny motivační křivky budeme sledovat v průběhu semestru, abychom zjistili, jak se u studentů proměňuje motivace k učení se češtině, jak studenti reagují na kurz češtiny, jak češtinu využívají mimo třídu a jak stoupající jazyková kompetence ovlivňuje jejich další motivaci k učení se češtině. Lze očekávat, že motivace jakožto komplexní a dynamický jev bude procházet proměnami. Tyto proměny se pokusíme vhodnými výzkumnými nástroji zachytit. Poté budeme zjišťovat, jaké faktory motivaci ovlivnily a jaké faktory považují sami studenti z vlastního pohledu za klíčové. Proto v hlavní části výzkumu zvolíme kvalitativní design výzkumu a zaměříme se na popis několika jednotlivých případů v každém programu.

4.2 Účastníci

Výzkum byl proveden mezi studenty, kteří se učili česky v kurzech češtiny pro začátečníky ve dvou studijních programech na Univerzitě Karlově v Praze. Výzkumný vzorek se tedy dělí na dvě skupiny. První skupinou jsou studenti amerického programu UPCES (Undergraduate

Program in Central European Studies) organizovaného Centrem pro ekonomický výzkum a postgraduální vzdělání (CERGE-EI) Univerzity Karlovy v Praze.

Studenti v programu UPCES si zapisují kurz češtiny jako povinný a na jeho konci z něj dostávají známku na stupnici 1–5 (resp. A–F dle amerického systému). Kurzy se konají dvakrát týdně, každá lekce trvá 90 minut – vždy ráno od 8:20 do 9:50. První týden výuky probíhá formou intenzivního kurzu v rozsahu tří hodin denně (9:00–12:00) od pondělí do čtvrtka. Semestr trvá 13 týdnů, což je také obvykle doba, kterou tito studenti stráví v České republice. Po skončení kurzu většina z nich během několika dní Českou republiku opustí. Mateřským jazykem těchto studentů je obvykle angličtina. Všichni mají jistou zkušenost se studiem cizího jazyka (nejčastěji se španělštinou, někteří s francouzštinou, ojedinelé s němčinou či latinou nebo hebrejštinou) a na začátku semestru neumějí česky – až na výjimky – vůbec. V době výzkumu bylo v každé skupině 10 nebo 11 studentů z různých univerzit z USA ve věku 20–21 let.

Druhým vzorkem jsou studenti programu Erasmus na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Také tito studenti přijíždějí nejčastěji na dobu jednoho semestru. Pocházejí z různých, většinou evropských zemí, jejich mateřština je tudíž různá. Vzhledem k jazykové politice Evropské unie hovoří kromě angličtiny, jež je podmínkou pro přijetí na Erasmus, ještě dalším cizím jazykem. Na hodiny češtiny chodí také dvakrát týdně, ale na rozdíl od programu UPCES si kurz zapisují dobrovolně a kurzy probíhají v dopoledních či odpoledních hodinách. Do těchto kurzů se mohou zapsat i studenti bakalářského programu Liberal Arts (tříletý studijní program) na FHS UK. Do výzkumu však byli zařazeni výlučně studenti Erasmusu, a to pouze z evropských zemí, nikoli studenti Erasmusu ze zemí mimo EU.

4.3 Výzkumný design

Motivace představuje komplexní a abstraktní jev. Náš výzkum se zaměřuje zejména na postoje k učení se češtině a jejich reprezentaci v cizojazyčném motivačním sebesystému (L2MSS). Ve zkoumání fenoménu motivace dosud převažují metody výzkumu kvantitativního (zejména dotazníky), avšak procesy, které probíhají v mysli informantů a nelze je odhalit externím pozorováním, je vhodné zkoumat spíše nástroji výzkumu kvalitativního. Kvantitativní šetření dokáže popsat průměrné hodnoty skupiny informantů. V našem výzkumu lze dotazníkovým šetřením porovnat, zda se postoje skupiny jako celku mezi začátkem a koncem semestru proměňují. Takový postup volíme u prvního kroku předvýzkumu, kde chceme zjistit, zda vůbec ve zkoumaném vzorku k proměně dochází. V anonymním hromadném dotazování se však nepodaří zjistit, jak probíhá proměna u jednotlivců, proto v další fázi volíme metodu

introspektivní, a sice deníkovou studií, jež byla podrobněji popsána výše v kapitole o metodologii. Výhodou pro náš výzkum je zaměření se na jednotlivce, deníky mohou pomoci odhalit postoje jednotlivých informantů. Získaná data a vytvořené hypotézy je poté možno ověřovat v následující fázi výzkumu (Fry, 1988). Pro ověření vhodnosti deníkových záznamů pro sběr dat jsme v našem výzkumu provedli druhý předvýzkum.

Stěžejní část výzkumu tvoří kvalitativní zkoumání, kde hlavním nástrojem sběru dat byly deníkové záznamy doplněné rozhovory a dotazníky. Data byla analyzována a interpretována na základě teoretického rámce cizojazyčného motivačního sebesystému pomocí softwaru Atlas a byly vytvořeny motivační profily celkem deseti informantů. Ti byli posouzeni jako jednotlivé případy a poté byly porovnány obě instituce. Výsledky kvalitativní analýzy sebraných dat v této fázi byly využity k vytvoření dotazníků pro fázi druhou, kvantitativní, kterou se však nepodařilo vzhledem k pandemii uskutečnit v plném rozsahu.

5 Předvýzkum

Těžiště výzkumu tvoří kapitola Studium češtiny v Praze v roce 2019. Této části předcházeli předvýzkum, který proběhl ve třech krocích. Prvním bylo na základě dotazníkového šetření v programu UPCES Study Abroad ověřit hypotézu, že motivace a s ní spojené postoje k učení se češtině procházejí proměnou. Při analýze získaných dat jsme vytvořili první sadu kódů pro další fáze výzkumu. V druhém kroku jsme ověřovali vhodnost nástroje deníkových studií ve stejném programu u studentů v dalším semestru. Zde vznikly první hypotézy o obrazu cizojazyčného motivačního sebesystému ve zkoumaném vzorku, jež měly být ověřeny v hlavním výzkumu. Oba tyto kroky – dotazníkové šetření a deníková studie – proběhly v programu UPCES Study Abroad. Poté byla deníková studie pilotována rovněž v programu Erasmus, kde jsme deníky doplnili rozhovory a ověřovali jsme dále vhodnost zvolených nástrojů v druhé skupině výzkumného vzorku.

Předvýzkum probíhal v letech 2016–2018 a hlavní výzkumná část kvalitativní i následující kvantitativní v roce 2019. Jednotlivé kroky předvýzkumu, výsledky, hypotézy a hodnocení výzkumných nástrojů postupně představíme v následující části.

5.1 Dotazníky v programu UPCES Study Abroad

Cílem prvního kroku předvýzkumu bylo ověřit počáteční předpoklad, že dochází k proměně postoje k učení se češtině z pohledu studentů, a zjistit, jaké faktory sami studenti považují za klíčové. Tento předvýzkum proběhl v kurzech češtiny pro studenty programu UPCES Study Abroad ve třech semestrech v letech 2016 a 2017 formou dotazníkového šetření na konci každého semestru.

5.1.1 Účastníci

Dotazníkové šetření proběhlo ve třech semestrech: na jaře 2016, na podzim 2016 a na jaře 2017 v celkem 15 skupinách se 174 respondenty. Tyto skupiny učily celkem čtyři vyučující. Studenti obvykle přijíždějí na jeden semestr, kurz češtiny mají povinný. Lekce probíhají dvakrát týdně, vždy od 8:20 do 9:50, v prvním týdnu se výuka koná denně od 9:00 do 12:00 po dobu čtyř dnů (tzv. intenzivní týden). Skupiny obvykle tvoří 10–11 studentů z různých univerzit z USA ve věku 20–21 let, všichni mají stejný mateřský jazyk (angličtinu) a jistou zkušenost se studiem cizího jazyka (nejčastěji se španělštinou) a jejich jazyková kompetence v češtině je na začátku obvykle nulová.

5.1.2 Výzkumný nástroj a sběr dat

K posouzení vlastního postoje na začátku a na konci dostali studenti vytištěný anonymní dotazník s pěti otázkami, z nichž tři byly otevřené a dvě uzavřené s možností svou odpověď doplnit.⁹ První otázka cílila na emoce spojené s postojem k učení se češtině na začátku semestru. Dále dotazník zjišťoval, jaký mají studenti postoj k češtině na konci semestru, k zvládnutí místního jazyka při pobytu v zahraničí, zda si myslí, že se jejich postoj proměnil, a co na něj podle jejich názoru mělo vliv. Studenti svůj počáteční postoj hodnotili retrospektivně v kontrastu k postoji na konci, tj. v době, kdy dotazník dostali.

Studenti dostali dotazníky na konci poslední lekce češtiny semestru, měli 15 minut na vyplnění ve třídě a poté je odevzdali své vyučující. Tento postup se opakoval tři semestry po sobě. Výsledky dotazníků z prvního semestru byly přepsány a přepisy ručně kódovány. Toto kódování byla využito k analýze dat v následujících dvou semestrech.

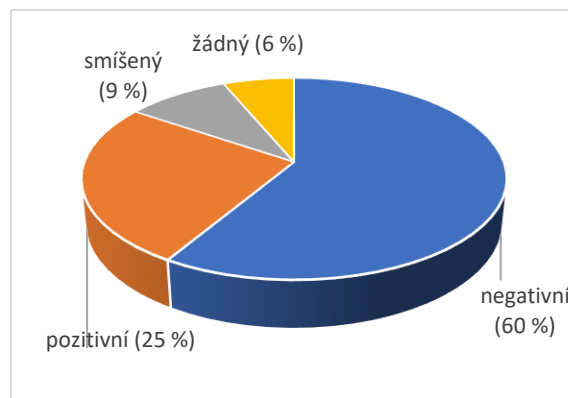
5.1.3 Výsledky pilotního dotazování

Analýza dat potvrdila, že počáteční postoj studentů se liší od postoje na konci, a odhalila také klíčové faktory, které ovlivnily postoj studentů z jejich vlastního pohledu.

Na počátku studenti vyjádřili čtyři hlavní typy postojů k učení se češtině a emocí s nimi spojených: 1. negativní, 2. pozitivní, 3. smíšené (pozitivní i negativní), 4. žádné (student uvedl, že se cítil lhostejně, bylo mu to jedno apod.). Celkové rozložení ukazuje Graf 1¹⁰.

⁹ Plné znění dotazníku je uvedeno v Příloze.

¹⁰ Graf 1 ukazuje souhrn odpovědí za všechny tři semestry. Jednotlivé semestry samostatně jsou uvedeny v Příloze.



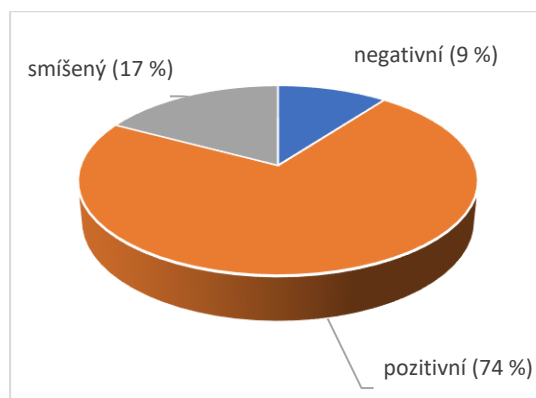
Graf 1: Počáteční postoje

Z Grafu 1 vyplývá jasná převaha negativních postojů (60 %). Tyto postoje obecně souvisely s úzkostí, studenti opakovaně uváděli adjektiva jako *anxious*, případně *nervous*. Dotazník nezjišťoval přesně, jakou má negativní postoj příčinu. Při interpretaci příčin jazykové úzkosti se můžeme opřít o výsledky dosavadních výzkumů (například Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2017; Horwitz et al., 1986; MacIntyre, 2017) a domnívat se, že strach z češtiny může vycházet z negativní zkušenosti s předchozím studiem jazyků, odkud pramení studentovo nedostatečné jazykové já (Douglas Fir Group, 2016). Nedostatek jazykových vloh se jako důvod obav ze studia češtiny objevil několikrát. V mnoha případech ovšem může jít spíše o předchozí negativní zkušenost a prožitek neúspěchu než o nedostatek jazykových vloh, avšak k potvrzení této domněnky nemáme dostatek dat a její ověření vyžaduje další zkoumání počátečních postojů a jejich příčin.

Obavy ze studia češtiny ovšem mohou vyjádřit i studenti s pozitivní kauzální atribucí, jelikož nemají představu o tom, co je čeká – jde tedy o strach z neznámého jazyka. Mateřštinou naprosté většiny studentů je angličtina a většina z nich neovládá ani nestudovala slovanský jazyk a uvádí, že čeština je jiná než jazyky, kterým se dosud učili – v USA je to obvykle španělština, francouzština, ojediněle němčina nebo latina. Úzkost tedy může souviset se strachem ze selhání, a to nejen na rovině sociální mezi spolužáky, ale zejména na rovině akademické (Horwitz et al., 1986). V současné době se na severoamerických univerzitách projevuje nebývalý tlak na akademický prospěch a mnoho studentů věří, že akademický neúspěch může velmi negativně ovlivnit jejich budoucí pracovní kariéru. Proto by si dobrovolně nezapsali kurz, kde netuší, jakou mají šanci na akademický úspěch.

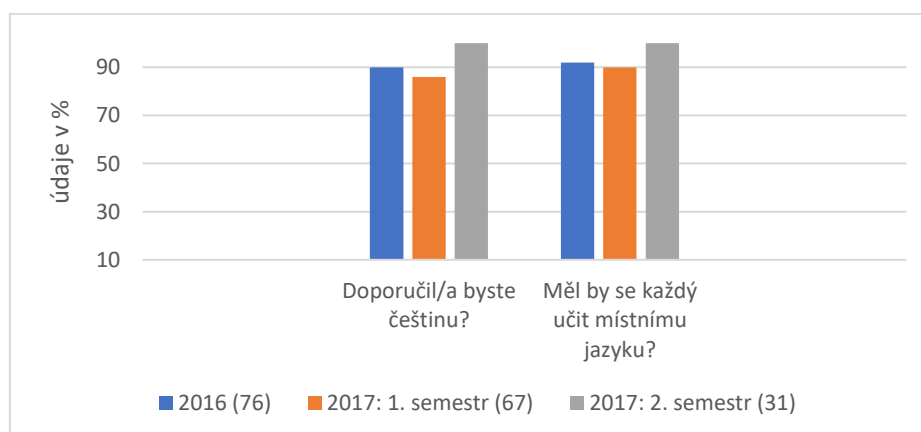
Negativní postoje na počátku jazykového kurzu nejsou výjimečné (Gardner, 1985). Studenti si je buď ponechají nezměněné, nebo je na základě učební zkušenosti změní. Graf 2 ukazuje, že ve zkoumaném vzorku nastala výrazná proměna. Z původních 60 % negativně se

cítících studentů se stalo pouhých 9 % a počet pozitivně smýšlejících studentů stoupl z 25 % na 74 %, čímž se potvrdila hypotéza, že k proměně postoje v tomto vzorku dochází. Tři čtvrtiny studentů na konci vyjadřují pozitivní postoj a oceňují úsilí, které češtině věnovali, jak formuloval jeden z respondentů: *I am so glad I took it and learned more than I ever thought I would have*, nebo další: *I am glad I did it. I feel like I've learned a lot*.



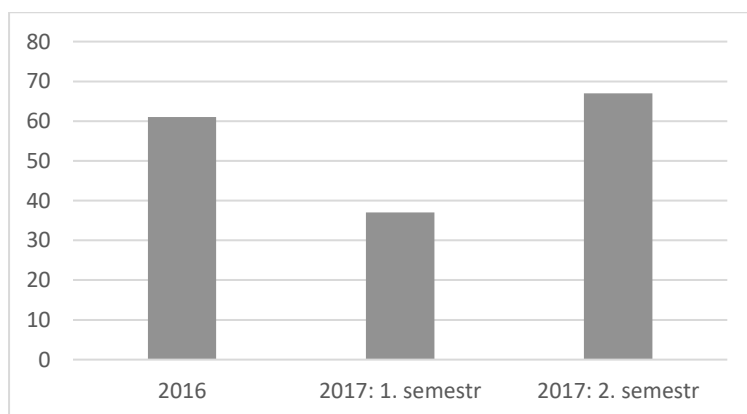
Graf 2: Postoj na konci semestru

Studenti na konci vyjadřují pozitivní postoj jak k učení se češtině, tak k učení se místnímu jazyku při studijním pobytu v zahraničí, jak ukazuje Graf 3 (v závorce za letopočtem uvádíme celkový počet respondentů v daném semestru). Téměř 90 % studentů by doporučilo kamarádovi, který přijíždí studovat do České republiky, aby se učil česky, a více než 90 % se domnívá, že by se každý, kdo studuje v zahraničí, měl učit místnímu jazyku, byť někteří konstatovali, že celý semestr studia jazyka nepovažují za nutný.



Graf 3: Postoj k učení se místnímu jazyku

Přestože by většina studentů doporučila učit se češtině při studiu v České republice, neboť se domnívají, že znalost místního jazyka je pro život v dané kultuře důležitá, relativně vysoký počet studentů si není jistý, zda by si kurz češtiny zapsali, kdyby nebyl povinný. Lze očekávat, že nepovinný kurz by nejspíše nezískal zájem všech studentů, zvláště vzhledem k brzké ranní hodině začátku lekce (v 8:20). Studenti se také mohou obávat selhání, jak bylo řečeno výše, jelikož před zahájením kurzu nemají jasnou představu o tom, zda jim bude výuka vyhovovat a přinese jim užitek, někteří navíc nechtějí riskovat marně investované úsilí. Téměř polovina studentů na otázku, zda by si kurz zapsali jako nepovinný, odpověděla spíše nebo rozhodně ne. Část těchto studentů však současně uvedla, že přestože by si češtinu pravděpodobně nezapsali, nyní jsou rádi, že kurz byl povinný a oni se česky alespoň trochu naučili. Nejednou dokonce zazněl výrok, že povinný koncept výuky je vhodný, protože studenti si jinak neuvědomí, jak důležitá znalost místního jazyka může být. Otázkou postoje k povinnému konceptu výuky se budeme zabývat dále, v hlavní fázi výzkumu. Procento studentů, kteří by si kurz nejspíše zapsali, i kdyby nebyl povinný, znázorňuje Graf 4.



Graf 4: Procento studentů, kteří by si pravděpodobně kurz zapsali jako nepovinný

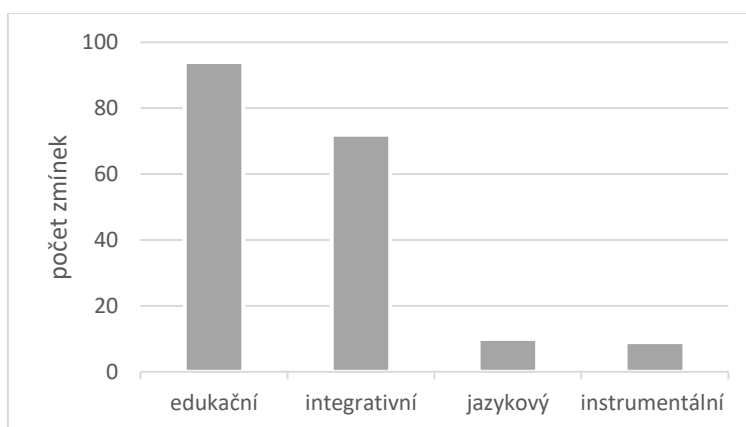
Studenti měli dále možnost vyjádřit, co sami považují za faktory, které hrají roli v jejich postoji. Nejvýznamnější faktory, jež uvedli, jsou dvojího charakteru: 1. edukační a 2. integrativní. Integrativní prvek hraje u postojů našich studentů velkou roli už od příjezdu. Pokud se jim v průběhu semestru podařilo komunikovat v češtině s místními, vedl je tento úspěch k pozitivnímu hodnocení. Naopak v případě, kdy v interakci neuspěli, usoudili, že studium češtiny nesplňuje očekávaný cíl. Využitelnost obsahu kurzu v interakci mimo třídu hraje jakožto faktor ve vytváření postoje značnou roli. Mnozí studenti však posuzují využitelnost mimo třídu v širším měřítku, například v rámci svého studijního oboru nebo v dalším studiu a následné praxi po návratu domů. Někteří vyjadřují pocit, že se naučili něco, co jim sice

přineslo užitek po dobu pobytu v České republice, ale instrumentální hodnota češtiny je pro ně v době ukončení pobytu mizivá, což je vede k negativnímu konečnému hodnocení, případně lze jejich postoj považovat za smíšený. Jsou rádi, že kurz absolvovali, prožitky s osvojováním jazyka spojují s pozitivními emocemi, ale zároveň cítí, že jejich úsilí přišlo do jisté míry vniveč.

Ještě výraznější roli než integrativní a instrumentální prvky hrály mezi studenty edukační faktory spojené se vzdělávací situací – s hodnocením vyučující a jazykového kurzu a jednotlivé komponenty těchto složek. Někteří studenti uvedli jako faktor pouze kurz nebo vyučující. Jiní svou odpověď konkretizovali buď uvedením vlastností učitelky, například trpělivostí, laskavostí, ochotou, pozitivním přístupem, smyslem pro humor, nebo konkrétními aspekty kurzu, jež ocenili, zejména atmosférou ve třídě, zábavou, interaktivní výukou, tempem či strukturou kurzu. Dále se objevily také pozitivní emoce spojené s prožitkem v jazykové třídě – radost a zábava, jež posilují vnitřní motivaci. Ve většině případů edukační postoje souvisely s pozitivním hodnocením. Ve výjimečných případech vedly určité komponenty vzdělávací situace (především známkování a testy, jež mohou fungovat jako motivační i demotivační prvek, neboť úzce souvisejí s úspěchem) k negativnímu hodnocení. Jak potvrdily některé odpovědi v dotazníku, úspěch v testech posiluje pozitivní sebehodnocení, neúspěch může způsobit demotivaci. V mnoha případech došlo k propojení edukačních faktorů s integrativním prvkem. Většina studentů zdůraznila, že obsah kurzu je praktický a mohou využít to, co se naučili ve škole, mimo třídu v reálném životě. Dokonce se objevil komentář, že motivaci posílila zkušenost z Polska a Chorvatska, kde student mohl využít svou znalost češtiny.

Postoj ke konkrétnímu jazyku může být ovlivněn mimo jiné postoji k cizím jazykům obecně či jazykovým přesvědčením (language beliefs). Pokud má student pozitivní zkušenost z přechozího studia cizího jazyka nebo se domnívá, že má jazykové vlohy, a v průběhu studia nenastanou okolnosti, které by tento postoj změnily, lze předpokládat konečný postoj k češtině také pozitivní i přesto, že na počátku mohl z určitých důvodů projevit obavy. V takovém případě došlo buď k upevnění pozitivního postoje, nebo ke změně od úzkosti k radosti. Dále se v předvýzkumu potvrdilo, že aspekt nedostatečného jazykového já je víceméně fixovaný. Někteří studenti uvedli hned na začátku, že mají obavy, protože „prostě nemají talent na jazyky“, a tento postoj si udrželi až do konce. Jiní jako důvod svého (negativního) postoje uvedli povahu českého jazyka, tj. že čeština je jiná než románské jazyky, které se v amerických školách vyučují, že jim připadá těžká, že se jim nepodařilo komunikovat nebo necítili potřebu či nutnost češtinu využít. Zda pobyt v České republice a absolvování kurzu češtiny pomohly některým studentům přehodnotit své ideální cizojazyčné já, lze nyní těžko hodnotit.

Graf 5 shrnuje čtyři základní kategorie faktorů, které se objevily v odpovědích jako motivační nejčastěji. Vedle nejsilněji zastoupených edukačních a integrativních prvků hrála roli povaha jazyka (faktor jazykový), tj. zda se respondentovi zdá čeština lehká, nebo naopak těžká a odlišná od jazyků, které se učil, a instrumentální prvek využitelnosti češtiny po návratu domů. Při analýze bylo zaznamenáno, kolikrát se objevil určitý faktor. V Grafu 5 nejsou zastoupeny v procentech, ale počtem zmínek v celkovém počtu dotazníků. Pokud tedy respondent uvedl více faktorů, jsou počítány každý zvlášť (například faktor edukačního postoje uvedlo 94 z celkového počtu 174 respondentů).



Graf 5: Klíčové faktory ovlivňující postoj studentů

5.1.4 Hodnocení výzkumného nástroje

Cílem dotazníkového šetření bylo ověřit, zda motivace u studentů v kurzech češtiny prochází proměnou, a zjistit, do jaké míry je tento výzkumný nástroj vhodný pro zodpovězení výzkumných otázek. Analýza 174 vyplněných dotazníků potvrdila, že motivace a s ní spojené postoje k učení se češtině u těchto studentů procházejí značnou proměnou a že motivaci ovlivňuje řada faktorů, z nichž nejsilnější roli hrají edukační a integrativní prvky.

Výzkumný design použitý v této fázi ukázal jisté limitace. Studenti odpovídali na otázky až na konci kurzu. Dotazníky pomohly zjistit, co si studenti myslí o proměně své motivace v průběhu semestru. Je však možné, že by svůj počáteční postoj hodnotili odlišně, pokud by byli tázáni hned na počátku. Rizikem odděleného dotazování na počátku a na konci kurzu je administrativní náročnost propojení jednotlivých odpovědí tak, aby se zachovala anonymita a zároveň se propojil dotazník ze začátku a z konce semestru u jednotlivců. Proto se v další fázi jeví jako vhodný jiný nástroj, který pomůže zmapovat proměny motivace u jednotlivých informantů od začátku do konce – bude jím deníková studie.

Další limitací tohoto výzkumného designu je vytvoření obecného obrazu motivace u těchto studentů. Zjistili jsme sice, že motivace se proměňuje a jaké faktory ji ovlivňují v největší míře, ale nevíme, jak tento proces vypadá u jednotlivých studentů, zda se jejich cesty podobají nebo v čem se liší. Je možné, že studenti v dotaznících odpovídali stručně a neměli dostatek prostoru ani času k přemýšlení a hlubší reflexi. Předpokládáme, že deníková studie zodpoví naše výzkumné otázky lépe a smíšený design přinese více dat k triangulaci. Dotazníkové šetření zmapovalo výzkumný vzorek 174 studentů, což je výhodou oproti několika případům v deníkové studii, která ovšem pomůže získat hlubší představu o konkrétních faktorech a jejich roli v motivačním profilu jednotlivců.

5.2 Pilotní deníková studie v programu UPCES Study Abroad

V předchozím kroku předvýzkumu se potvrdila hypotéza, že motivace u studentů v tomto programu prochází proměnou. Na začátku studenti vyjadřovali spíše negativní postoj, obvykle spojený s úzkostí. Na konci byl jejich postoj k učení se češtině naopak výrazně pozitivní. Hlavními motivačními faktory, které hrají roli z pohledu studentů, byly jednak edukační prvky spojené s učební situací, jako jsou například osobnost učitele, obsah kurzu, metoda výuky, jednak integrativní prvky, a to zejména potřeba komunikace v cílovém jazyce s místními. Cílem následné pilotní deníkové studie bylo zjistit, zda deníkové záznamy jako zvolený výzkumný nástroj poskytnou vhodná data k zodpovězení výzkumných otázek a k triangulaci, ověřit hypotézu vytvořenou v prvním kroku předvýzkumu a odhalit případná úskalí využití deníkové studie pro tento výzkum.

5.2.1 Účastníci

Pilotní deníková studie proběhla ve třech semestrech v letech 2016 a 2017 ve stejných kurzech jako předchozí dotazníkové šetření. Pro kvalitativní analýzu bylo vybráno 12 informantů: šest žen (Karen, Dilia, Vicky, Bren, Krissie a Carol) a šest mužů (Jerry, Alan, James, Caleb, Drew a Henry), jejich jména byla pro účel výzkumu změněna. Všech 12 studentů přišlo z amerických univerzit. Všichni se už učili nějaký cizí jazyk (obvykle španělštinu nebo francouzštinu), Caleb ovládal také čínštinu a její dialekt kantonštinu. Jejich průměrný věk byl v době výzkumu 21 let.

5.2.2 Výzkumný nástroj a sběr dat

Zdrojem dat pro kvalitativní část byly deníkové záznamy jakožto metoda doporučovaná pro zkoumání procesů, které zůstávají externímu pozorovateli skryté. Prvním krokem bylo zvolit nejvhodnější způsob, jak oslovit studenty a zapojit je do výzkumu. Po zvážení některých možností a posouzení jejich výhod a nevýhod se nejvhodnější cestou jeví oslovení všech

účastníků kurzů češtiny na počátku semestru a společné psaní na konci každé lekce po dobu několika týdnů, aby si všichni mohli vyzkoušet, zda je tento projekt osloví, zda jim psaní pomáhá v sebereflexi, a získat představu o časové a obsahové náročnosti tohoto úkolu.¹¹ Všichni studenti dostali vytištěný prázdný „deník“ s daty lekcí a úvodními instrukcemi¹² k jeho vedení, kde také byli informováni o cílech výzkumu a výzkumných otázkách. V prvním semestru obsahovaly tyto instrukce také ukázkou z publikovaných deníkových záznamů (Schmidt & Frotta, 1986). V závěru každé hodiny věnovali studenti 10 minut zápisu, kde měli zaznamenat svoje postřehy a myšlenky týkající se procesu učení se češtině. V prvním semestru deník obsahoval i prostor na „týdenní reflexi“, jejímž cílem mělo být obecnější pojednání o pokroku a zkušenosti. Ukázalo se však, že jen málo studentů ji využilo a některé spíše máta, proto v dalších semestrech v denících obsažena nebyla. Studenti si ponechali své deníky u sebe a měli je nosit na každou hodinu. Po uplynutí čtyř, resp. tří týdnů společného psaní odevzdali všichni studenti vyplněné deníky své vyučující. Pokud již v této chvíli věděli, že nehodlají v psaní pokračovat, odevzdali texty anonymně. V případě, že si nebyli jisti či pokračovat chtěli, měli své deníky podepsat nebo označit šifrou, aby bylo možné na konci semestru po odevzdání druhého dílu identifikovat, k jakému prvnímu dílu patří, spojit je v jeden celek a sledovat průběh každého případu od začátku do konce.¹³ Studenti pak dostali dobrovolný úkol pokračovat v psaní deníku samostatně. Všem byl odeslán hromadný e-mail s instrukcemi, jak pokračovat dále, s příloženým dokumentem ve formátu Word s daty lekcí do konce semestru. Studenti mohli psát elektronicky nebo na papír. Odevzdání celého deníku na konci semestru jim mohlo přinést tzv. extra credit, což je určitý počet bodů navíc k celkovému hodnocení, který může zlepšit závěrečnou známku z kurzu. Takto měli motivaci k psaní i studenti, kteří by se jinak psaní deníku nezištně neúčastnili. Podařilo se tak získat několik exemplářů od studentů pro studium jazyků méně nadšených. Ne všechny deníky se vrátily vyplněné pečlivě. Některé záznamy byly velmi stručné a někdy chyběly celé týdny. Autoři těchto neúplných deníků si byli vědomi, že nepokračovali v projektu, jak měli původně v úmyslu. I v těchto případech byli povzbuzováni k dalšímu psaní a odevzdání i nekompletního materiálu. Chybějící části mohou

¹¹ Studenti psali společně první semestr čtyři týdny, druhý a třetí tři týdny. V následujícím semestru byli studenti opět osloveni k psaní deníků, ale neproběhla fáze společného psaní. Potvrdilo se, že společné psaní přineslo více dokončených deníků a že si studenti potřebují z počátku vytvořit zvyk zaznamenávat své postřehy. Do analýzy zahrnujeme data ze záznamů odevzdaných v těchto prvních třech semestrech, kdy studenti první týdny psali deníky společně ve třídě

¹² Plné znění instrukcí je uvedeno v Příloze.

¹³ Zde se projevil první problém – v několika případech se propojení nezdařilo, protože autoři první části nebyli identifikovatelní. Bude zapotřebí této situaci předejít, například povinným označením iniciálami, nikoli heslem, kresbou apod., a v závěrečném rozhovoru se v případě pochybností ujistit, že došlo ke správnému spárování.

být ve výzkumu doplněny jiným nástrojem, například rozhovory (Dörnyei, 2007, s. 159). Naše počáteční obava, že samostatná práce bude vyžadovat sebedisciplínu a motivaci k projektu, se potvrdila. Ukázalo se, jak důležité je být v kontaktu s informanty a povzbuzovat jejich motivaci k psaní.

Celkem se podařilo během těchto tří semestrů nasbírat několik desítek deníků, v různé kvalitě i kvantitě záznamů. Bylo zapotřebí mezi nimi vybrat vhodný počet ke kvalitativní analýze a vyhnout se úskalí spojenému se snahou kvalitativně analyzovat příliš velké množství dat, jak upozorňuje například Dörnyei (2007). Z tohoto důvodu bylo k analýze vybráno 12 deníků. Mezi kritéria výběru patřila úplnost deníku (úspěšné spojení první a druhé části deníku jednoho autora), snadná čitelnost a zastoupení obou pohlaví.

5.2.3 Kvalitativní analýza deníkových záznamů

Jazyková úroveň respondentů je nižší než A1 dle SERR, proto jsou deníky psány anglicky, v mateřštině respondentů. První společné psaní proběhlo na konci prvního intenzivního týdne výuky (čtyři výukové dny o čtyřech vyučovacích hodinách), kde studenti měli zapsat reflexi svých pocitů v průběhu prvních dnů svého pobytu a studia češtiny, dále studenti psali záznamy společně na konci každé hodiny. Po prvním týdnu reakce zahrnují směs emocí od spíše negativních, spojených zejména s úzkostí, například *intimidated* (Bren), *overwhelmed* (Drew), *anxious* (Krissie), k emocím spíše pozitivním, například *excited to learn* (Jerry, Alan), což odpovídá reakcím uvedeným v předchozí fázi předvýzkumu.

V průběhu semestru se záznamy obvykle týkají reakcí na právě ukončenou lekci, kde komentují obsah lekce (co se naučili), případně aktivity, které proběhly (jak se to učili), a často také reflektují svůj postoj k obsahu a aktivitám a nakolik obsah výuky považují za užitečný pro svůj pobyt a interakci mimo třídu (co si o tom myslí). Již z počátečních záznamů je patrné, že faktory spojené s učební situací (jazykový kurz) a potřeba integrace hrají v procesu klíčovou roli.

Z konkrétního obsahu výuky se největší pozornosti dostává lexiku a gramatice. Základní gramatickou strukturu kurzu tvoří časování sloves v přítomném a později také minulém čase. Jak se dalo očekávat, část studentů považuje lexikum za zajímavější či důležitější jazykový prvek než gramatiku a část naopak upřednostňuje gramatiku jako základ jazyka. Několik studentů uvedlo, jak je pro ně důležité, že se naučili tvořit větné celky. Z tohoto důvodu mnozí ocenili výuku sloves: *Today we took another big step by learning to make complete sentences. Learning more verbs enables us to do so* (Karen), *I really enjoyed class today because we started to create actual sentences* (Jerry), *I was finally able to start forming sentences* (Alan),

I like that we are beginning to be able to form full sentences (Dilia). V souvislosti s časováním sloves se v denících projevil také motiv mnohojazyčnosti. Časování získalo mnoho komentářů a časté srovnání s jazyky, které studenti již předtím studovali. Také slovní zásobu někdy srovnávají s jazyky, jež znají. V denících to byla především španělština, méně často pak francouzština.

Ze čtyř základních jazykových dovedností (mluvení, psaní, čtení a poslechu) se nejvíce komentářů týká poslechu. Studenti konstatují, že napsaný text chápou, ale když mají poslouchat, často nerozumějí, přestože jednotlivá slova znají. Obtížná je pro ně rychlost projevu. V důsledku toho se jim často nedaří v interakci – mnohdy se pokusí navázat hovor, ale nerozumějí odpovědím rodilých mluvčích: *I think one of the hardest things in class for me is listening* (Carol), *I am still struggling to hear conversations* (Jerry), *Even just listening to the exercises in class – they speak so quickly and it's so hard to understand, even if I know most of the words. Unfortunately, life does not slow down for me to understand* (Dilia), *I've realized that even when I try to speak Czech to natives, they will respond too fast for me to understand [...] it makes it feel pointless to try and speak Czech* (Bren). Pro úspěšnou komunikaci v reálné situaci je nutné zvládnutí výslovnosti, jež je pro ně nejvýznamnějším aspektem produktivních dovedností. Téměř všichni píší, že výslovnost je těžká, nejen na rovině určitých fonémů: *I still cannot pronounce Ř* (Jerry), ale setkáváme se i s komentáři slovního přízvuku: *I am trying to get the hang of emphasizing the first syllable of the word. It is so different from English* (Jerry) a s problémem výslovnosti v interakci s rodilými mluvčími obecně: *I'm still finding that pronunciation is the hardest part* (Dilia), *I think I'm really understanding when reading but I get frustrated in pronunciation. [...] I hope as my pronunciation improves they'll (locals) be more willing to attempt Czech* (Carol), *I think the most challenging aspect of it was the accents. Not only I was definitely pronouncing words wrong, I also had difficulty understanding them* (Karen). Zjištění, že výslovnost a poslech považují studenti za nejobtížněji zvládnutelné prvky jazyka, by se měla odrazit v plánování obsahu výuky a aktivit k procvičení v hodinách.

Studenti kromě obsahu výuky své záznamy doplňují informací o svém psychickém či fyzickém stavu a okolnostech, které v dané chvíli hrají roli v jejich učebním procesu. Na soustředění a úsilí má vliv únava či nedostatek spánku, které se mohou v brzkou ranní hodinu, kdy se kurz koná, značně projevit. Prostý komentář *I was tired* se objevuje mnohokrát u různých informantů. Studenti často cestují a jejich pozornost se už během hodin ztrácí někde mimo třídu, obvykle v zahraničí: *I was not as attentive as I usually am today. My mind was wandering, thinking about Krakow this weekend* (Alan), *It is always more difficult to concentrate on Thursdays because it's almost the weekend and we are often travelling* (Krissie). V polovině

semestru a na jeho konci musejí psát téměř ve všech kurzech testy a písemné práce, což ovlivňuje jejich motivaci k práci v hodině češtiny i mimo ni: *I have two tests tomorrow and two on Wednesday* (James), *I am swamped with work* (Bren). Výsledky v testech, nejen v češtině, jsou pro univerzitní studenty velmi důležité. Z toho důvodu vždy komentují činnost spojenou s kvízem (krátké testy na začátku hodiny) a testy (rozsáhlejší test v polovině semestru a závěrečný test): přípravu v hodině, někteří také strategie domácí přípravy, dále obtížnost testů, svoje výsledky a také dopad těchto výsledků na postoj k jazykovému kurzu, potažmo k procesu učení se češtině.

Důležitým aspektem formování postoje jsou emoce spojené s učební situací. Studenti v denících uvádějí, jaké emoce prožívají v souvislosti s výukou. Opětovně vyjadřují radost či pozitivní zaujetí: *I enjoyed class today* (Alan), *Class was engaging* (Vicky), *I enjoyed the grocery story. It was a fun assignment* (Karen). Všichni se shodují na kladném hodnocení exkurzí mimo třídu a shodně je označují za zábavné. Naopak emoce spojené se začátkem semestru jsou spíše negativní (obavy, strach, nervozita). Také ve spojení se stresujícími situacemi, mezi něž nepochybně patří testy, ale i aktivity v neznámém prostředí, jako je pošta nebo česká škola, studenti vyjadřovali pocity úzkosti. Situace, které přinesly uspokojení a příjemné pocity, pomáhají studentům zvýšit sebevědomí a zlepšují jejich postoj ke studovanému jazyku. Pozitivní zkušenost s učením se cílovému jazyku vede k posílení ideálního jazykového já studentů.

Vedle zkušenosti v jazykové třídě hraje v záznamech silnou roli integrativní prvek. Studenti opětovně uvádějí potřebu interakce s místními, své pokusy o rozhovory v češtině, jak na ně místní reagují či zda se jim podařilo domluvit se. Komentář týkající se snahy o integraci a využití češtiny v reálné situaci se objevuje na různých místech ve všech denících, uvádíme několik citátů pro ilustraci: *I went to the grocery store yesterday and tried to only speak Czech. I made it about 5 seconds because I could not say what I wanted. (...) I also talked to an uber driver who did not speak English, I told him very awful directions and that I do not speak much Czech* (Jerry), *This was the first real circumstance where I asked a Czech a question in only Czech, no English, and received a reply in Czech. I saw this as a turning point of my time here in Prague* (Karen), *Our driver didn't know any English, we were able to somewhat converse. It made me realize how glad I am to be taking Czech. (...) I try to use some Czech every day. Sometimes it works, sometimes it does not* (Bren), *People asked me for directions – this is a good feeling – finally not looking like a tourist anymore!* (Vicky). Tento úspěch či neúspěch v interakci hraje roli při formování jejich postoje k učení se češtině.

Povaha zahraničního studijního programu amerických škol mnohdy studenty vede k vytvoření skupin se spolužáky a k jistému uzavření se v rámci své studijní komunity (Kinginger, 2008). Komunikace s Čechy v reálné situaci mimo třídu představuje u některých studentů aktivitu přesahující jejich zónu komfortu. Exkurze mimo třídu, kde studenti byli nuceni mluvit s místními – byť ne vždy jen česky –, byly v denících hodnoceny pozitivně. Studenti se často nejprve cítili nejistě, ale po překonání zábran hodnotili tyto aktivity jako přínosné: *Finding my location and communicating in Czech was not as difficult as I had imagined* (Krissie), *Initially it was quite nervewrecking to use the Czech I have learned so far to ask for directions (...) It was satisfying being able to understand the simpler phrases and words* (Caleb). Nejenže se studenti seznámí se situací, se kterou se mohou běžně setkat v reálném prostředí (nákup v supermarketu, hledání určitého místa, návštěva restaurace...), což jim usnadní komunikaci v budoucnosti, ale její zvládnutí v rámci výuky, jak vidíme z deníkových záznamů, jim může zvýšit jazykové sebevědomí. Změna prostředí přispívá také ke zpestření výuky v duchu motivačního vyučování (Dörnyei, 2001), jak potvrdili Vicky a Henry, když se shodli, že je „příjemné občas opustit třídu a jít ven“.

Jeden z výletů mimo jazykovou třídu získal výraznou odezvu. Koncem semestru studenti v rámci lekce češtiny navštívili českou školu.¹⁴ V reakci se studenti shodli, jak se nejprve kontaktu obávali, ale poté vyjádřili nadšení, a mnozí z nich dokonce přání moci se do školy vrátit. Pro mnohé to byl moment, kdy si uvědomili, že i přestože je jejich jazyková kompetence v češtině značně omezená, jsou schopni vést jednoduchý rozhovor v reálné situaci s neznámými rodilými mluvčími (žáky české základní školy): *Being able to communicate simple Czech phrases to them was pretty rewarding* (Caleb). Navíc získali další sociokulturní povědomí o životě v České republice: *I thought this was a very cool way of getting to observe Czech culture and practice language* (Dilia – zvýraznění původní).

5.2.4 Motivační profil dle L2MSS

Deníkové záznamy jsou nástrojem kvalitativního výzkumu, jehož prostřednictvím jsou studenti posuzováni jako jednotlivci. Z analyzovaných deníků vyplývá vývoj, jenž u některých studentů sleduje společný vzorec. Počáteční postoj charakterizuje určitá míra nejistoty, avšak postupem času studenti nabývají zkušeností s jazykem v jazykové třídě i mimo ni a vytvářejí si k situaci postoj. Posuzují, nakolik mohou využít obsahu kurzu v reálných situacích, hodnotí svůj úspěch

¹⁴ Jednu lekci v semestru se koná exkurze do české základní školy či osmiletého gymnázia, jejímž cílem je mezikulturní výměna. Část hodiny se mluví česky a část anglicky, aby si obě zúčastněné skupiny procvičily cílový jazyk a zvýšili svou sociokulturní kompetenci. Tuto aktivitu zprostředkování kontaktu podrobněji popsaly Bulejčíková a Převrátilová (2018).

či neúspěch ve škole i mimo ni, přemýšlejí o tom, co je pro ně přínosem, co je těžké, a snaží se překážky překonat. Hledají souvislosti mezi tím, co se již naučili, a tím, co je pro ně nové. Někteří studenti reflektují svůj vlastní „bod zlomu“ (*turning point*, jak napsala Karen), kdy si uvědomí svůj pokrok. Obvykle je to v situaci, kdy poprvé dokáží využít češtiny v reálné situaci. U Karen to bylo na pražském Masarykově nádraží, když musela zjistit, kolik stojí lístek na vlak, Dilia popsala svůj příspěvek na Instagramu česky bez použití překladače, Jerry si uvědomil, že dokáže psát v celých větách (*They were basic, nonetheless complete sentences*), později porozuměl otázce, kterou mu položil soused u výtahu v domě, v němž bydlí, což ho samotného překvapilo. Na konci však nejednou přichází pocit jisté marnosti vedoucí ke smíšeným pocitům. Tito studenti totiž píšou, že jazyk už nejspíš nevyužijí, avšak všichni dodávají, že vydaného úsilí nelitují: *I must admit it is somewhat strange that I just spent 3 months learning a language that I most likely will not use again in my life. I think it was beneficial to learn. (...) I really did learn a lot (...) and I enjoyed it* (Jerry), *I am beginning to realize how little I will be able to use Czech in my life unless I move back here. Perhaps it will help me with learning other languages though* (Dilia), *I realize that I have learned a lot of Czech. But I also have realized that there may never be a time where I will have to use it again. (...) I am glad that I had the opportunity to learn the complicated language* (Bren). Celkový postoj k učení se češtině vyznívá v závěrečných záznamech kladně. Jako vhodná motivační strategie se proto jeví posílit u všech studentů v jazykových kurzech celkový obraz mnohojazyčného ideálního já, do něž zkušenost se studiem češtiny zapadne jako významná složka, nikoli jako v širším smyslu nevýznamný počin, který měl hodnotu pouze po dobu pobytu v Praze.

Při analýze motivačního profilu z hlediska cizojazyčného motivačního sebesystému zjišťujeme, že v denících jsou zastoupeny všechny tři základní složky, jež jej tvoří (ideální cizojazyčné já, požadované cizojazyčné já a zkušenost s učení se cílovému jazyku). Ideální cizojazyčné já se zde projevuje zejména jako silná potřeba komunikace v češtině mimo třídu a integrace s místními. Druhým silným prvkem ideálního cizojazyčného já byla potřeba zvládnutí jazyka alespoň na základní úrovni a s tím spojený akademický úspěch. Touha naučit se cílovému jazyku a komunikovat v něm se prolíná s oblastí požadovaného cizojazyčného já, neboť studenti touží uspět také formálně – v testech a zkouškách. Pokud tedy hovoří o strategiích, které volí při přípravě na testy, nebo o úzkosti spojené s akademickým neúspěchem, interpretujeme tyto záznamy jako složku požadovaného cizojazyčného já. Nejvýraznější složkou L2MSS zastoupenou v datech je zkušenost s učení se cílovému jazyku spojená především s učební situací, tj. s kurzem češtiny. Významně zastoupen je hlavně obsah výuky, s důrazem na problémové jevy, jako je poslech či výslovnost a konkrétní prvky

jazykového systému, jež studenti považují za klíčové (gramatika a lexikum). Dalšími faktory spojenými s kurzem češtiny je zvolená metodika a osobnost učitele. Významnou roli hrají rovněž emoce a aktuální psychický i fyzický stav spojený s učební situací. Je tedy zjevné, že teorie L2MSS poskytuje vhodný rámec výzkumu motivace v tomto typu kurzu.

5.2.5 Hodnocení výzkumného nástroje

Kvalitativní předvýzkum ukázal, že deníkové záznamy jakožto výzkumný nástroj poskytují dostatek dat ke kvalitativní analýze faktorů ovlivňujících proces učení se češtině z pohledu studentů, a pomohl určit, s jakými riziky by se mohl potýkat výzkum samotný. Zároveň vyplynulo, že mezi informanty existují velké rozdíly nejen v rozsahu záznamů, ale také v zachycení faktorů, jež sami považují za důležité. Z této pilotní deníkové studie máme obecnou představu o proměnách motivace, nikoli detailní obraz o jednotlivých informantech. V kvalitativní fázi výzkumu proto bude zapotřebí využít i jiných nástrojů k získání doplňujících dat o jednotlivých informantech, jako jsou rozhovory a dotazníky. Využitím smíšeného designu a dalších výzkumných nástrojů můžeme získat širší obraz o jednotlivcích a faktorech ovlivňujících proces učení se češtině v průběhu jejich pobytu v České republice a přesnější představu o motivačních profilech jednotlivých informantů, které pak mohou sloužit k porovnání obou programů zahrnutých do výzkumu.

Analýza dat druhého kroku předvýzkumu potvrdila hypotézu, že motivace studentů má dynamický charakter, proměňuje se a učební proces během jazykového kurzu ovlivňují různé faktory. Dále se potvrdila hypotéza z prvního kroku, že hlavní roli hrají faktory spojené s učební situací a potřebou integrace do cílové kultury. Na teoretické rovině se ukázalo, že model L2MSS poskytuje vhodný teoretický rámec pro uchopení motivace v tomto výzkumu.

První dva kroky předvýzkumu proběhly ve vzorku programu UPCES Study Abroad. Zvolené výzkumné nástroje v prvních krocích (dotazníky a deníky) nebyly doplněny o rozhovory. Rozhodli jsme se proto otestovat zvolený nástroj deníkové studie rovněž v druhém výzkumném vzorku, mezi studenty v programu Erasmus na Fakultě humanitních studií, kde předvýzkum proběhl v menším rozsahu, na konci semestru však proběhl s informanty rozhovor. Předvýzkum v programu Erasmus měl také za cíl zjistit potenciál porovnání obou programů v hlavní fázi výzkumu.

5.3 Pilotní deníková studie v programu Erasmus

Deníková studie byla pilotována v programu Erasmus na FHS UK v akademickém roce 2017/2018. Podobně jako v programu UPCES byly studenti vyzváni ke společnému psaní a poté dobrovolně pokračovali dále. Vzorek studentů v programu Erasmus je mnohem pestřejší

než u Study Abroad, avšak počet studentů je menší, a tudíž se zde v první fázi předvýzkumu podařilo získat menší počet deníků než v programu UPCES. Navíc se nepodařilo s informanty zorganizovat rozhovory, což bylo jedním z cílů třetího kroku. Dva studenti z Francie (Leo a Laura) psali deník celý akademický rok a na konci poskytli rozhovor. Leo a Laura nezapadají do výzkumného vzorku plně, jelikož výzkum se primárně zaměřuje na studenty, kteří přijíždějí pouze na jeden semestr. Nicméně vzhledem k cíli rozšířit repertoár výzkumných nástrojů a ověřit výzkumný design u studentů v tomto programu zde uvádíme stručně postup a výsledky i tohoto dílčího kroku.

5.3.1 Účastníci a sběr dat

Leo a Laura studovali na FHS UK po dobu dvou semestrů akademického roku 2017/2018 v programu Erasmus a chodili na kurz češtiny pro začátečníky. Hodiny se konají dvakrát týdně po dobu 13 týdnů v každém semestru, lekce trvá 80 minut. Mezi semestry probíhá pětítýdenní zkouškové období. Oba semestry učí stejná vyučující.

Laura i Leo psali deníky oba semestry elektronicky a na konci každého semestru poslali svůj deník e-mailem, vyplnili stručný dotazník a poskytli svůj motivační dopis provázející jejich přihlášku na Erasmus. Na konci semestru poskytli výzkumnici, která byla zároveň i jejich vyučující, společný rozhovor. Rozhovor byl přepsán a společně s deníky analyzován pomocí softwaru Atlas. Na základě analýzy pak vznikla první sada kódů a motivační profily obou účastníků.

5.3.2 Motivační profil Leo

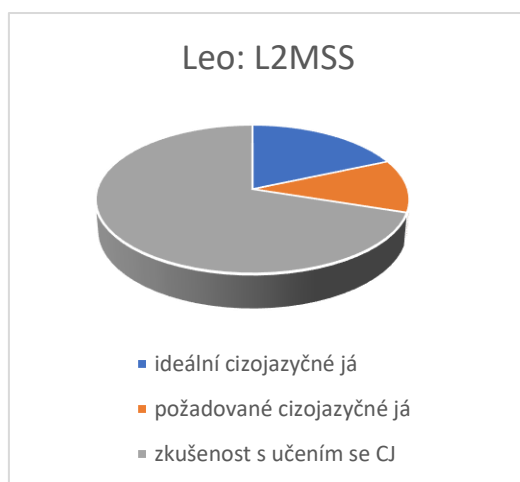
Leo studuje třetím rokem historii. Je mu 23 let. Jeho mateřštinou je francouzština a čeština je jeho pátým cizím jazykem (po angličtině, kde dosáhl úrovně B2, italštině – B1, čínštině – A1 a středoškolské latině). V budoucnu by se ještě rád naučil německy a arabsky. Do Prahy přijel proto, že ho zajímá problematika střední Evropy a středoevropská kultura.

Leo se domnívá, že jazyk je důležitým nástrojem nejen k porozumění mezi lidmi v běžné komunikaci, ale i k pochopení mentality a chápání světa. Podle jeho názoru je jazyk jedinečným prostředkem porozumění cílové kultuře. Než přijel studovat do Prahy, snažil se naučit základní fráze a pozdravy a pochopit pravidla výslovnosti. Už v prvních záznamech jasně vyplývá silný integrativní motiv: *I think in the end I'll be able to, at least, be independent for the everyday life in Prague without the need to use a translating guide or anything of that sort*, jenž se prolíná celým jeho deníkem.

Leo v deníku nejčastěji komentuje gramatiku a slovní zásobu, které se věnovala právě proběhlá lekce. Několikrát zmiňuje výslovnost a významný faktor pro něj představují testy

a známkování. Přestože v semestru proběhly pouze dva testy, Leo o nich píše častěji. Dále hodnotí metodu výuky, která mu úplně nevyhovuje: *I can appreciate the variety of exercises and the effort to not make learning redundant, but I am a little old school and I admit I'd sometime rather do something more conventional. More writing, more speaking, more reviewing. But everybody seems to have fun with this method, so I guess it just does not fit me.* Na jiném místě konstatuje: *The lesson was a little more conventional, which I quite liked.* Vedle metody výuky hodnotí i skupinovou dynamiku, interakci a vztahy mezi spolužáky a posuzuje i jazykovou kompetenci svých spolužáků: *Interacting with the other students as fluidly as possible, is difficult but however nice; With other students, we remarked that the course seems more fluid and enjoyable than during the last semester, and we wondered if it was because we were fewer students; maybe in smaller groups it is easier to work fast and efficiently.* Své poznámky často rozšiřuje o emoce spojené s výukou a komentuje také svůj aktuální stav, nejčastěji jde o únavu: *It is satisfying to finally met the last tense we missed so far, and it will prove useful to express ourselves. The class was quite agreeable since it was mainly trying to memorize the construction of the future and pronunciation; it was nice since I felt pretty tired today and I was not ready to start really complex exercises or learning a lot of vocabulary.* Únava se v Leově deníku objevuje opakovaně: *This week-end was quite tiring so frankly I was not at my best this noon; Everybody seems a little tired; the fact that I am a little tired may not help much.*

Z pohledu L2MSS se v motivačním profilu Lea objevují všechny tři složky. Ideální cizojazyčné já reprezentuje silná potřeba integrace s místními: *That is quite useful when I'll have the occasion to hang out with friends to try the local dishes; I'll try to go to the bakery tonight and test my knowledge by speaking only Czech, I guess it may be a good training for both my learning of the language and to get out of my comfort zone.* Požadované cizojazyčné já se spojuje zejména s potřebou akademického úspěchu – Leo touží uspět a zároveň se obává selhání. Z tohoto důvodu si vytváří strategie, jak se selhání vyhnout a co nejlépe se připravit na testy a zkoušku. Nejsilnějším motivátorem je však u Lea zkušenost s učením se cílovému jazyku. Jak bylo uvedeno výše, Leo často píše o kurzu češtiny a komentuje metodu, obsah výuky či skupinovou dynamiku. Poměr jednotlivých složek vidíme v Grafu 6.



Graf 6: Leo a L2MSS

5.3.3 Motivační profil Laura

Laura je ve třetím ročníku mezinárodních studií na své domovské univerzitě. Je jí 22 let. Její mateřštinou je francouzština, mluví plynule anglicky (úroveň B2), učila se také španělsky (dosáhla úrovně B1) a čínsky (A1). Čeština je její čtvrtý cizí jazyk. Českou republiku před pobytem na Erasmu navštívila jednou s rodiči, když jí bylo 14 let. Praha se jí tehdy moc líbila a zaujal ji i český jazyk – koupila si časopis a zkoušela si v něm číst.

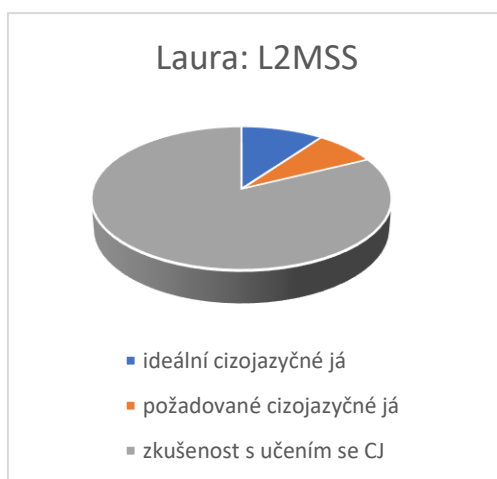
V motivačním dopise k přihlášce na Erasmus uvedla, že pobyt považuje za příležitost naučit se novému jazyku: *It is the occasion to become familiar with a new language, Czech which is a very interesting skill in regard to my career.* Píše, že se chtěla naučit jazyk odlišný od těch, které se dosud učila, a chtěla se seznámit s českou kulturou. Podobně jako Leo i Laura považuje jazyk za nástroj k pochopení kultury, v níž se chystala strávit devět měsíců. Laurin obecný postoj k cizím jazykům je velmi vstřícný: *I love learning new languages*, i když v deníku píše, že studium cizích jazyků pro ni bylo vždy náročné a přes značnou snahu a čas strávený učením se nedosahovala tak dobrých výsledků jako její spolužáci. Díky své pestré zkušenosti s učením se jazykům je od počátku připravena věnovat češtině zvýšené úsilí. Počátečním jazykovým cílem Laury bylo naučit se trochu mluvit česky: *I hope I could speak a bit of Czech by the end of the semester.*

Podobně jako Lea motivuje Lauru hlavně zkušenost s učením se cílovému jazyku s důrazem na jazykovou třídu. Emoce spojené se zkušeností ve třídě hrají u Laury ještě větší roli než u Lea: *Mentally tired, impossible to think or to speak English. I had a very bad feeling after the class; It was interesting, I really enjoyed the class.* V lekcích mnohdy prochází kognitivním přetížením: *I did not have time to think about the lesson because everything was fast, and I felt lost; This class was first absolutely exhausting and then very nice; I am not feeling*

well today, maybe this is why the class was so difficult. Kognitivní přetížení se u Laury často vztahuje k probírané gramatice či slovní zásobě, případně k výslovnosti: *We have seen so many new words; I am a bit lost with these new grammatical rules; So much new information.*

Součástí zkušenosti v jazykové třídě tvoří v Lauřině deníku faktor spolužáků. Několikrát píše o konkrétních lidech, porovnává svou jazykovou kompetenci s jejich, píše o skupinové práci s určitými spolužáky a reflektuje ji: *There are a lot of good students in the class – they inspired me!; I think it is good that my partner was not French neither from Britain; [...] helps me to make greater progress; It is very nice to be a kind of group like that.* Jazykový kurz propojuje Lauřino ideální a požadované cizojazyčné já. Uvědomuje si, že k dosažení úspěchu bude zapotřebí tvrdé práce: *I have to study and learn hard not to be lost in Czech classes; I realized I need a lot of time to learn. I need several lessons; I know it will be much harder soon; I really have to revise the oral part for the exam. I am not feeling ready.*

Poměr jednotlivých složek L2MSS v Lauřině motivačním profilu ukazuje Graf 7.



Graf 7: Laura a L2MSS

Je patrné, že v L2MSS u obou informantů převažuje učební zkušenost nad ostatními složkami a nejméně je zastoupeno požadované cizojazyčné já.

5.3.4 Hodnocení výzkumného designu

Deníková studie jako výzkumný nástroj byla hodnocena v předchozí části předvýzkumu v programu UPCES. Cílem předvýzkumu v programu Erasmus bylo zejména vyhodnotit zvolený výzkumný design a zjistit, do jaké míry odpovídá motivační profil dvou studentů na Erasmusu profilu studentů v programu UPCES.

Při sběru dat byly na rozdíl od deníkové studie v programu UPCES deníkové záznamy v programu Erasmus doplněny ještě společným rozhovorem s oběma informanty na konci semestru, kde měli možnost komentovat a doplnit některé své záznamy a zhodnotit svůj studijní pobyt. K analýze získaných dat byl použit software Atlas. Tento předvýzkum potvrdil, že deníková studie a rozhovor mají potenciál přinést dostatek dat k analýze, vytvoření motivačních profilů a odhalení faktorů, které ovlivňují učební proces u informantů. Rozhovor v této části předvýzkumu byl veden spíše jako diskuse nad deníky. V další části však výzkumu z časových důvodů nebude možné vést rozhovor po přečtení záznamů,¹⁵ proto budou rozhovory cíleně směřovat k zodpovězení výzkumných otázek a doplněny dotazníky.

Pro vytvoření profilu studenta Erasmu jsou Leo a Laura pouze malým vzorkem pro jakékoli zobecnění. V jejich motivačních profilech se ukázaly určité podobnosti se studenty programu UPCES, a to zejména významná role zkušenosti s učením se cílovému jazyku a s ní spojené emoce. Jak se dalo předpokládat, u Laury ani u Lea nenastala výrazná proměna postoje mezi počátkem a koncem kurzu, pravděpodobně proto, že u nepovinného kurzu je pozitivní počáteční postoj očekávatelný. Nicméně i u těchto dvou studentů Erasmu se projevil dynamický charakter motivace a vyplynulo, jakou roli hrají v motivačním profilu jednotlivé složky L2MSS. U obou informantů se motivační profily do jisté míry shodují. Otázkou pro další část výzkumu tedy bylo, zda i jiní studenti Erasmu budou do podobného modelu zapadat, případně jak se budou lišit.

Významným krokem předvýzkumu bylo vytvoření první sady kódů ke kvalitativní analýze dat. V pilotní deníkové studii jsme ověřili, že v záznamech jsou zastoupeny všechny složky L2MSS. Při analýze dat, jež poskytli Leo a Laura, vzniklo celkem 15 kódů spadajících pod jednotlivé složky L2MSS. Ideální cizojazyčné já bylo zastoupeno celkem třemi kódy: potřebou integrace, interakcí mimo třídu a kulturou. Do složky požadovaného cizojazyčného já byly zařazeny kódy testy a učební strategie. Nejsilněji zastoupenou složkou byla zkušenost s učením se cílovému jazyku, která proto zahrnovala nejširší spektrum jednotlivých kódů. Přehled kódů použitých v pilotní deníkové studii v programu Erasmus je uveden v Tabulce 2.

¹⁵ Výzkumnice je zároveň vyučující v některých kurzech. Pro vyšší míru autenticity a pravdivosti záznamů se proto jeví vhodnější, aby informanti své deníky odevzdali až těsně před odjezdem a neměli tak obavu, že jejich záznamy mohou ovlivnit jejich hodnocení v průběhu semestru.

složka L2MSS	kód
ideální cizojazyčné já	1. potřeba integrace 2. interakce mimo třídu 3. kultura
požadované cizojazyčné já	4. testy 5. učební strategie
zkušenost s učením se cílovému jazyku	6. předchozí zkušenost (mnohojazyčnost) 7. metoda výuky 8. obsah: gramatika 9. obsah: slovní zásoba 10. obsah: výslovnost 11. obsah: užitečnost 12. kognitivní přetížení 13. skupinová dynamika (spolužáci) 14. úspěch 15. emoce + psychický/fyzický stav

Tabulka 2: Sada kódů v pilotní deníkové studii v programu Erasmus

5.4 Shrnutí předvýzkumu

Předvýzkum v prvním kroku potvrdil počáteční předpoklad, že u studentů v kurzech češtiny dochází k proměně motivace k učení se češtině, že studenti si jsou této proměny sami vědomi a dokáží určit faktory, které v tomto procesu hrají zásadní roli. První krok dále ukázal, že dotazníky sice poskytují základní obraz o těchto faktorech, ale nepostihují proměny motivace v dostatečné kvalitě z pohledu jednotlivce. V druhém kroku byl testován nástroj deníkových záznamů. Deníky přinesly dostatečný objem dat k analýze, která potvrdila zásadní roli potřeby integrace do cílové kultury a roli zkušenosti s učením se cílovému jazyku. Třetí krok potvrdil vhodnost deníkové studie k hlubší analýze proměn motivace u jednotlivých studentů i vhodnost využití rozhovoru pro kvalitativní fázi výzkumu. Ve třetím kroku byly vytvořeny motivační profily dvou účastníků na základě L2MSS a vznikla první sada kódů, která bude dále modifikována ve stěžejní části výzkumu.

Předvýzkum navíc pomohl odhalit určitá úskalí výzkumného designu, jako je například možná nízká míra spolupráce informantů či nedostatečný rozsah deníkových záznamů, čemuž bude zapotřebí v kvalitativní části výzkumu předcházet dostatečnou komunikací s informanty a povzbuzováním ke spolupráci. Dále se ukázalo, že deníkové záznamy bude vhodné doplnit rozhovory cílenými specificky na výzkumné otázky.

6 Studium češtiny v Praze v roce 2019: kvalitativní fáze

Výzkum se zabývá otázkami, zda a jak se proměňuje motivace studentů v kurzech češtiny pořádaných UK v rámci zahraničních studijních pobytů UPCES Study Abroad a Erasmus a jaké faktory případnou proměnu ovlivňují. Jako teoretický rámec byl využit cizojazyčný motivační sebesystém (Dörnyei, 2005, 2009), podrobněji popsany v teoretické části této práce. Předvýzkumy ukázaly, že vybrané výzkumné nástroje (dotazníky, deníky a rozhovory) společně poskytují dostatek dat k získání obrazu proměn motivace jednotlivých studentů zapojených do výzkumu. V předvýzkumech vznikla také hypotéza, že při procesu učení se češtině hraje nejsilnější roli ideální cizojazyčné já reprezentované potřebou integrace do cílové kultury a zkušenost s učením se cílovému jazyku.

Kurzy češtiny, v nichž probíhala hlavní část výzkumu, jsou v obou programech podobné. Konají se dvakrát týdně v rozsahu 90 minut. V programu UPCES předchází standardní semestrální výuce týdenní intenzivní kurz (čtyři dny v týdnu po čtyřech vyučovacích hodinách). Na rozdíl od programu UPCES, kde studenti chodí na češtinu povinně, a to v 8:20 ráno, si účastníci programu Erasmus zapisují kurz v dopoledních hodinách jako volitelný. Výzkumnice je zároveň vyučující v programu Erasmus a ve dvou kurzech UPCES. V programu UPCES vyučovaly další tři vyučující.

6.1 Studenti z USA – program UPCES Study Abroad

6.1.1 Účastníci a sběr dat

Sběr dat pro tento výzkum proběhl v letním semestru akademického roku 2018/2019. Všichni studenti (celkem v pěti kurzech češtiny pro začátečníky) nejprve vyplnili krátký dotazník týkající se jejich jazykové biografie, jejich postoje k učení se cizím jazykům i učení se češtině a předchozí zkušenosti s ní a jejich aktuálního učebního cíle. Dotazník jim byl vyučující rozdán první den těsně před zahájením výuky. Cílem bylo získat obraz o jejich počátečním cizojazyčném já v podobě co nejméně ovlivněné jazykovým kurzem a také data k triangulaci. Dotazník byl sice anonymní, ale jelikož výzkum zkoumal proměny motivace u jednotlivců, bylo zapotřebí označit dotazníky tak, aby se zajistila možnost propojení s daty získanými dalšími nástroji. Z tohoto důvodu byli studenti vyzváni, aby dotazník označili datem narození. Poté dotazníky odevzdali vyučující.

Základním nástrojem pro sběr dat v této fázi výzkumu byly deníky psané studenty v průběhu letního semestru 2018/2019. V kvalitativním předvýzkumu, popsáném v kapitole 5.2, se osvědčil postup povinného společného psaní v rámci hodin češtiny po dobu prvních týdnů výuky a poté přechod na dobrovolné pokračování ve volném čase, proto byl podobný

postup zvolen i zde. Studenti absolvovali první čtyři dny výuky a čtvrtý den jim byl představen výzkumný projekt, včetně benefitů, které mohou z psaní deníků vyplynout pro pisatele samotné jako reflexe vlastního pokroku apod. (Brown, 1984). První den společného psaní byli studenti vyzváni, aby napsali, jakou mají zkušenost s dalšími jazyky, proč se učí česky, zda a jaké mají jazykové cíle a jaký je jejich aktuální postoj k učení se češtině. Poté si měli deníky vložit do učebnice češtiny a nosit je s sebou na každou hodinu (dvakrát týdně). Deset minut před koncem každé lekce po dobu tří týdnů měli studenti zapisovat svůj pokrok, poznámky ke svému učebnímu procesu a vlastní reflexi. Po těchto třech týdnech nabídla vyučující možnost deník buď odevzdat, nebo v něm pokračovat dále a účastnit se výzkumu také formou dvou individuálních rozhovorů během semestru.¹⁶ První rozhovor proběhl v šestém týdnu výuky, přibližně v polovině semestru, předtím než nastalo období tzv. midterm testů, aby odpovědi v rozhovorech nebyly ovlivněny stresem či přetížením v období zkoušek, druhý rozhovor těsně před opuštěním České republiky.

Rozhovory byly vedeny s každým studentem individuálně a trvaly průměrně osm minut (první rozhovor trval průměrně 8,5 minuty, druhý 7,5 minuty).¹⁷ Polostrukturovaný rozhovor směřoval zejména k zodpovězení výzkumných otázek (scénář pro rozhovor je uveden v Příloze). Studenti si nechávali své deníky u sebe po celou dobu výzkumu a odevzdávali je až na konci, proto se v rozhovoru zaznamenaná data nemohla nijak odrazit, což bylo jistou nevýhodou. Cílem deníků však bylo, aby studenti psali co nejupřímněji, a protože výzkumnice byla u části informantů také vyučující, mohli se studenti obávat, že deníky mohou ovlivnit vyučující v jejich hodnocení. To, že deníky odevzdávali až na konci, mohlo přispět k větší upřímnosti zápisů.

V plném rozsahu (odevzdaný deník s adekvátním počtem záznamů a dva rozhovory) se výzkumu zúčastnilo celkem 11 studentů. Ti své deníky odevzdali buď psané rukou (případně jejich skeny), nebo deníky psané na počítači ve formátu Word či PDF. Z těchto 11 účastníků bylo zapotřebí vybrat vhodné případy k analýze. Pro zvolenou strategii vícepřípadové studie doporučuje Stake (2006) počet případů mezi čtyřmi a deseti. Protože se výzkum zaměřuje na dva programy, jevil se pro kvalitativní analýzu jako vhodný počet případů pro každý z nich pět. Získané deníky byly posouzeny podle několika kritérií (Stake, 2006). Prvním kritériem pro výběr případů byl rozsah záznamů. Ideální deník měl obsahovat celkem 25 vstupů (první záznam na konci intenzivního týdne a dalších 24 vstupů – vždy dva týdně po dobu 12 týdnů

¹⁶ Otázky k rozhovorům jsou uvedeny v Příloze.

¹⁷ Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v Příloze.

výuky). Deníky, které měly méně než 20 vstupů nebo obsahovaly velmi stručné zápisy v rozsahu jedné nebo dvou vět ke každému datu, byly vyřazeny. Druhým kritériem byla čitelnost záznamů. Studenti v prvních týdnech psali společně na svazek papírů, který dostali od vyučující. Poté se mohli rozhodnout, zda budou pokračovat v psaní na stejném svazku, nebo zvolí elektronickou formu záznamu. Většina pokračovala ručně a některé zápisy byly bohužel velmi těžko čitelné, částečně možná také proto, že deníky byly vedeny v angličtině. Pokud míra čitelnosti překročila možnost dešifrovat zápisy v plné míře, byl deník také vyřazen. Třetí kritérium představovala jistá pestrost obsahu ve smyslu toho, jak přispívají k tématům výzkumu, aby případy byly dostatečně různorodé (srov. Stake, 2006), kdy první téma reprezentovalo počáteční cizojazyčné já, druhé motivační profil z hlediska L2MSS a třetím tematickým okruhem se stal závěrečný postoj operacionalizovaný jako mnohojazyčné já na konci kurzu. Poslední, čtvrté kritérium představovala genderová vyrovnanost – pro výzkum byly vybrány tři ženy a dva muži. Získané deníky byly anonymizovány a uloženy v databázi Zenodo (Převrátílová, 2021).

K analýze sebraných dat (deníků, rozhovorů i dotazníků) byl využit software pro kvalitativní analýzu dat Atlas. V pilotní fázi byla vytvořena sada 15 kódů, která byla při další analýze postupně modifikována. Kódy z pilotní fáze byly revidovány a některé postupně pozměněny, některé odebrány a další přidány. Z analýzy sebraných dat nakonec vyplynula sada s 25 kódy, jež shrnuje Tabulka 3.

teoretický rámec	kód
ideální cizojazyčné já	1. integrace 2. interakce 3. kultura
požadované cizojazyčné já	4. testy 5. učební strategie
zkušenost s učením se cílovému jazyku	6. mnohojazyčnost 7. postoj k jazyku 8. sebevědomí 9. stres 10. úspěch 11. únava 12. počáteční postoj 13. postoj na konci 14. obsah: gramatika 15. obsah: výslovnost 16. obsah: slovní zásoba 17. obsah: hodnocení

18. exkurze
19. kognitivní přetížení
20. výzva
21. známky
22. vyučující
23. zábava
24. atmosféra
25. skupinová dynamika

Tabulka 3: Finální sada kódů pro kvalitativní fázi výzkumu

Pro ilustraci motivačních profilů informantů vznikly na základě těchto kódů grafy L2MSS. Tyto grafy mohou sloužit k přehlednému porovnání účastníků mezi sebou. Předmětem výzkumu je však dynamická proměna motivace v čase, kterou tyto grafy zachytit nemohou. Analýza a interpretace dat se proto opírá o příběhy vyprávěné jednotlivými případy (Stake, 2006) a grafy L2MSS využívá spíše jako ilustraci portréту informanta zakotvenou v příběhu jeho cesty. Je to příběh pobytu v Praze a učení se češtině. Cesta začíná na začátku kurzu, kde ji ilustrují počáteční motivy a postoje a počáteční ideální cizojazyčné já na začátku semestru, které zahrnuje také jejich jazykovou biografii, jazykový cíl a případně postoj k akademickému hodnocení. Cesta pak dále pokračuje v čase během semestru, kde ji ovlivňují různé faktory jako pomyslné milníky, a končí odjezdem z České republiky, kdy ji uzavírá postoj k učení se češtině v rámci vlastního ideálního mnohojazyčného já, protože ve chvíli odjezdu studenti přemýšlejí, jakou roli vlastně celá zkušenost hraje v širší perspektivě. K představení motivačních profilů využijeme tyto tři body jako základní pilíře příběhu cesty učení se češtině v Praze na UK: 1. počáteční ideální cizojazyčné já, 2. profil z pohledu jednotlivých složek L2MSS a 3. ideální mnohojazyčné já na konci.

6.1.2 Motivační profily studentů v programu UPCES

Demografické údaje pěti informantů vybraných v programu UPCES Study Abroad shrnuje Tabulka 4. Vedle jména (pro účel výzkumu změněného) a věku informantů uvádíme zemi původu, která byla u všech stejná, protože se však amerických studijních programů někdy účastní také studenti z jiných zemí, uvádíme explicitně, že všichni účastníci byli z USA a jejich mateřštinou byla angličtina. Program UPCES zastřešuje Centrum pro ekonomický výzkum a postgraduální vzdělání (CERGE-EI) a velký počet studentů v tomto programu, jak potvrzuje studijní zaměření vybraných informantů, studuje ekonomicky či matematicky zaměřený obor. Všichni byli ve třetím ročníku bakalářského studia, jak je u programů Study Abroad zvykem, a jako svůj první cizí jazyk (označený L2) studovali španělštinu, Matt navíc francouzštinu

a Joseph hebrejštinu. Všichni shodně uvedli, že před příjezdem neměli žádnou zkušenost s českým jazykem. Jejich věk byl v době výzkumu 20 nebo 21 let.

jméno	věk	země původu	studijní obor	L1	L2+	zkušenost s češtinou
Anita	21	USA	historie a matematika	angličtina	španělština	0
Rita	21	USA	ekonomie	angličtina	španělština	0
Matt	20	USA	ekonomie a matematika	angličtina	španělština francouzština	0
Nathalie	20	USA	ekonomie a psychologie	angličtina	španělština	0
Joseph	20	USA	ekonomie	angličtina	španělština hebrejštinu	0

Tabulka 4: Účastníci výzkumu v programu UPCES Study Abroad

6.1.2.1 Motivační profil Anita

I think languages matter for anything.

6.1.2.1.1 Anitino počáteční ideální cizojazyčné já

Anitě je 21 let, studuje historii a matematiku. Její mateřštinou je angličtina. Její matka, stejně jako její babička pochází ze Španělska a v útlém dětství doma mluvili anglicky i španělsky. Anita ale není bilingvní, protože jak sama říká, když měla jako malá potíže s mluvením, rodiče se rozhodli upřednostnit jen jeden jazyk, a to angličtinu. Ve španělštině pak pokračovala v rámci povinné školní docházky na střední škole. S češtinou před příjezdem neměla zkušenost žádnou, ani neznala nikoho, kdo by česky mluvil nebo se česky někdy učil, na rozdíl od některých spolužáků, jejichž kamarádi studovali v Praze. Ke studiu češtiny je motivována zejména vnitřně, svým ideálním cizojazyčným já a akademický prospěch v kurzu češtiny hraje u Anity druhotnou roli. Myslí si, že známky vlastně ani nevypovídají o skutečných znalostech:¹⁸ *I want to do well for myself but I'm also one of the people that I don't think that the grade necessarily reflects how much you know and I'm not particularly a good test taker, so I guess it's important to me but it's not the main thing.*

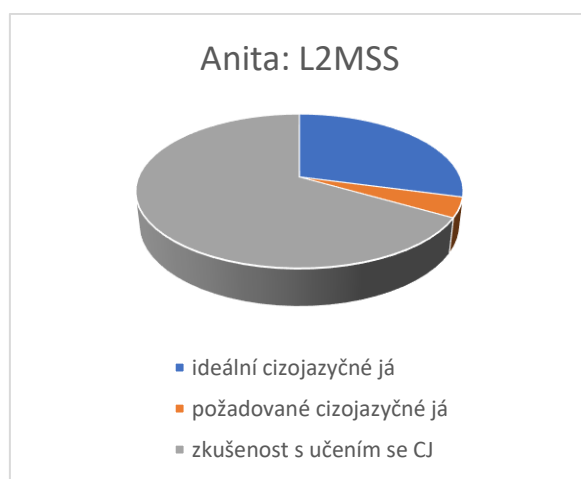
Anita od počátku vyjadřuje pozitivní postoj k jazykům obecně a charakterizuje ji silné ideální mnohojazyčné já – domnívá se, že podpora jazykového vzdělávání není v USA dost silná a že výuka jazyků by měla mít v americkém vzdělávacím systému vyšší prioritu. Uvádí,

¹⁸ Výpovědi z deníků uvádíme v původním autentickém znění, včetně případných jazykových chyb, jichž se mluvčí mohli dopustit, především v případech v programu Erasmus, kdy nešlo o rodilé mluvčí.

že by se na kurz češtiny zapsala, i kdyby nebyl povinný, protože podle jejího mínění by se měl každý vystavit jazyku v zemi, kde několik měsíců žije, aby byl schopen poradit si v základních situacích každodenního života. Jejím počátečním cílem bylo naučit se základní fráze a otázky.

Vzhledem k tomu, že zkušenost s češtinou před příjezdem neměla a slyšela jen, že čeština je těžký jazyk, a žádnému cizímu jazyku se od střední školy neučila, byla z počátku mírně nervózní, ale vedle mírné obavy vyjádřila zároveň počáteční zvědavost a nadšení. Po prvním týdnu výuky konstatovala, že jí kurz češtiny vyhovuje a počáteční obavy překonala, jelikož kurz nepřesahoval její kognitivní schopnosti. Přiměřená náročnost kurzu pomáhala Anitě v průběhu semestru v posílení vlastní motivace: *I am more motivated to go to class. I feel like my brain is working in a way it does not normally, as if I am training a new muscle*, nebo: *Class is getting easier. I am motivated because it is not stressful, not high-stake*. Domnívá se, že kdyby byl kurz výrazně náročnější, ať už požadavky na atestaci, nebo intenzitou výuky, mohlo by to její motivaci naopak snížit. Projevem zvýšení motivace také může být vyjádření pocitu, že se jí zlepšuje paměť, lépe si pamatuje, co se naučila, což ji motivuje dále. Zároveň sama sobě klade otázku, zda je to skutečně tím, že by se jí zlepšovala paměť, nebo že si na češtinu zvykla (*more in tune with the Czech language*). Ať už je příčinou zlepšení paměti, či lepší naladění se na češtinu, je patrné, že Anita hodnotí svůj postoj k učení se češtině pozitivně.

6.1.2.1.2 Anita a L2MSS



Graf 8: Anita a L2MSS

Nejsilnější složku L2MSS představuje u Anity zkušenost s učením se cílovému jazyku, zejména učení se v jazykové třídě. Anita dokáže svůj proces učení efektivně reflektovat. V deníku píše, že si deník vede ráda a připadá jí jako vhodná metoda reflexe učebního procesu. Když hodnotí obsah lekce a konkrétní aktivity v lekci, zároveň si všímá, jak korelují s jejím učebním

procesem a pokrokem – zda jí určitá činnost v učení pomáhá, nebo ji naopak zpomaluje. Někdy si sama není jistá, kterým směrem působí faktory učebního procesu – klade si otázku, zda si určitý jev pamatuje proto, že se už naučila dost, aby měla na čem stavět, nebo je to tím, že jí připadá určité téma, například rodina, lehčí V reflexi svého učebního procesu zmiňuje i roli signální gramatiky, a sice v učebnici použitého barveného kódování k označení gramatického rodu, což nikdo jiný z informantů explicitně nepopsal. Hodnotí také pořadí aktivit v lekci. Jak je v jazykové třídě zvykem, na začátku lekce obvykle opakují a pak probírají novou látku. Anita píše, že podle ní by se nové věci měly probírat na začátku a staré opakovat na konci hodiny, protože se cítí na vrcholu svých sil spíše na začátku hodiny.

Při hodnocení procesu výuky dovede Anita zhodnotit, jak konkrétní aktivita přispívá k jejímu učení, co se přesně naučila, jak jí to šlo, k čemu jí to bylo. Například u obecně oblíbené exkurze do supermarketu píše, že opustit třídu nebylo špatné, ale neuvědomuje si, že by se tím něco naučila. Vzápětí však dodává, že jí to pomohlo zapamatovat si číslovky a názvy jídel. Přestože tedy průběžně v deníku vykazuje vysokou schopnost metakognice, zde si cíl aktivity a jeho naplnění neuvědomuje.

Druhou exkurzi mimo třídu komentuje také – šlo o návštěvu české školy, podrobněji popsanou v kapitole 5.2. Tam ji překvapila vysoká jazyková kompetence českých dětí v angličtině. Sama si nebyla jistá, zda jí to motivovalo, či naopak demotivovalo, že sama česky tak dobře neumí, jako uměly české děti anglicky. Jak je vidět, Anita přemýšlí o tom, co jí motivuje, ale také o své demotivaci. Sama říká, že v jazykové třídě nic demotivujícího neprožila, demotivující efekt pro ni mělo její vlastní selhávání v učebním procesu: *Nothing [demotivating] in classroom, just in my head. If I was studying something and I kept forgetting, that was kind of annoying.* Ve chvíli, kdy věděla, že se něco učila, a měla dojem, že by si to měla pamatovat, ale nemohla si vzpomenout, se cítila frustrovaná. V kurzu negativně hodnotí pouze jeho začátek v 8:20 ráno. Konstatuje, že ráno jí to opravdu nejde, a považuje brzký ranní začátek za svůj hlavní demotivátor. Domnívá se, že by se jí učilo lépe, kdyby hodiny byly o něco později. K překonání této překážky jí pomáhá metoda výuky a konkrétní aktivity v hodině, a to zejména kinestetické jazykové aktivity jako tzv. chodička či malovačka¹⁹ apod. Píše, že když chodí po třídě, učí se, aniž by si to uvědomovala. Anita tedy reflektuje svůj učební styl a zde poukazuje na svou preferenci kinestetických aktivit.

Jako hlavní zdroj své motivace uvádí Anita učební situaci, především jazykový kurz a osobnost své vyučující, již hodnotí vždy pozitivně, píše například, že učitelka zjevně ví, co

¹⁹ Více o principu těchto jazykových aktivit viz <https://www.czechstepbystep.cz/jazykove-hry-a-aktivity>.

dělá, na jiném místě uvádí, že učitelka studenty vede tak, aby dobře zvládli probíranou látku a hodiny byly zábavné a aktivity přiměřeně náročné: *I really like my teacher. [The teacher], she's really good she's very helpful*. Při hodnocení kurzu oceňuje rovnováhu mezi konverzací a gramatikou – i když gramatiku považuje za náročnější aspekt jazykové výuky a doslova píše: *I hate conjugations* a jinde později: *I hate irregular verbs* a porovnává svůj aktuální učební proces se svým předchozím učením se španělštině.

I jinde v deníku španělštinu s češtinou během učení srovnává, přemýšlí o podobnostech a rozdílech a něco ji mate, přestože to je podobné – jako příklad uvádí právě konjugaci. Není výjimkou, že studenti při procesu učení se češtině ve svých denících srovnávají češtinu s jazyky, s nimiž se dosud setkali. Za zajímavý považujeme do jisté míry ambivalentní postoj Anity ke gramatice. Na jednu stranu píše, že nesnáší konjugaci a nepravidelná slovesa, na druhou stranu však obtížnost gramatických jevů ve výčtu demotivátorů chybí. Je možné, že přestože jsou pro Anitu určitou výzvou, považuje je za nedílnou součást učebního procesu a je ochotna je takto akceptovat, aniž by navrhovala změnu, jak to například činí u komentáře o začátku kurzu, kde navrhuje posunutí na pozdější čas, nebo u pořadí výkladu nové látky a opakování, kde by uvítala změnu pořadí od výkladu nové látky k opakování toho, co se naučili v předchozích hodinách.

Zkušenosti s učením se cílovému jazyku se odráží v integrativním prvku složky ideálního cizojazyčného já, jež se pojí především s komunikací mimo jazykovou třídu. Studenti se silnější potřebou integrace s cílovou kulturou se snaží využít češtinu mimo třídu častěji než studenti s nižším podílem integrativní motivace. Anita se snažila mluvit česky hlavně v interakci s personálem v kavárnách či restauracích a všimla si, že lidé reagují na její snahu veskrze pozitivně. To je jedním z důvodů, proč si myslí, že učit se česky je při pobytu v České republice důležité, a kdyby zůstávala v Praze déle, s učením se češtině by pokračovala dále. Rozhodně by studium češtiny doporučila studentům přijíždějícím na studijní pobyty. Jakákoli znalost podle ní pomůže orientovat se lépe ve městě nebo v obchodě a vytěžit tak ze studijního pobytu více, než když student mluví pouze anglicky. Z tohoto důvodu také podporuje koncept povinné jazykové výuky v tomto programu, v souladu se svým celkově pozitivním postojem k jazykové výuce, který vyjádřila už na počátku.

Nejslabší složku cizojazyčného motivačního sebesystému představuje u Anity požadované cizojazyčné já, jež se obvykle u studentů pojí s potřebou akademického úspěchu a cestou, jak ho dosáhnout. Anita necítí potřebu dosáhnout dobrých známek v testech, protože kurz češtiny má zapsaný jako tzv. pass/fail, dostane pouze hodnocení prospěla/neprospěla, proto neusiluje o co nejvyšší studijní průměr hodnocení, jak tomu v mnohých případech na univerzitách, zejména těch amerických, bývá.

6.1.2.1.3 Anitaino ideální mnohojazyčné já na konci

V závěrečném rozhovoru Anita říká, že je trochu smutná, protože semestr končí. Uvědomuje si, že na jeho začátku byla mírně nespokojená, ale zároveň se těšila a byla zvědavá, co ji čeká, zatímco na konci je ráda, že na kurz musela chodit, a kdyby zůstávala, ve studiu češtiny by pokračovala. V budoucnu by se ráda vrátila do Prahy, protože si město zamilovala, a ráda by zůstala delší dobu a naučila se více česky. Píše, že učení se češtině pro ni byla skvělá zkušenost a že nechce o to, co se naučila, přijít. Plánuje si odvézt učebnici, ne proto, že by se chtěla učit dál, ale aby se do ní mohla znovu podívat a připomenout si to, co se naučila.

U Anity v průběhu semestru v Praze došlo také k posílení ideálního mnohojazyčného já. V průběhu studia češtiny se několikrát vracela ke zkušenosti s učením se španělštině, obvykle porovnávala jazykové systémy těchto dvou jazyků, nikoli však proces učení se ve smyslu metodiky, jak činí někteří další informanti v tomto výzkumu. Motiv mnohojazyčnosti se objevuje také na konci semestru, kdy říká, že studium češtiny jí pomohlo uvědomit si, jak fungují různé jazyky – v jejím případě španělština – ve srovnání s češtinou, a že proces učení se jednomu jazyku ovlivňuje proces učení se dalšímu a tyto jazyky se v jejím vědomí propojují: *I realized that they are connected in my head.* Úspěch v učení se češtině podporuje její potřebu vrátit se ke studiu španělštiny a pokročit na vyšší úroveň. Anita v závěrečném rozhovoru mluvila o své touze navštívit další země a poznat jejich jazyky, v čemž spatřujeme další motiv ideálního mnohojazyčného já

Studenti, kteří se po skončení kurzu v Praze vracejí domů do USA, vidí relevanci učení se češtině hlavně v době pobytu, ale nikoli poté. Jejich ideální cizojazyčné já v češtině s blížícím se koncem pobytu klesá, ale je možné, že mnohojazyčné já naopak posílí, jak tomu bylo například právě u Anity. V rozhovoru na konci nás tedy mimo jiné zajímalo, do jaké míry hraje učení se češtině roli v širším obraze informanta. Proto jsme se ptali na představu o jejich budoucím pracovním uplatnění a případné roli, kterou by mohla sehrát znalost cizích jazyků. Anita si nebyla jistá, jakým směrem se chce po ukončení bakalářského programu ubírat – jako možnosti připouští studium práv nebo kariéru v akademické sféře. O oboru tedy zatím přemýšlí, ale dle vlastních slov ví, že v kariéře cizí jazyky nejspíš využije, protože jak sama říká: *I think languages matter for anything.*

6.1.2.2 Motivační profil Rita

The more we learn in class, the more comfortable I am living here.

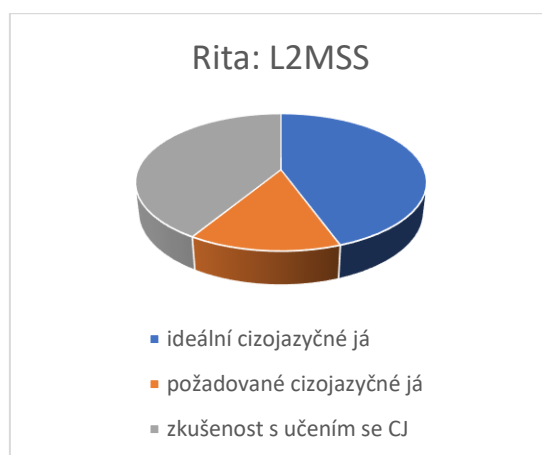
6.1.2.2.1 Ritino počáteční ideální cizojazyčné já

Ritě je 20 let, studuje ekonomii a v budoucnu by se ráda věnovala marketingu, nejspíše v módním průmyslu. Její mateřštinou je angličtina a prvním cizím jazykem byla španělština, které se učila nejprve na základní a pak na střední škole. Svou úroveň hodnotí jako středně pokročilou. V rozhovoru uvedla, že ji studium španělštiny moc nebavilo, a možná i proto se jí do kurzu češtiny příliš nechtělo: *I thought it was going to be a little challenging and since it is so foreign to me [...] I was worried I'm not going to do well in this class*. Navzdory své obavě však píše, že učení se jazykům považuje za pozitivní učební zkušenost a domnívá se, že znalost jazyka podněcuje k lepšímu porozumění jiným kulturám.

S češtinou žádnou přímou zkušenost neměla, ale znala několik spolužáků, kteří prošli programem UPCES, od nichž slyšela pozitivní reference na kurz češtiny, ale o jazyce jako takovém s nikým nemluvila a neměla o něm představu. Rita patří do skupiny těch, kteří byli na počátku spíše nervózní a nejistí, zároveň však v úvodním dotazníku vyjádřila i jistou míru pozitivního očekávání. Její jazykový cíl byl nicméně mírně vágní, napsala, že by chtěla zvládnout češtinu natolik, aby byla schopna konverzace, nespecifikuje ovšem, jakého typu nebo v jakém kontextu.

Smíšené pocity se objevily i v prvních deníkových záznamech – přestože v deníku první týden výuky hodnotila pozitivně a vyjádřila vysokou míru motivace uspět v učení se češtině a získat dobré hodnocení, v rozhovoru připustila určitou míru kognitivního přetížení. První týden pro ni byl velmi náročný – obávala se zejména výslovnosti, měla pocit, že pro ni bude nepřekonatelnou překážkou, a cítila se rovněž přetížena každodenní výukou v rozsahu tří hodin. Nejistý počáteční postoj jí pomohla překonat bezpečná atmosféra ve třídě, osobnost vyučující i spolužáci a metoda výuky (zapojení různorodých aktivit, interaktivních jazykových her).

6.1.2.2.2 Rita a L2MSS



Graf 9: Rita a L2MSS

U Rity se projevují všechny tři prvky L2MSS a poměr zastoupení ideálního cizojazyčného já a zkušenosti s učním cílovému jazyku jsou u ní v rovnováze. Na rozdíl od některých dalších účastníků výzkumu hraje u Rity poměrně značnou roli složka požadovaného cizojazyčného já a s ní spojená potřeba akademicky uspět. Rita je poměrně silně orientovaná na výkon měřený sumativním hodnocením, jež se v edukačním systému českých i amerických škol běžně uplatňuje. Testy a s nimi spojená potřeba uspět se v Ritině deníku objevují hned v prvním týdnu, kdy dostala zpět opravený test s hodnocením „prospěla“. Tento výsledek ji uklidnil a pocítila úlevu od počáteční nejistoty. Ve svých záznamech postupně zmiňuje testy a přípravu na ně celkem devětkrát, což je v průměru každý třetí deníkový zápis. Jak je vidět v citaci z prvního týdne, úspěch v testech sama považuje za silný motivační prvek. Komentuje kvízy (celkem tři) i oba testy většího rozsahu, z nichž první je tzv. midterm test: *Today was the midterm and I felt VERY confident that I did well. I know that I got a 100 on the speaking section and this makes me feel good and confident that I am learning a lot from this class. After the midterm I am even more excited to learn more in Czech and interested to see what new things we will be doing for the rest of the semester*, a následně: *Today we got our midterms back and I got a 92 %, which I am very thrilled about. This makes me feel more confident about the class but also makes me want to speak more of the language outside of the classroom.*

Akademický úspěch motivuje Ritu k dalšímu učení se češtině a jejímu užívání i mimo třídu. Její jazykové sebevědomí, jež nebylo na počátku příliš silné, díky tomu postupem času narůstá. Například když v lekci probírali výslovnost ulic, zdálo se jí to těžké, ale zároveň cítila, že jí procvičování pomáhá jak v interakci ve třídě, tak mimo ni, a zvyšuje její sebevědomí. Motiv sebevědomí provází Ritiny zápisy celý semestr, píše, že někdy částečně rozumí nápisům na ulici nebo pochytila slova v rozhovoru lidí a uvědomuje si důležitost a okamžitou užitečnost češtiny pro svůj pobyt: *At the start of the semester I did not know that this class would be so helpful in my day to day life while I was living in Prague.*

Mírný pocit počáteční nejistoty a zároveň silná potřeba uspět se u Rity spojují ve faktor, který bychom mohli nazvat výzvou. Sama několikrát určité prvky obsahu výuky označuje jako „challenge“ nebo „challenging“, především probírané gramatické jevy jako například konjugace sloves v přítomnosti nebo koncovky akuzativu probírané v souvislosti s tématem objednávání v restauraci: *This makes things a little more challenging because there seems like there are a lot of different rules that you have to follow in order to be speaking correctly. It is very interesting how this works, but I do think that it is going to be challenging to understand all of the rules*, nebo výslovnost, která ji nejprve děsila a představovala pro ni obrovskou výzvu. Když z počátku viděla napsaná česká slova, neuměla si představit jejich

zvukovou reprezentaci a po první týdnu výuky měla pocit, že to nemůže zvládnout. Ke kognitivnímu přetížení u ní přispěl také tříhodinový rozsah výuky. Výzva ovšem není u Rity vždy spojena s negativně vnímaným kognitivním přetížením. Kurz češtiny je jejím neoblíbenějším kurzem v programu a doufá, že pro ni nadále bude představovat výzvu i zábavu.

Potřeba uspět, ať už akademicky, či sociálně a s ní spojené obavy souvisejí se všemi třemi složkami L2MSS, jak je tomu i v případě Rity. Naučit se česky a zároveň splnit požadavky kurzu a získat dobré známky reprezentuje ideální cizojazyčné já. Pečlivá příprava na testy se odráží v požadovaném cizojazyčném já. Jelikož jsou však testy a příprava na ně těsně spjaty s jazykovým kurzem, hraje potřeba uspět roli také ve složce zkušenosti s učním se cílovému jazyku. Tuto složku zastupuje především postoj ke kurzu a učitel. Ritě pomohla učební situace ke zvýšení jazykového sebevědomí a zlepšení postoje hned na začátku, kdy ocenila bezpečné prostředí ve třídě, kde ji nikdo neposuzuje a kde se cítí pohodlně. Za hlavní motivátor označuje osobnost učitele a zvolenou metodu výuky spojenou s interaktivními aktivitami, které pomáhají studentům ke správnému osvojení jazyka. Vyhovuje jí práce v kurzu, aktivity zadávané jako domácí úkoly i způsob opakování a přípravy na testy: *The interactive group work and talking in class with people is the most beneficial thing and I also think that just like the small projects that we had towards the end of the semester I think those are also beneficial because it allowed us to prepare for things that we'd be tested on and really understand and make connections of different words and things.* Rita oceňuje také skupinovou práci. Na konci semestru v rozhovoru uvedla, že jí práce v kurzu pomohla objevit její preferovaný učební styl a že by ho mohla dále využít například i v pracovní oblasti.

6.1.2.2.3 Ritino ideální mnohojazyčné já na konci

Rita přišla do kurzu češtiny s relativně nízkým jazykovým sebevědomím a slabým ideálním cizojazyčným já. Zapadá tak do profilu studenta, který na počátku váhá a teprve v průběhu semestru se ujistí o relevanci obsahu a na jehož jazykové sebevědomí pozitivně působí celková zkušenost s učním se češtině. Na konci semestru se v deníku sama vrací k počátečnímu postoji a doplňuje: *Before coming into the class I will not lie, I was not thrilled about the fact that I had to take this as one of my classes. However, it ended up being my favorite class and I would recommend anyone to take it.* Svou zkušenost na konci hodnotí pozitivně a v závěrečném rozhovoru konstatuje, že vidí její smysl také v širších souvislostech. Nejen že jí čeština pomohla získat lepší obraz o životě a kultuře v Česku a obohatit tak její studijní pobyt, význam učení se češtině vidí také v sebereflexi svého učebního stylu a reakci na konkrétní aktivity, které může v budoucnu využít v jiných kurzech (neříká explicitně, zda jinými kurzy myslí pouze kurzy

jazykové), případně i v pracovní oblasti: *Not only did it benefit me in the experience here in the Czech Republic, being able to communicate with a local language but also the learning style and interactive work that we did as groups I definitely think will also help me in the future for other classes just because it's more of a team building, like working together.*

Ritina silná orientace na výkon a potřeba akademicky uspět sehrály v její motivaci výraznou roli. Naplnění těchto potřeb zřejmě také silně přispělo k pozitivnímu postoji na konci. Když se sama zamýšlí nad důvody svého postoje, přikládá klíčovou roli vyučující, metodě a obsahu výuky: *I think that my professor and the teaching style is what made the class very enjoyable. I loved the interactive work that we did and it really allowed me to learn Czech to the best of my ability. This class is definitely a huge part of the experience I have had during my time abroad and it is a class that I will remember forever.*

Proměna postoje utvrzuje Ritu v pozitivním přístupu ke konceptu povinné jazykové výuky v tomto programu: *I definitely think that I benefitted from having to take it, so I definitely do think that it should be mandatory for students to take just because like I said it not only exposes you to the language but it shows you the culture.* Dodává, že zkušenost s učením se češtině je úplně jiná než kurzy nebo jazyky, jimž jsou studenti vystaveni v domovských institucích, proto nejsou často schopni předem posoudit relevanci obsahu výuky, aniž by ji vyzkoušeli na vlastní kůži. Na konci semestru tvrdí, že by se měl každý student učit jazyku při studiu v zemi s tak odlišným jazykem, jakým je právě čeština. K tomuto názoru Rita pravděpodobně dospěla až na konci semestru – na počátku měla pouze mlhavou představu o tom, co by se chtěla naučit nebo jak by jí jazykový kurz mohl pomoci. Teprve zkušenost s učením se cílovému jazyku přispěla k posílení jejího mnohojazyčného jazykového já.

6.1.2.3 Motivační profil Matt

I've always been intimidated by foreign languages. They never came easy to me.

6.1.2.3.1 Mattovo počáteční ideální cizojazyčné já

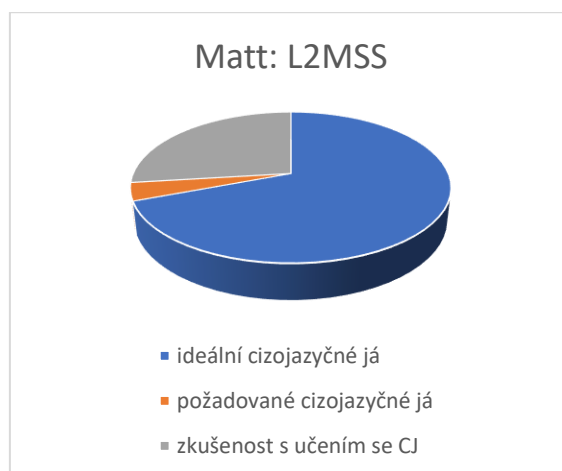
Mattovi je 20 let, studuje ekonomii. Jeho mateřským jazykem je angličtina. Pochází z rodiny se silnou podporou mnohojazyčnosti, jeho rodiče hovoří několika jazyky. Matt v rozhovoru řekl, že když s rodiči někam cestovali, maminka i tatínek se vždycky snažili komunikovat v místním jazyce, i když jejich jazyková kompetence zahrnovala pouze základní komunikační situace. Matt si proto uvědomoval důležitost schopnosti komunikovat v jazyce jiných kultur, od základní školy studoval španělštinu a poté na střední škole ještě francouzštinu. Na rozdíl od většiny spolužáků je pro Matta čeština třetím cizím jazykem. Přestože jeho rodiče vždy podporovali jeho ideální mnohojazyčné já, Matt tvrdí, že ho ve škole hodiny cizího jazyka spíše

děsily. Při rozhovoru se však ukázalo, že se jeho postoj k jazykům měnil s věkem. Řekl, že španělštinu nebral jako sedmileté dítě – kdy s ní začínal – příliš vážně. Když v šesté třídě začal s francouzštinou, první rok byl nadšený, ale jeho nadšení vychladlo poté, co se změnila učitelka a s ní nastala také výrazná proměna vyučovací metody a nároků kladených na žáky. Její přístup označil jako „militaristic teaching“ s velkým důrazem na zvládnutí gramatických pravidel a memorování slovní zásoby. Jeho studijní výsledky se zhoršily a všechna radost z učení se francouzštině se vytratila. Svůj neúspěch připisoval nízkým jazykovým vlohám a celkové neschopnosti naučit se cizímu jazyku. Na základě negativních zkušeností v jazykové třídě bylo jeho jazykové sebevědomí nízké a na začátku semestru byl k učení se češtině spíše skeptický.

Matt uvedl, že s češtinou neměl předchozí zkušenost, ale v rozhovoru se pak zmínil, že v 16 letech navštívil Prahu s týmem hráčů baseballu, kterému se dosud věnuje, tudíž tvrzení, že neměl žádnou jazykovou zkušenost s češtinou, není úplně pravdivé – s jazykem se při svém výletě okrajově setkal, nevěnoval mu však v té době žádnou pozornost. To mohlo být důvodem, proč si svou zkušenost s češtinou neuvědomoval, ale vybavil si jen to, že slyšel, jak těžká čeština může být ve srovnání s jazyky, kterým se dosud učil, což mohlo být příčinou jeho značné počáteční úzkosti, kterou uvedl ve svém deníku. Svůj počáteční jazykový cíl nedefinoval z hlediska jazykové kompetence a sebehodnocení v tom, co chce umět na konci kurzu, ale jako potřebu vyjádřit respekt českému jazyku a kultuře. Jeho cílem bylo naučit se česky tak, aby Češi v jeho okolí ocenili jeho snahu.

V prvním vstupu po intenzivním týdnu výuky píše, že jazyky považoval za slabší stránku svých dovedností, jelikož nemá dostatečné vlohy nebo talent, ale nyní pocítuje nárůst svého jazykové sebevědomí. Již po několika dnech výuky si uvědomil, že to, co považoval za svou slabost, bylo spíše nesouladem jeho učebních preferencí s vyučovacím stylem učitele cizího jazyka na střední škole, který byl zaměřený zejména na memorování slovní zásoby a gramatických pravidel. V kurzu češtiny mu vyhovuje komunikační aspekt výuky a relevance obsahu výuky pro komunikaci mimo jazykovou třídu. Oceňuje také přátelskou atmosféru a bezpečné prostředí ve třídě. Díky tomu snáze překonává pocit ostychu, když si není jistý správnou výslovností nebo nezná pravopis. Svého postupného pokroku v češtině si je vědom, i když ví, že chybuje.

6.1.2.3.2 Matt a L2MSS



Graf 10: Matt a L2MSS

Vzhledem k Mattově nízkému jazykovému sebevědomí jsme očekávali, že jeho počáteční motivace bude spíše vnější, determinovaná složkou požadovaného já, jak tomu bylo například v případě Rity. Analýza dat však ukázala, že Mattovo požadované cizojazyčné já v jeho motivačním profilu nehraje podstatnou roli. V rozhovoru uvedl, že známky jsou pro něj samozřejmě důležité, protože se zaznamenávají a mohou mít vliv na získání zaměstnání po absolvování univerzity, zároveň je však také velmi silně motivován integrativně – jeho ideální cizojazyčné já komunikuje s Čechy a vyjadřuje tak respekt k české kultuře a českému jazyku. O potřebě integrace a interakce s místní kulturou píše ve většině svých deníkových záznamů.

Již v prvním týdnu výuky si stanovuje cíl komunikovat mimo třídu česky ve větší míře než dosud, kdy se zatím omezil na pozdravy a poděkování. Svoje předsevzetí se snaží postupně naplňovat. Začal v posilovně, kam pravidelně chodí, možná právě proto, že je mu prostředí fitness centra blízké a považuje ho za bezpečné pro první pokus opustit zónu komfortu. Personál však věděl, že Matt je cizinec, a reakce na jeho pokus mluvit více česky nebyla taková, jak si představoval. Obsluha nepřivítala jeho snahu dost vstřícně, recepční Mattovi připadala při jeho pokusu o rozhovor v češtině nemile překvapená, což Matta zklamalo a mírně odradilo od dalšího pokusu: *Maybe I should just go back to English, přesto se ale snažil dál: I persevere using my Czech at the gym. It seems like some of the people are starting to get it that I'm going to use Czech. They still usually reply in English but I try to at least use my Czech in response. Hopefully, it'll continue improving as I continue to improve as well.* Mattova snaha ukázat respekt a integrovat se do cílové skupiny přinesla časem ovoce také na úrovni sociokulturní,

kdy ho komunita fitness centra přijala mezi sebe jako člena:²⁰*I think I'm making progress with the gym. I'm now saying Hi to almost everyone who works there. The best part is that I'm now on the čau level with two of the trainers rather than dobrý den. That seems like an improvement to me!* Příběh interakce v posilovně pokračuje dalším úspěchem: *I've started to have more conversations with my friend at the gym. He goes to Charles University and studies economics. He was also excited to hear that I play football because he said he has a cousin who plays American football which is very cool.* V této situaci Matt nemluvil česky, důležitým aspektem je pro něj možnost komunikovat se zástupci cílové kultury, ať už v cílovém jazyce, nebo jazyce jiném, v němž může interakce úspěšně proběhnout. Tak je tomu také v rozhovoru se servírkou v restauraci, kde je opakovaným hostem: *I also started having more conversations with the waitress at Nostress cafe. [...] She speaks Italian, Czech, and Spanish fluently which is pretty impressive. She's excited to help me with Czech and get a chance to practice her English.*

Také v jiných situacích se Matt snaží vědomě užívat češtinu. Když si připraví předem, co přesně bude říkat, cítí se v komunikační situaci jistější, připouští však, že doslovná příprava je možná pouze na situace, které jsou předvídatelné a nevyžadují rozsáhlejší interakci, jako například u pokladny v obchodě. Česky komunikuje i s řidiči taxi nebo služby Uber, jednu konkrétní zkušenost komentuje: *I had the funniest conversation with an Uber driver yesterday. She was a Czech language teacher who refused to let me speak English. It was very funny because even when I would get stuck and not know what to say, she just kept talking in Czech. I guess it's good for me.* Mattovi se tedy postupně daří navázat interakci s místní kulturou a užívat v ní více češtiny než z počátku. Už v březnu, po šesti týdnech pobytu, v rozhovoru uvedl, že Prahu považuje za svůj domov, nepřipadá si už tolik jako turista, částečně také díky tomu, že ji zná lépe a dovede pojmenovat turistická místa česky. Matt hodnotí svůj proces integrace jako úspěšný: *I haven't been great about keeping the journal recently. I think it might actually be because I have fallen into a groove both with Czech and school in general. I really love Prague and I feel so lucky to be studying here, starting to really feel like home.*

Důležitým milníkem ve zkušenosti s užíváním češtiny byla návštěva jeho rodičů v Praze. Matt uvedl, že oba jeho rodiče silně podporují mnohojazyčnost, maminka mluví plynule několika jazyky (anglicky, španělsky, francouzsky a italsky) a oba se snažili naučit základní české fráze a používat je. Matt jejich snahu o komunikaci v češtině srovnává se svými počátečními pokusy a uvědomuje si, jak daleko na své cestě s češtinou došel: *My parents just visited and that made me realize how far along I've come in Czech. My parents are so so bad*

²⁰ Členové komunity v posilovnách obvykle komunikují neformálně. Ti, kdo chodí pravidelně, se zdraví *ahoj*, nikoli *dobrá den*, přestože se mnohdy neznají osobněji.

at Czech. They still struggle pronouncing the basic few words. It almost seems worse for them to use Czech with really bad pronunciation than if they just spoke English. It makes me think about how bad I must've been when I first started.

Určitou překážkou úspěchu při interakci v češtině představují víkendy strávené mimo Českou republiku, protože Mattův proces učení se češtině mírně narušují. Často je pro něj obtížné vrátit se zpět do učebního procesu a komunikovat v češtině. Cestování do zahraničí mu však umožňuje posílit jeho mnohojazyčné já – například v Paříži, kde ho absence nápisů v angličtině, na něž byl zvyklý z centra Prahy, donutila vzpomenout si na své znalosti francouzštiny, nebo ve Španělsku, kde se mu vybavila španělská slova a fráze, které už považoval za dávno zapomenuté, což ho samotného překvapilo. Na výletě v Dublinu si všiml odlišnosti mezi americkou a irskou angličtinou, především v přízvuku. Přestože výlety do zahraničí ho v učení se češtině spíše brzdily a někdy vedly k pocitu kognitivního přetížení, podpořily jeho ideální mnohojazyčné já, jak potvrdil i v závěrečném rozhovoru. Podobný postoj uvidíme dále v motivačním profilu Nathalie.

6.1.2.3.3 Mattovo ideální mnohojazyčné já na konci

Mattův postoj k cizím jazykům byl z počátku mírně rozpolcený. Na jednu stranu díky rodinné podpoře cítil, že učení se jazykům je důležité na obecné úrovni – vyjadřoval obdiv ke své multilingvní matce –, na druhou stranu měl negativní zkušenost z kurzu francouzštiny a vyjadřoval jistou míru obav a stresu spojenou s učením se češtině: *I've always been intimidated by foreign languages. They never came easy to me.* Postupně ale zjistil, že metoda výuky mu vyhovuje, není přehlcen gramatickými poučkami, nemusí se memorovat seznamy slovíček a obsah je navíc okamžitě využitelný mimo třídu, což posílilo jeho ideální jazykové já. V závěrečném rozhovoru vyjádřil pocit zadostiučinění, že se věnoval češtině: *The fact that it has a reputation as being such a hard language to learn. [...] that makes it a little bit more exciting to me in the sense [...] a little bit more of a challenge and I think any amount of understanding is kind of perceived as impressive [...] at least in my case in American schools, since French and Spanish are more traditional languages to learn, most people speak either a little bit of Spanish or a little bit of French but none of my friends can use Czech. It's pretty cool.*

Když měl sám v závěru shrnout svou cestu a porovnat, jak se cítil na počátku, s postojem na konci, řekl, že si v průběhu semestru ani neuvědomoval, jak probíhá jeho proces učení a kolik se toho naučil, kromě výsledků v testech, které však dle jeho vlastních slov reálnou kompetenci v jazyce neukazují. Až ve chvíli, kdy přijeli jeho rodiče, mohl ukázat, co za těch

několik týdnů zvládl, a porovnat tak svou kompetenci s úrovní úplného začátečníka, na které ještě před několika týdny sám byl. To mu pomohlo v uvědomění si vlastního úspěchu. Také přípravu závěrečného videozáznamu hodnotí jako přínosnou ve smyslu shrnutí vlastního pokroku v cílovém jazyce, přestože se s ní pojila určitá míra stresu. Významnou roli rovněž sehrála interakce s místními a přijetí do komunity fitness centra používáním neformálních pozdravů.

S konceptem povinné jazykové výuky v programu Matt souhlasí: *I think it's great that it's mandatory. I would encourage the program to keep it mandatory because I think it really added to my experience [...] I'm really glad that I was forced to take the class and it was a great experience for me.* Dodává, že češtinu považuje za kurz, který mu dal něco, co si odveze s sebou domů do USA, na rozdíl od jiných kurzů. Dále pak uvádí potřebu vrátit se ke studiu francouzštiny, protože zjistil, že jeho jazyková kompetence je vyšší, než si myslel. Zkušenost s učením se cílovému jazyku v Praze a využití dalších jazyků při cestování po Evropě přispělo k posílení Mattova mnohojazyčného já.

6.1.2.4 Motivační profil Nathalie

Knowing another language is so helpful.

6.1.2.4.1 Nathaliino počáteční ideální cizojazyčné já

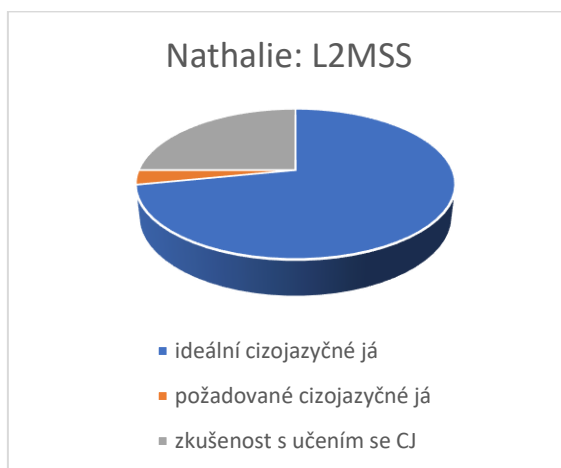
Nathalii je 21 let. Studuje ekonomii a psychologii. Na základní a střední škole studovala celkem sedm let španělštinu. Říká o sobě, že umí španělsky celkem dobře, ale nemluví plynule. S češtinou před příjezdem neměla žádnou zkušenost, má však kamarády, kteří absolvovali tento program a kurzy češtiny chválili. Nathalii od počátku charakterizuje silné ideální cizojazyčné já, které se projevuje v pozitivním postoji k učení se jazykům obecně (vyjadřuje například lítost, že se na střední škole nevěnovala intenzivněji studiu španělštiny) i k učení se češtině: *I am extremely excited to learn and very curious about the language. Excited to be able to converse with people here.* Silnou složku jejího ideálního cizojazyčného já hned na počátku reprezentuje integrativní prvek – jejím cílem je naučit se česky tak, aby zapadla do české kultury a nepřípadla si jako turistka. Vedle základních konverzačních frází by se chtěla naučit ještě něco navíc (*hopefully beyond that as well*), nespecifikuje ale přesněji co.

Svoje ideální cizojazyčné já, pozitivně naladěné k učení se češtině, takto představuje hned od prvního dne výuky kurzu češtiny. Působí proto překvapivě, když říká, že pokud by kurz češtiny nebyl povinný, nejspíš by se do něj nezapsala. Na rozdíl od Anity, která svoje ideální cizojazyčné já viděla v mnohojazyčnosti hned od počátku a neváhala by, zda si kurz zapsat, nebo ne, působí Nathalie lehce nekonzistentně – její ideální cizojazyčné já, představené

v dotazníku a deníku, se jeví nakloněné studiu jazyků, ale volitelný kurz češtiny v něm svoje pevné místo nemá. Jako by se její ideální cizojazyčné já dostalo ke slovu až ve chvíli, kdy je rozhodnuto za ni a kdy má příležitost zvažovat, nakolik učení se češtině do jejího ideálního já zapadá. Pokud znovu využijeme metaforu cesty, ve chvíli, kdy už Nathalie ví, že musí vyrazit a není zbytí, se na cestu těší a je zvědavá, co ji cestou potká.

Ke zvýšení Nathaliiny motivace výrazně přispěla zkušenost s učením se češtině, a to hned od prvního týdnu výuky, kde v deníku vyjádřila své nadšení. Hodiny jí připadaly zábavné, ocenila pestrost aktivit a také společný výlet do restaurace, který přispěl k postupnému naplňování její potřeby integrace do cílové kultury. Jak napsala v deníku, po nějaké době pobytu si uvědomila, jak užitečné může být pro život v České republice umět česky.

6.1.2.4.2 Nathalie a L2MSS



Graf 11: Nathalie a L2MSS

Potřeba integrace a interakce s místními hrají u Nathalie klíčovou roli. Její jazykový cíl byl komunikovat s mluvčími cílového jazyka a zapadnout do kultury – tento cíl se jí postupně dařilo naplňovat. Na cestě za svým cílem zaznamenala určité milníky. Byly to zejména situace, kdy se jí podařilo úspěšně komunikovat mimo třídu, například když si po několika týdnech pobytu a studia češtiny poprvé v kavárně objednala cappuccino a celý rozhovor s obsluhou proběhl v češtině. O týden později zvládla komunikaci s řidičem taxi – řekla mu adresu, kam se potřebovala dostat, a dojela do správného cíle. Mohla si tak v reálné situaci ověřit, zda se jí podaří správně vyslovit adresu destinace, kam míří. Při nácviu výslovnosti studenti v těchto kurzech často uvádějí, že jim česká výslovnost dělá potíže a že jim právě řidiči taxi nerozumějí. Nathalie však zvládla tuto situaci bez problémů a úspěch v reálné situaci posílil její jazykové sebevědomí.

Další situací, kdy využila češtinu, byla interakce v restauraci. Několikrát se jí stalo, že s ní personál navázal konverzaci v češtině a ona rozuměla. Jindy kromě toho, že si jako obvykle objednala česky, použila fráze *To je všechno a Zaplatím* a také rozuměla částce, kterou má zaplatit, což sama hodnotí jako značný úspěch. Ten jí v těchto situacích motivuje k dalšímu učení se češtině, posiluje její ideální cizojazyčné já a pozitivní postoj k jazykovému kurzu: *I am very happy to be taking the course and I can see progress being made*. Postupem času se celkově cítí jistěji v komunikaci a tento pocit přetrvává a upevňuje se: *I feel more and more comfortable the more I practice in class and the more I practice outside class*.

Nathalie si uvědomuje, že pokud chce dosáhnout svého jazykového cíle, měla by vystoupit ze své zóny komfortu. Jako příklad uvádí cestu, kterou dostali jako domácí úkol: Vybrat si linku tramvaje nebo metra, dojet na konečnou, vyfotit a popsat, co tam je. Tento úkol se může na první pohled jevit málo jazykově zaměřený, možná i zbytečný. Studenti nemusejí při cestě na konečnou mluvit česky, jen si pak připraví krátkou, několikaslovnou zprávu o tom, kde to je, jak se tam jede a co tam je. Jak ale píše Kingingerová (2008), studenti v amerických programech obvykle zůstávají v jakési „bublině“ své domovské univerzity se svými americkými spolužáky, což se v programu UPCES potvrzuje – bydlí v bytech v centru Prahy se svými spolužáky ze stejného programu, do školy chodí pěšky, volný čas tráví společně opět se svými spolužáky. Nejen že se do kontaktu s Čechy nebo studenty Erasmu z jiných zemí dostanou minimálně, u mnohých z nich je dokonce obvyklé, že během svého pobytu neopustí ani prostor Prahy 1. O víkendech pak obvykle cestují do zahraničí, tudíž ani volné dny k objevování různých míst v Praze, případně v České republice, nevyužívají. I Nathalie v jednom ze záznamů píše, že když poprvé zkusila jet metrem, nejprve se obávala, ale nebylo to tak složité, jak očekávala, což může být pro někoho, kdo MHD užívá běžně, překvapující a úkol cestovat na konečnou tramvaje může považovat za triviální. Ze zpětné vazby studentů však vyplývá, že úkol vyrazit na konečnou stanici tramvaje představuje pro mnohé opuštění zóny komfortu a může posílit jejich sebevědomí, jak o tom píše i Nathalie: *These activities make me confident in my Czech abilities and make me want to continue immersing myself into the Czech culture*.

Stejně jako mnoho jiných studentů tráví Nathalie víkendy často v zahraničí. Někdy si právě tam studenti uvědomí, jak limitující může být, pokud neznají alespoň základní fráze místního jazyka, a jak je naopak přínosné, pokud dokáží základní komunikační situace zvládnout v cílovém jazyce. Také Nathalie u jednoho výletu do zahraničí potvrzuje, že při návratu do Prahy pro ni bylo do jisté míry osvobozující, že se učí česky a dovede v češtině komunikovat, protože v zemi, kterou navštívila, mohla mluvit jen anglicky a nebylo jí to

příjemné. Nejen v Česku měla pocit, že když mluví anglicky, lidé se k ní nechovají přátelsky. Konstatuje, že v situacích, kdy zkouší mluvit česky, cítí pozitivnější přístup komunikačního partnera. To se jí potvrdilo také tehdy, když přijela na návštěvu její kamarádka. Nathalie tak měla příležitost z pozice pozorovatele vidět, jak lidé mnohdy negativně reagují na anglicky mluvící turisty. Snažila se proto maximálně komunikovat v češtině a své kamarádce tak pomoci překonat jazykovou bariéru a určitou odtažitost místních. Musela proto několikrát utvořit větu v první osobě množného čísla nebo třetí osobě čísla jednotného a uvědomila si, že dokáže v češtině časovat slovesa, a mohla tudíž v reálné situaci využít tuto gramatickou látku probíranou v hodinách.

Nejsilnějším motivačním faktorem je u Nathalie potřeba integrace a interakce, nikoli zkušenost v jazykové třídě. Na rozdíl od ostatních respondentů se o jazykovém kurzu vyjadřuje sporadicky, o svém postoji ke kurzu a vyučující hovoří pouze v rozhovoru v odpovědi na přímou otázku, co si o kurzu myslí. Pozitivně hodnotí atmosféru ve třídě a spolupráci se spolužáky a oceňuje také, že hodiny jsou zábavné. I v rozhovoru opět obrací pozornost od jazykového kurzu k relevanci pro interakci mimo třídu: *So far I love it. It makes me more comfortable being outside of the classroom just in everyday life situations at a restaurant or at the gym I feel comfortable that I can like hold my own. I can order at a restaurant in Czech. And I don't have to just resort English and I even feel comfortable asking people "Do you speak English?" in Czech so they know I'm trying and they appreciate that.* Úspěch v komunikaci mimo třídu motivuje Nathalii k dalšímu studiu češtiny.

Nathalie velmi málo píše o jazykovém kurzu a s ním spojeném postoji k vyučující, metodě či spolužákům. Nevěnuje mnoho pozornosti ani testování či potřebě akademicky uspět a v záznamech své výsledky v testech nereflektuje. V rozhovoru však uvedla, že dostat dobrou známku je pro ni velmi důležité, protože její prospěch v kurzech programu Study Abroad se odrazí v jejím celkovém hodnocení studia, proto si nemůže dovolit špatné známky: *[Grades are] definitely important, I definitely work hard in school because I like to get good grades. My grade carries over back at my university, so yes, I'd say pretty important.* V deníkových záznamech však zastoupení této složky najdeme v minimální míře – a můžeme tedy konstatovat, že složka požadovaného cizojazyčného já hraje v motivaci Nathalie malou roli.

6.1.2.4.3 Nathaliino ideální mnohojazyčné já na konci

Podobně jako Anita vyjadřuje i Nathalie na konci lítost, že musí odjet. Konečně získala určitou jistotu v pohybu po městě, v interakci s místními a cítí, že je schopná komunikovat česky: *It's sad that I have to leave because I feel like I've honestly gained a very good understanding of*

Czech I can easily maneuver my way around the city and honestly studying for the final exam has helped me understand Czech a lot more. V případě, že by zůstávala i další semestr, by rozhodně ve studiu češtiny pokračovala mimo jiné také proto, že Češi podle ní neradi komunikují jinak než česky a studium jazyka umožňuje ponořit se lépe do české kultury. Učení se češtině rozhodně obohatilo její zkušenost při studiu v Praze a všem studentům v programech Study Abroad by kurz češtiny doporučila. Souhlasí také s konceptem povinné jazykové výuky: *Mandatory concept is a good thing. I am glad we had to take it.*

Při vlastním hodnocení proměn motivace a postojů Nathalie říká, že z počátku byl její postoj mírně smíšený v tom smyslu, že neměla možnost rozhodnout se a s dalším povinným kurzem jí přibyla práce, ale zároveň se těšila, co jí cesta s češtinou přinese: *In the beginning it was more like: I have to take a fifth class. It'll be cool to learn it but it's going to be more work, and now, looking back, it's completely enhanced my experience here and I'm so glad that we had to take it.* Na konci své cesty hodnotí zkušenost s učením se češtině jako velice přínosnou. Proto také podporuje koncept povinné výuky. V závěru semestru však zároveň pochybuje, nakolik pro ni bude čeština relevantní v širším smyslu, jestli ji vůbec využije jindy, než když se vrátí do České republiky: *The tough part about Czech is people really only speak it in the Czech Republic, not in many other countries but I think knowing another language is so helpful and I definitely want to come back.* Když však v závěrečném rozhovoru mluvila o svých plánech týkajících se budoucí pracovní kariéry, řekla, že by ráda pracovala v bankovníctví. Je tedy pravděpodobné, že by v profesionální oblasti mohla využít znalost cizích jazyků, i když nepředpokládá, že to bude právě čeština. Jazykový cíl pro Nathalii do budoucna představuje spíše návrat ke španělštině.

Nathalie měla již na počátku silné ideální jazykového já, jež během pobytu v Praze ještě posílila díky úspěchu ve studiu češtiny, především v interakci s Čechy mimo jazykovou třídu, již si stanovila jako svůj jazykový cíl hned na začátku semestru. Toho se jí podařilo dosáhnout. Právě interakci s místními – vedle samotného učební procesu a pokroku v jazyce – sama považuje za hlavní motivační faktor, díky němuž také lépe pochopila místní kulturu: *I think in the beginning I definitely got some weird looks when I would speak English and so it definitely made me want to learn more Czech because I didn't like when people look at me like that. But it's also fun to learn another language and I think I've learned a lot about how people live just being here, being able to understand some of what they're saying.*

6.1.2.5 Motivační profil Joseph

I am happy I took it but I don't think it's going to help me much.

6.1.2.5.1 Josephovo počáteční ideální cizojazyčné já

Josephovi je 20 let, studuje ekonomii a finance. Jeho mateřtinou je angličtina, učil se také sedm let španělsky, svou úroveň hodnotí jako středně pokročilou. Ovládá také základy hebrejštiny. Svůj postoj k jazykům hodnotí na základě předchozích zkušeností s učením se těmto jazykům. Španělštinu se zjevně učil gramaticko-překládovou metodou: *It was all memorization, more like learning a concept and just memorizing words. But it was easy.* Píše, že jazyky obecně mu moc nejdou, obzvláště když používají jiné písmo, čímž pravděpodobně odkazuje na učení se hebrejštině. S češtinou se nikdy předtím nesetkal, jen ví, že se velmi liší od angličtiny a španělštiny. Obává se proto, že učení se češtině pro něj bude náročné, a nečeká, že by v něm byl úspěšný. Jeho cílem je uspět akademicky a naučit se komunikovat „pro přežití“.

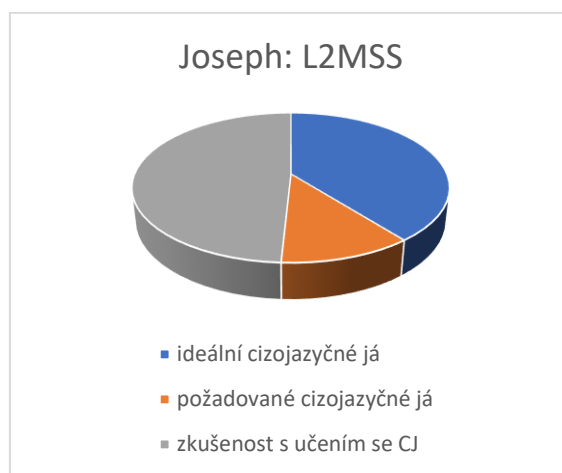
Po prvním týdnu výuky konstatuje, že mu kurz češtiny příliš nevyhovuje, zejména metodu výuky považuje za odlišnou od svého preferovaného učebního stylu: *I learn by reading and studying. So far, I find the class very challenging as we had no time to study.* Hned na začátku pocítuje silné kognitivní přetížení způsobené jak metodou výuky, tak její organizací – intenzivní týden probíhá ve velké skupině cca 20 studentů, kteří se od druhého týdne rozdělí na dvě sekce.²¹ Joseph si také stěžuje na časovou náročnost výuky: *The class size is way too big for learning a language and I also found it difficult to focus on memorization for three hours.* Ocenil proto dvě exkurze organizované v prvním týdnu – společný oběd v restauraci a aktivitu, kde šli studenti do supermarketu, aby si jednak procvičili slovní zásobu spojenou s jídlem a číslovky a jednak rozšířili sociokulturní kompetence spojené s nákupy.

Ostatní studenti zapojení ve výzkumu ocenili, že se výuka češtiny liší od jiných kurzů, Joseph naopak trpí. Ve svém oboru je na náročné kurzy zvyklý, zde však postrádá strukturu, relevantní zdroje a možnost kontextualizace. Neuvádí, co přesně tím myslí, snad s tím souvisí jeho poznámka, že čeština není rozšířený jazyk, a proto nevidí smysl v jejím studiu; sám říká, že mu chybí motivace. Jako jediný hned v prvním týdnu přemýšlí o irelevanci kurzu, který navíc brzy pozbude jakéhokoli smyslu: *The big challenge in this class is motivation as I will never use Czech again after May 19.* Čeština mu na rozdíl od španělštiny připadá nepřírozená. Celkově je jeho postoj k jazykům negativní a není tomu jinak ani v případě češtiny, jak sám

²¹ Pro některé studenty představuje velká skupina zátěž, jiným naopak velká skupina vyhovovala, protože podle nich byla interaktivnější. Zejména v případě, že se v menší skupině sešli studenti s menší ochotou komunikovat, měli někteří pocit, že skupinová dynamika fungovala ve větší skupině lépe.

řekl: *I came in a bad attitude*. Není jasné, zda a do jaké míry souvisí jeho negativní zkušenost z jazykové třídy se specifickou poruchou učení, která byla Josephovi diagnostikována.²² Joseph o svých specifických potřebách nikde sám nepsal ani nemluvil. Dle jeho vyučující významné konkrétní problémy (například se psaním, čtením či soustředěním) v hodinách neměl. Je ovšem možné, že specifická porucha učení mohla být v předešlém studiu jazyků příčinou určitých potíží vedoucích k selhání v některých úkolech, což se pak mohlo odrazit v jeho motivaci ke studiu.

6.1.2.5.2 Joseph a L2MSS



Graf 12: Joseph a L2MSS

V Josephově profilu mírně převažuje složka zkušenosti s učním se cílovému jazyku nad požadovaným a ideálním cizojazyčným já. Průběžně hodnotí jazykový kurz, metodu i vyučující a svůj postoj k nim. První týden byl pro Josepha kognitivně náročný a všechno se mu zdálo nevyhovující – velká skupina, tříhodinové úseky každý den, kdy studenti mají odpoledne další skupinové aktivity či přednášky, a i kdyby chtěli, nemají čas a často ani mentální kapacitu věnovat se látce probrané dopoledne v kurzu češtiny. Další týden však zaznamenal mírné zlepšení postoje ke kurzu: *I found today to get better. I still really find the content very challenging*, a o týden později bylo zlepšení ještě o něco výraznější: *I am beginning to find this class to be more enjoyable. As I spend more time in Prague, I am learning the language outside of the classroom. I am also finding the 1.5 hour classes to be better than the 3 hour sessions*. Po další lekci ve stejném týdnu napsal: *Today's class was good because lots of the words were*

²² Vyučující dostala pokyn od vedení programu, že má Josephovi poskytnout více času na testy, ale nevěděla přesně, o jakou poruchu učení jde, a vzhledem k diskrétnosti této informace jsme diagnózu neověřovali.

translated. I was very tired today, so had a hard time focusing. The class should be later. I also really liked the kahoot activity for reviewing of the new verbs. Již z těchto několika prvních záznamů je patrné, že hlavními motivačními faktory jsou pro Josepha obsah kurzu, vedený v duchu motivační strategie doporučující variabilitu v hodinách tak, aby naplnily potřeby různých preferovaných učebních stylů a udržely pozornost studentů, a možnost propojení s užitím jazyka mimo třídu. Proto oceňuje exkurze mimo třídu, ať už je to společný oběd v restauraci či úkol v supermarketu v intenzivním týdnu, nebo návštěva české školy za účelem mezikulturního setkání s českými žáky a sdílení sociokulturních kompetencí. Joseph navíc zdůrazňuje, že v české škole mohl mluvit anglicky, což snížilo úroveň jeho stresu a kognitivního přetížení.

V prostředí jazykového kurzu se u Josepha setkáváme s několika faktory, které ho demotivují. Jde o kognitivní přetížení, jež zažívá zejména na počátku výuky ve velké skupině, a únavu, mnohdy způsobenou nedostatkem spánku v důsledku hluku spolubydlících v nočních hodinách. Rušivě na něj působí také „alkoholový opar“ táhnoucí z některých spolužáků na ranní hodině češtiny. Negativní dopad většího počtu studentů ve třídě se objevil i později, když několikrát přišel na náhradní hodinu do jiné, větší skupiny: *I also attended Monday's class today and found it to be slightly less engaging because of the size.*

S rovinou jazykového kurzu se pojí také postoj k učiteli. Joseph hodnotí vyučující pozitivně: *The professor is very kind/caring and is good at her job,* nebo *[She] makes the class engaging however as her positive attitude helps myself along with other students stay motivated this early in the morning,* na konci kurzu pak označuje vyučující za jeden ze zásadních motivátorů ve svém učení se češtině: *Ultimately, I think that [she] did a great job. I was amazed at her teaching abilities and how she was able to get me to like the class.* Poslední věta jeho deníku se týká právě shrnutí postoje k vyučující, kdy ji srovnává s ostatními učiteli v programu, k nimž je velmi kritický. Vyučující v jeho kurzu dokázala u Josepha podnítit motivaci, což se z počátku mohlo jevit jako úkol téměř nemožný: *Overall, I thought that she was an incredible teacher. She engaged well with the content, came to class prepared and with a great attitude. The teaching here was generally really bad, and this was the exception as [she] was great and on par with American professors.* Joseph kromě osobnosti učitele porovnával také výuku v USA s programem v Praze z hlediska transparentnosti: *I also really appreciate the transparency of [the teacher]. I always knew what was expected of me and was very rarely surprised on the quizzes and midterms. Transparency is something that is very big in the United States, so this was refreshing to have it in this class, as my others here do not.* Potvrdilo se tedy, jak velkou roli hraje u některých studentů osobnost učitele, jeho postoj ke studentům

a motivační síla jeho osobnosti. Jak vyplývá z Josephova deníku, právě studenti jako Joseph, kteří přicházejí s nízkým jazykovým sebevědomím a negativní předchozí zkušeností s učením se jazyku, potřebují tuto motivaci ze strany učitele.

Podobně jako u dalších studentů z USA hraje u Josepha velkou roli prospěch. Pokud chce uspět v pracovní oblasti, do které míří, potřebuje výborný prospěch. Hodnocení tedy představuje silný vnější motivátor, který souvisí se složkou požadovaného cizojazyčného já. Joseph vyjadřuje během semestru obavy z velkých testů – v polovině i na konci kurzu říká, že mu občas trvá poměrně dlouho, než si osvojí novou látku. Tu si pak nějakou dobu pamatuje, ale zároveň to, co si neopakuje, zapomíná. Z toho důvodu pro něj představují enormní zátěž kumulativní testy, s nimiž se však v jazykové třídě setkává relativně často – nové učivo navazuje na zvládnuté a očekává se, že nabyté znalosti bude schopen ve svém jazykovém projevu propojit. Domnívá se, že pro něj bude těžké vrátit se k látce probírané na začátku semestru. Ke snížení tohoto vnějšího tlaku způsobeného známkováním, vnímaného obvykle negativně, Joseph navrhuje, aby – když už musí být kurz povinný – testy nebyly hodnoceny: *I would like it better if there wasn't an exam, if it was just recreational*. V podobném duchu se vyjadřuje také k závěrečném testu, kdy se domnívá, že je zbytečné opakovat si látku z češtiny, když je odjezd „za dveřmi“: *I do not think that a final exam is necessary in this course as it seemed pointless to study for Czech as I was getting ready to go home*. Je možné, že mnozí studenti – včetně Josepha – by uvítali jiný typ závěrečné zkoušky, například projekt, kde by mohli využít a ukázat, co se naučili.

Vedle neznámkových testů navrhuje drobnou změnu i u domácích úkolů, uvítal by zařazení například tzv. flashcards (kartičky se slovíčky) a formálnější práci. Nespecifikuje, co přesně má na mysli. Vyučující zadává práci tak, aby naplňovala principy podpory autonomního vyučování a studenti byli vedeni k aplikaci nové látky na personalizované úkoly související s jejich pobytem v Praze, například nakreslit mapu míst, kam chodí, napsat seznam potravin, které nakupují, nebo dojet na konečnou tramvaje a popsat, co vidí. Od mnohdy mechanického vyplňování cvičení v pracovním sešitě upustila, protože ze zpětné vazby v předchozích semestrech vyplynulo, že studenti nepovažovali tento typ domácích úkolů za dostatečně stimulující. Zdá se však, že jsou stále studenti, kteří tento typ práce vyžadují, a je možné, že by jeho zařazení přispělo k naplnění jejich očekávání a potřeb.²³

²³ Smysluplný dril vedoucí k automatizaci má své opodstatnění i v komunikačním vyučování (např. Dörnyei, 2009a), jehož principy se lekce češtiny v tomto programu snaží naplňovat, proto se jeho zařazení do domácí přípravy jeví vhodné, jako doplněk ke kreativním komunikačním zadáním.

Joseph sám hodnotí svůj postoj k učení se jazykům jako negativní: *I came into the class with a poor mindset*. Jeho negativní naladění vede k velmi omezenému užívání češtiny mimo třídu, kromě pozdravu a poděkování se nesnaží vykročit ze své zóny komfortu. Konstatuje, že všichni v jeho okolí – alespoň tam, kde se běžně pohybuje – mluví anglicky, proto není nutné, aby mluvil česky. Je zvláštní, že zatímco většina studentů zapojených do výzkumu, ať už v této, či pilotní fázi, vnímá použití češtiny jako respekt ke konverzačnímu partnerovi a místní kultuře, Joseph tento komunikační aspekt nepocituje. Zkušenosti jiných studentů však ukázaly, že úspěch v komunikaci mimo třídu hraje roli jako motivační faktor, o nějž se Joseph svým předpojatým postojem ke své škodě připravil. Jako pozitivní vyplývá jeho postoj ke kultuře a sociokulturním kompetencím, ocenil proto exkurzi do české školy, kdy se mohl ve své mateřštině dozvědět více o českých konvencích a kulturních rozdílech mezi Českem a USA. Dále navrhuje, aby se do sylabu zapojilo více sociokulturně zaměřených aktivit: *I think that incorporating more cultural activities into the curriculum would continue to make the class more interesting*.

6.1.2.5.3 Josephovo ideální mnohojazyčné já na konci

Joseph přišel do kurzu vzhledem k předchozí zkušenosti z jazykové třídy a kulturnímu šoku s negativním postojem: *Part of my issue with the class that I had in the beginning was that I came into the class with a poor mindset. This was because of my prior experience's with taking language and culture shock in the beginning of the course*. Negativní naladění si udržel několik týdnů a uváděl k němu různé důvody, jako například nízkou relevanci pro obor studia, frustraci z marnění času přípravou na testy z jazyka, o který má nulový zájem, a také brzké ranní vstávání. Negativně jeho motivaci během semestru ovlivňuje také cestování za hranice, které narušuje kontinuitu učení se češtině, a to zejména týdenní volno o velikonočních prázdninách.

V šestém týdnu výuky, tedy přibližně v polovině semestru, vidíme určitou proměnu, kdy Joseph poznamenává: *I am beginning to really get used to the class and learning to cope with my strong animosity towards learning a new language*, a v rozhovoru říká: *It's a lot better. It's still learning a language, so something I'm generally not too favorable about, but I think I'm doing okay*. Je možné, že zlepšení postoje souvisí s překonáním počátečního kulturního šoku, jehož si je sám vědom. Koncem semestru se jeho pocity mísí. Ukazuje se, že kurz češtiny jako jeden z mála dokázal udržet jeho pozornost: *I have gotten to the point in all of my classes here I am dreadfully bored and find them to be not intellectually stimulating, but Czech is the exception*, a v závěru hodnotí kurz – přes počáteční averzi, kdy se mu jevil jako chaotický a nevhodně organizovaný – naopak jako dobře a logicky strukturovaný: *Ultimately, I think that*

this course tied together really well and the sequence that it was taught was good and logical, dále vyzdvihuje transparentnost a způsob testování a zároveň upozorňuje, že jeho motivaci by pomohlo, kdyby se tempo na začátku kurzu zpomalilo, aby se vyhnul demotivujícímu kognitivnímu přetížení. Také svůj pokrok na konci považuje za úspěch: *I think I learned enough to survive here without having to speak much English,* naplnil tak svůj jazykový cíl naučit se česky pro přežití. Jako příklad uvádí, že dokázal vyslovit názvy zastávek nebo ulic. Přestože češtinu nevyužíval v interakci s místními, využil ji pro orientaci ve svém okolí a je si toho vědom – vidí tedy alespoň částečný pozitivní efekt. Koncem semestru jeho motivace s blížícím se odjezdem domů opět klesá: *I find the work to be getting very tedious as the semester comes to a close,* zároveň v rozhovoru dodává, že zkušenost s učením se češtině jeho studijní pobyt obohatila, avšak skutečnost, že pro něj nemá aktuální relevanci, v jeho přemýšlení pozitivní dopady zastiňuje: *I think it definitely enhanced the culture aspect of being here for four months. I don't think I will ever use Czech again just given that I will probably not be back here.* Žádné výhody plynoucí z komunikační kompetence v češtině neovlivnily jeho negativní názor na koncept povinné jazykové výuky: *I really think that the class should be optional, considering that everyone in Prague 1, where all the UPCES students live, speak English fluently.* Jak bylo řečeno výše, považuje také za vhodné, aby testy nebyly formálně hodnoceny.

V širším obraze nehrají jazyky pro Josepha roli, domnívá se, že ve své budoucí pracovní kariéře jazyky neuplatní a že úsilí věnované učení se češtině mohl investovat jinam a vhodněji, například do kurzů spojených úžeji se svým studijním oborem – financemi a matematikou. Nereflektuje ani svůj učební styl, přestože v průběhu semestru mnohokrát poukazuje na aktivity, které ho zaujaly a pomohly mu lépe se učit, například interaktivní procvičování času s kostičkami z lega, které představovaly ručičky hodinek, skupinová práce s tabulí (tzv. malovačka) a v neposlední řadě pozitivně hodnotil všechny exkurze. Z toho vyplývá, že jeho preferovaný učební styl tíhne ke kinestetickým aktivitám a interaktivní práci. Ve svých záznamech ale uvádí téměř protichůdná tvrzení – nejprve říká, že memorování v jazykové třídě nesnášel, jinde tvrdí, že by uvítal domácí úkoly tradičnějšího charakteru; není tudíž jasné, do jaké míry si uvědomuje svůj preferovaný učební styl a zda je schopen aktuální zkušenost s učením se češtině reflektovat a tento poznatek využít v budoucnu, jak tomu bylo například v případě Rity, která psala o možnosti jeho využití pro týmovou práci ve své pracovní kariéře.

Motivační turbulence jsou u Josepha nejsilnější ze všech zapojených informantů, i když je zřejmé, že svůj postoj k učení se jazykům příliš nepřehodnotil. Při bližším pohledu ale vidíme, že přestože nezměnil svůj postoj ke konceptu povinné výuky ani nereflekoval svůj učební styl, zkušenost s učením se češtině a zejména jazykový kurz měly vliv na jeho motivaci

v průběhu semestru, že dokázal dosáhnout svého cíle, byť nepříliš ambiciózního, a že zvládl veškeré požadavky spojené s prací v kurzu. Výrazným pozitivním dopadem je, že si uvědomuje, jak kurz obohatil jeho zahraniční pobyt, a svým spolužákům, kteří by přijeli studovat do Prahy, by učení se češtině doporučil právě proto, že alespoň částečná znalost jazyka přispívá ke snazší orientaci a pochopení kultury.

6.1.3 Společné prvky motivačních profilů programu UPCES

K vizualizaci motivačních profilů jsme využili grafy zastoupení tří základních složek cizojazyčného motivačního sebesystému u jednotlivých informantů. Již na první pohled vidíme jisté podobnosti i rozdíly. U Matta a Nathalie výrazně převažuje složka ideálního cizojazyčného já, u Anity a Josepha hraje největší roli zkušenost s učením se cílovému jazyku a u Rity jsou tyto dvě složky zastoupeny rovnoměrně.

U všech je nejméně zastoupenou složkou požadované cizojazyčné já. Je však nutné poznamenat, že studenti o ní méně psali a mluvili a že při využití jiného výzkumného designu, například dotazníku, který by se zaměřil na zkoumání zastoupení jednotlivých složek, by požadované cizojazyčné já mohlo hrát větší roli, protože na přímou otázku důležitosti známek a akademického úspěchu odpovídali studenti shodně a výsledná známka a úspěch v dílčích testech byly důležité pro všechny. S tím by mohl souviset další důvod, proč se požadované cizojazyčné já dostalo do pozadí, a sice zjednodušená operacionalizace právě na uvedené testy a známky. Další možnou operacionalizací může být tlak rodičů nebo vrstevníků (Dörnyei, 2010), který se v denících a rozhovorech objevil, když přijeli rodiče nebo kamarádi a studenti dostali příležitost ukázat své jazykové dovednosti. Považujeme za přirozené, že v jazykovém deníku informanti zaznamenávají hlavně to, jaký pokrok v jazyce dělají či jaké emoce prožívají, nikoli čemu by se měli vyhnout a co nedělat. Je ale také možné, že požadované cizojazyčné já je pro tyto studenty opravdu menším zdrojem motivace než ideální cizojazyčné já a zkušenost s učením se cílovému jazyku.

Z porovnání profilů vyplývá silná role ideálního cizojazyčného já reprezentovaná integrativní složkou s potřebou komunikace v cílovém jazyce, mnohdy jakožto vyjádření respektu k cílové kultuře a jejím zástupcům. V grafech vidíme relativně rovnoměrné rozložení poměru těchto složek napříč informanty – u Matta a Nathalie převažuje potřeba integrace, u Josepha a Anity naopak převládá zkušenost s učením se cílovému jazyku a u Rity jsou tyto dvě složky v rovnováze. U všech studentů, ať už byl jejich postoj kladný, či záporný, ať se chtěli učit česky, nebo ne, ať u nich došlo k výrazné proměně postoje, či nikoli, vždy hrál

důležitou roli prvek integrace a učební situace, dále jazykový kurz, osobnost učitele, případně skupinová dynamika.

Nevýhodou grafů je jejich staticita. Zachycují sice jednotlivé složky cizojazyčného motivačního sebesystému, ale neodrážejí proměny motivace v čase. Proměnu motivace mezi počátkem a koncem kurzu jsme popsali v jednotlivých motivačních profilech informantů. Každý z nich přichází do kurzu s různou úrovní motivace k učení se češtině a s ní spojenými postoji a emocemi. Nejsilněji motivované byly na začátku Anita a Nathalie. Svůj postoj hodnotily jako kladný, charakterizovaly jej slovy jako nadšení a pozitivní očekávání, ačkoli u Anity se projevila mírná nervozita. Anita také řekla, že by si kurz zapsala i jako nepovinný, na rozdíl od Nathalie, která ho brala jako práci navíc. Joseph naopak přinesl úroveň motivace nejnižší, sám svůj postoj označil jako negativní, s povinným konceptem výuky češtiny nesouhlasil a ke kurzu měl od počátku výhrady. Matt a Rita přišli do kurzu s mírnou obavou a možná i jistou nevolí. Počáteční postoj těchto pěti informantů ukazuje možné spektrum počátečního ideálního cizojazyčného já, které se může u studentů projevit. Podobné spektrum se ukázalo také v předvýzkumu u otázky cílené na emoce spojené s představou učení se češtině na počátku kurzu, jak bylo podrobněji popsáno v kapitole věnované předvýzkumu v programu UPCES.

Počátek a konec pomyslné cesty jazykovým kurzem představují jeho první a poslední lekce. V průběhu semestru tvoří milníky zejména dílčí testy, které byly všem informantům společné a většina z nich je v záznamech komentovala. Pomyslnou motivační křivku pak dále ovlivňovalo mnoho dalších faktorů, které měly vliv na zvýšení motivace, jako například samotný kurz, vyučující, relevance, úspěch v testech i komunikaci mimo třídu, ale i faktory demotivující jako neúspěch, ať už ve třídě, či mimo ni, únava a kognitivní přetížení a zejména v závěru irelevance ve smyslu nízké instrumentální hodnoty po návratu do své vlasti.

Přestože motivační křivka každého z informantů představuje silné individuální pohyby nahoru a dolů podle toho, jaké faktory ji ovlivnily v čase, mají všechny křivky do jisté míry podobný tvar – studenti sice krácejí k cíli každý svou vlastní cestou, zároveň lze však říci, že mívají podobné milníky a působí na ně podobné faktory. Většina z nich na pomyslném startu stojí lehce rozechvěle, jelikož nemají jasnou představu o tom, co je čeká, a mohou se obávat, že cesta bude strastiplná a možná se jim nebude dařit. Avšak poté, co vykročí na cestu, začnou postupně chápat její smysl; cesta je může bavit, nebo naopak deprimovat podle toho, co na ní zrovna prožívají, koho na ní potkávají, jak se jim daří, zda jsou právě unaveni, nebo mají dostatek sil atd. Když se cesta chýlí ke konci a oni vědí, že dosáhli svého cíle, najednou mají pocit nejistoty a přemýšlejí, jaký smysl mělo touto cestou jít, co jim „výlet“ dal, kolik je stál sil

a jestli svoje síly investovali správně. Průvodcem na této cestě je právě vyučující – může jim pomoci určit směr, povzbudit je a cestu jim ulehčit. K motivu cesty a faktorům, které na ni působí, se vrátíme později v kapitole věnované pedagogickým implikacím plynoucím z výsledků výzkumu.

V další části práce se zaměříme na motivační profily studentů z programu Erasmus a porovnáme, zda a do jaké míry se shodují s profily studentů v programu UPCES.

6.2 Studenti z Evropy – program Erasmus

6.2.1 Účastníci a sběr dat

V programu Erasmus probíhal sběr dat v zimním semestru akademického roku 2019/2020 na FHS UK v kurzech češtiny pro začátečníky. V programu Erasmus si studenti češtinu volí dobrovolně. Hodiny češtiny se konají dvakrát týdně v dopoledních hodinách a jejich organizace i obsah jsou podobné kurzům v programu UPCES. Vyučující učí v obou programech a v obou je zodpovědná za organizační vedení kurzů, zároveň je výzkumníci. Do programu Erasmus přijíždějí studenti obvykle (ovšem ne vždy) na jeden semestr. Většina z nich pochází z evropských zemí, ale protože Erasmus přesahuje hranice EU, najdou se i studenti ze zemí dalších. Ty jsme ale do výzkumu v kvalitativní části nezařazovali. Jednou z podmínek přijetí na Erasmus je dobrá znalost angličtiny, jež představuje pro většinu studentů první cizí jazyk. Kromě angličtiny se učili ještě dalšímu cizímu jazyku a není výjimkou, že čeština je jejich čtvrtým nebo pátým cizím jazykem.

Hlavním nástrojem sběru dat byly deníkové záznamy doplněné dvěma rozhovory (uprostřed a na konci semestru). Na rozdíl od programu UPCES nedostali studenti dotazník před začátkem první lekce, protože kurzy pro Erasmus si mohou studenti zapisovat i po oficiálním začátku semestru a může trvat až tři týdny, než se počet posluchačů ustálí. Navíc mají studenti Erasmusu možnost absolvovat jednu nepovinnou úvodní hodinu češtiny v rámci orientačního týdne před začátkem oficiální výuky, jež může jejich postoj k češtině také ovlivnit. Nebylo proto možné distribuovat úvodní dotazník tak, aby ho dostali právě účastníci kurzu češtiny před jakýmkoli kontaktem s formální výukou češtiny.

Dalším rozdílem oproti sběru dat v programu UPCES byl dotazník na konci kurzu. Tento dotazník byl sestaven pro kvantitativní část výzkumu na podzim roku 2019 a v lednu 2020 byl pilotován v kurzu, kde studenti psali deníky, a v několika dalších kurzech pro studenty Erasmusu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (dále FF UK). Postup sestavování a obsah dotazníku jsou podrobněji popsány v části o kvantitativní fázi výzkumu. Pro kvalitativní fázi

představenou zde se jeví vhodné využít tento dotazník jako další zdroj dat a ukotvit jej v kvalitativní analýze jednotlivých případů.

Na základě zkušeností z předvýzkumu bylo zapotřebí přehodnotit metodu sběru dat v deníkové studii. V předvýzkumu v programu Erasmus provedeném v letech 2016 a 2017 se ukázalo, že začít psát společně v prvních třech týdnech není tak snadné jako v programu UPCES. Hrozilo, že někteří studenti budou psát od prvního dne výuky a ve chvíli, kdy studenti, již přistoupili do kurzu později, budou s deníky teprve začínat, budou již jiní mít postřehy z prvních týdnů zaznamenané a budou připraveni „povinnou“ část deníku odevzdat a pokračovat samostatně. Poté by však společné psaní na konci lekce postrádalo smysl. Z tohoto důvodu se jeví vhodnější společné psaní po dobu celého semestru, které mohlo zajistit dostatečný objem dat. Všichni studenti tedy psali vždy deset minut na konci každé lekce během celého semestru. Deníkové studie se účastnili i studenti, kteří nebyli studenty Erasmu, tyto kurzy jsou totiž otevřeny všem zahraničním studentům, například studentům v bakalářském programu humanitních studií v anglickém jazyce. I tito studenti byli vyzváni k další účasti ve výzkumu (k rozhovorům), přestože data získaná od těchto studentů nebyla zahrnuta do analýzy.

Všichni zúčastnění studenti absolvovali dva rozhovory, první v polovině semestru (v pátém/šestém týdnu výuky) a druhý na jeho konci, v prvním týdnu zkouškového období. První rozhovor trval průměrně 6,5 minuty a druhý 9,5 minuty.²⁴ Scénář rozhovoru byl stejný jako v programu UPCES a soustřeďoval se zejména na zodpovězení výzkumných otázek pro případ, že by deníkové záznamy informantů neobsahovaly dostatek dat k jejich zodpovězení.

V plném rozsahu se zapojilo celkem 13 studentů. Z nich bylo vybráno pět případů ke kvalitativní analýze, která proběhla podobně jako u případů z programu UPCES. Z důvodu zachování co největší homogenity zkoumaného vzorku srovnatelného se skupinou z amerického programu UPCES z hlediska délky pobytu (jeden semestr) byli vyloučeni studenti, kteří přijeli na Erasmus na celý akademický rok. Z hlediska země původu jsme vyloučili studenty přijíždějící ze zemí mimo Evropskou unii (dva studenti z Brazílie) a také studenty, kteří pobývají v Praze v rámci bakalářského studia déle. Posledním kritériem výběru případů byl rozsah zápisů v deníku. Získané deníky byly anonymizovány a uloženy v databázi Zenodo (Prevratilova, 2021).

K analýze dat byl využit software Atlas a sada kódů, která vznikla v předvýzkumu, opírající se o teoretický základ cizojazyčného motivačního sebesystému (Dörnyei, 2005, 2009b).

²⁴ Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v Příloze.

6.2.2 Motivační profily studentů v programu Erasmus

Informanty v programu Erasmus představuje Tabulka 5. Jména byla pro účel výzkumu změněna. Vedle věku informantů uvádíme zemi původu a mateřštinu. Dva informanti pocházejí z Německa a dva z Francie, jedna informantka je z Nizozemska. Všichni jako svůj první cizí jazyk (označený L2) studovali angličtinu a poté se učili dalšímu cizímu jazyku – Němci francouzštině, Francouzky němčině a Nizozemka francouzštině i němčině. Valerie se učila také starořecky. Melanie má neslyšící rodiče, uvedla, že ovládá znakový jazyk jsou svůj druhý mateřský jazyk. Kromě Valerie, která se pokoušela naučit základy češtiny s aplikací Duolingo, neměl nikdo z nich s češtinou předchozí zkušenost. Informanti jsou z Fakulty humanitních studií UK, čemuž odpovídá jejich studijní obor, všichni jsou ve třetím ročníku bakalářského programu. Jejich věk byl v době výzkumu mezi 21 a 23 lety.

jméno	věk	země původu	studijní obor	L1	L2+	zkušenost s ČJ
Luisa	23	Nizozemsko	filosofie	nizozemština	angličtina francouzština	0
Valerie	21	Francie	humanitní vědy	francouzština	němčina angličtina starořečtina	Duolingo ²⁵
Melanie	21	Francie	humanitní vědy	francouzština, znakový jazyk	angličtina němčina	0
Johannes	23	Německo	evropská studia	němčina	angličtina francouzština	0
Helena	21	Německo	humanitní vědy	němčina	angličtina francouzština	0

Tabulka 5: Účastníci výzkumu v programu Erasmus

6.2.2.1 Motivační profil Luisa

Language makes you see the world differently.

6.2.2.1.1 Luisino počáteční ideální cizojazyčné já

Luisse je 23 let, pochází z Nizozemska. Na domovské univerzitě studuje filosofii, na FHS UK se ale zaměřuje na ekonomii, již by se ráda věnovala do budoucna. Její mateřský jazyk je nizozemština, mluví také plynule anglicky (dosáhla úrovně C1) a francouzsky (B2). Při pobytu ve Španělsku se učila španělsky, poté také chodila na kurzy španělštiny doma v Nizozemsku

²⁵ Aplikace pro výuku jazyků.

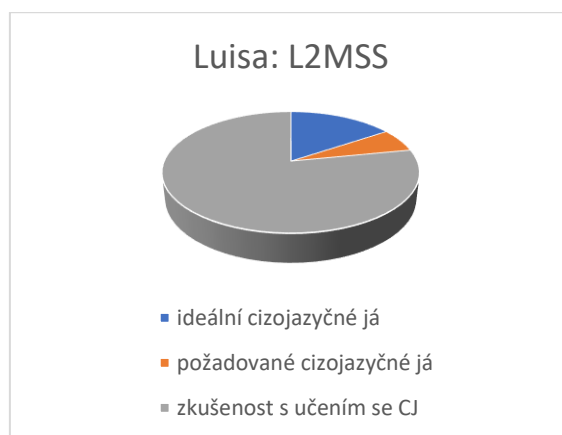
a ke studiu španělštiny by se ráda vrátila. Dále uvádí, že se učila německy. Němčině sice bez potíží rozumí, komunikuje však obtížněji. Svůj postoj k učení se cizím jazykům popisuje v prvním rozhovoru, kde říká, že jazyk je podle ní nástrojem k různému vidění světa: *Language makes you see the world differently, like how you have some words in English that you don't have in Dutch or in French, so once you have a word for something you can say it better and you can get closer to your own feelings and language is what makes us human, so I think learning a language is learning the people and learning their country and learning how they think about stuff.*

Luisina mnohojazyčnost se pojí s jejím postojem k učení se jazyku při studiu v zahraničí. Považuje za přirozené učit se místnímu jazyku v zemi, kde žije. V Nizozemsku pracovala v kavárně a snahu naučit se a použít nizozemštinu vždy u zahraničních hostů kavárny ocenila: *I think it's important to learn the language of the city you live in. Only a few people in the Netherlands do it and I think it is very annoying. So, I don't want to be one of those people.* Svou schopnost učení se jazykům hodnotí jako spíše dobrou, přesto v dotazníku uvedla, že na počátku pociťovala mírnou nervozitu a nejistotu.

S češtinou žádnou předchozí zkušenost neměla. Na počátku semestru si klade za cíl naučit se základy češtiny, aby porozuměla lidem, městu a kultuře: *I do not want to speak Czech fluently or I am not going to spend five hours doing homework. But now I think it's very important.* Luisa je od začátku motivovaná vnitřně, akademický úspěch u ní nehraje roli, protože její univerzita kredity za jazykové kurzy neuznává. Tvrdí, že pro ni není výsledná známka absolutně důležitá, učí se česky pro vlastní potřebu: *I just want to experience Czech language.* Pro zlepšení své jazykové kompetence a zvýšení kontaktu s cílovou kulturou se také dobrovolně zapojila do jazykového tandemového kurzu²⁶, který úspěšně zakončila a hodnotila jako velmi pozitivní zkušenost spojenou s učením se češtině a pobytem v Praze.

²⁶ Jazykový tandem je kurz určený pro studenty, kteří na FHS UK studují nějaký cizí jazyk (včetně češtiny jako cizího jazyka). Principem je práce ve dvojici, kdy si rodilí mluvčí dvou různých jazyků navzájem pomáhají zlepšit jazykovou kompetenci v cílovém jazyce a seznámit se s cílovou kulturou a komunitou. Každá dvojice je zodpovědná za stanovení si vlastních cílů a výběr metod učení. Obě strany by měly z tandemu profitovat rovnocenně.

6.2.2.1.2 Luisa a L2MSS



Graf 13: Luisa a L2MSS

V Luisině motivačním profilu představuje nejsilněji zastoupenou složku zkušenost s učním se jazyku, v níž hraje důležitou roli faktor mnohojazyčnosti. Luisa se učí cizímu jazyku rychle, domnívá se, že jí v tom pomáhá zejména pestrá předchozí zkušenost s učním se několika cizím jazykům. Tempo kurzu považuje za přiměřené, ale zároveň dodává, že by pro ni kurz mohl být i rychlejší, právě díky mnohojazyčné zkušenosti.

Hned od začátku porovnává češtinu s jinými jazyky, které umí, moc podobností však neshledává: *Compared to Spanish, French or German – they all look alike and have the same grammar, Czech is a whole new different language.* Slova v češtině jsou podle ní v porovnání s jí známými jazyky hodně odlišná a stejně tak výslovnost; to pro ni ale neznamená významnou překážku a o češtině říká, že se jí líbí: *I like the language. It has nothing in common with what I know but the grammar is actually very easy, [...] you only have the past, present and future, it is so much better than in French or German.* Porovnává také další gramatické struktury, například princip rodu v češtině: *I think that gender in Czech is a lot easier than in French or German.*

V deníku píše hlavně o tom, co se dělo v jazykové třídě, a vše posuzuje z hlediska kognitivního i afektivního zaujetí. Jazykový kurz Luise vyhovuje, hodnotí zejména – jí vyhovující – metodu výuky postavenou na komunikačním přístupu, kterou ale na počátku neočekávala a ani z předchozího studia dalších jazyků neznala. Metoda, kterou využívala většina jazykových kurzů, do kterých chodila (a bylo jich mnoho, čeština je Luisin pátý cizí jazyk), stála na gramaticko-překladové metodě. Její očekávání postavené na předchozí zkušenosti se nesplnilo, což ji z počátku znejistilo – očekávala totiž, že se bude od první lekce učit, jak časovat sloveso být, poté sloveso mít atd., ale nestalo se tak. Se slovesy být a mít se sice v prvních hodinách setkala, ale důraz byl kladen na jejich použití v komunikaci, ve frázích

spojených s osobními informacemi, například Jsem studentka, Odkud jsi?, Jaký máš telefon?, nikoli na slovesné tvary. Pokud se v kurzu později objevily další gramatické struktury, například princip gramatického rodu, časování dalších sloves nebo pravidla užití některých předložek, Luisa je vítala: *I like to learn the structure of a language because then it makes a lot more sense to me.*

Pozitivně hodnotí komunikační aktivity a jazykové hry, oceňuje skupinovou práci a interakci se spolužáky: *Today was nice. We talked to a lot of different classmates and had to do exercises with them which made me come out of my comfort zone every time a little more.* Spokojená je i s osobností vyučující a zejména s metodou výuky, kterou vyučující postupuje. Uvědomila si, že i když tempo výuky pro ni není nikterak náročné, značný problém shledává v absenci, jelikož na začátečnické úrovni je každá lekce velkým krokem dál: *Last week I was really sick so I did not come to class. Today I noticed again that if you miss one class and you don't practise the language in between you forget a lot. Language is repeating.*

Podle Luisy by měl každý, kdo žije v cizí zemi, prokázat snahu o osvojení místního jazyka, proto se především v první části semestru i ona snaží využívat češtinu mimo třídu, a to zejména v kavárně nebo v baru. Interakce se jí někdy daří, jindy ne. Hledisku využitelnosti mimo třídu často podřizuje hodnocení obsahu výuky, myslí si například, že fráze pro orientaci ve městě a s nimi spojená příslovečná určení místa (vlevo, nahoře, daleko apod.) jsou pro interakci mimo třídu irelevantní, protože všichni mají mapy v mobilním telefonu, téma restaurace jakožto častá návštěvnice barů a kaváren naopak vítá a považuje za velmi užitečné.

Využití češtiny mimo třídu pro ni bylo těžké. Lidé sice její pokusy mluvit česky ocenili přátelským přístupem – všimla si například, že lidé reagují jinak, když pozdraví česky *dobrý den*, než když vstoupí s anglickým *hello*, a potěšilo ji například, když jí servírka pochválila přízvuk, často jí však odpovídali anglicky, což chápala jako přátelské gesto, zároveň to však její motivaci k učení se češtině spíše snižovalo. Kdyby věděla, že v Praze zůstane celý akademický rok, věnovala by komunikaci mimo třídu větší úsilí, avšak s vědomím, že za několik týdnů Prahu opustí, připustila, že jazyková kompetence v češtině pro ni nehraje při pobytu tak důležitou roli. Dodává také, že v případě delšího studijního pobytu by pravděpodobně investovala více snahy a času samotnému studiu jazyka, aby svou jazykovou kompetenci efektivně zvýšila.

6.2.2.1.3 Luisino ideální mnohojazyčné já na konci

Čeština Luise na začátku zněla zvláště, nepodobala se ani španělštině, ani francouzštině nebo němčině, jež studovala předtím. Postupně získala větší jistotu, začala rozumět a češtinu aktivně

používat, a dokonce – k svému vlastnímu překvapení – pocítila s češtinou jistou sounáležitost, což nečekala. Podobnou zkušeností prošli i Nathalie a Matt. Když cestovali do země, jejímuž jazyku nerozuměli, například do Maďarska, prožili podobnou situaci jako na počátku v České republice, jazyk jim připadal naprosto cizí, slova nedávala smysl a ničemu nerozuměli. Po návratu do Prahy zjistili, že jim je čeština bližší, než si předtím uvědomovali, jak řekla Luisa: *Then I came back to Prague and everything seemed so familiar again and that was such a weird experience because I would never have thought that Czech would feel familiar but it did.*

Když Luisa svými slovy hodnotí svou motivaci a důležité momenty na své cestě kurzem češtiny, uvádí, že jejími hlavními motivátory na počátku byla potřeba porozumět zemi a lidem, kteří mluví česky. V průběhu semestru to byl zejména jazykový kurz – jeho obsah a komunikační metoda výuky, která využívala interaktivních jazykových cvičení a her, jež naplnily její potřeby: *I think in the classes what's really helpful for me are the games because then you have so many people, you talk to so many different people as well and you just have to speak it and everybody feels a little bit awkward but because you're in the same boat... well it's all fine, nebo: All the other languages that I learned focused on the grammar and on getting to know the rules and I love the speaking. That's the only thing you're going to do with the language and that's what I really appreciated there.* Mírně demotivujícím faktorem pro ni byla skutečnost, že studenti Erasmu studují v jakési bublině tvořené dalšími zahraničními studenty v programu Erasmus a mají jen minimální příležitost setkat se s českými studenty. Na konci kurzu se její motivace snížila rovněž z toho důvodu, že se blížil odjezd domů, tudíž necítila potřebu vyvíjet tak značnou snahu komunikovat mimo třídu nebo se intenzivně učit.

Luisa by každému účastníkovi Erasmu doporučila, aby se učil česky, protože umět česky je podle ní v Česku důležité. Kdyby zůstávala déle, rozhodně by v učení se pokračovala. Myslí si, že dvakrát týdně chodit na kurz nevyžaduje tolik času ani úsilí. Některé univerzitní jazykové kurzy se konají jen jednou týdně, což podle ní nestačí. Je ráda, že kurz byl dvakrát týdně, měla tak více času a příležitostí si jazyk procvičit a zapamatovat probíranou látku. Koncept povinné jazykové výuky v programu Erasmus však za vhodný nepovažuje.

V Luisině ideálním mnohojazyčném já do budoucna čeština nehraje velkou roli, studovat češtinu dál nemá v plánu, chtěla by se vrátit ke španělštině a cestovat do Jižní Ameriky, zároveň však dodává, že je velmi ráda, že mohla chodit na kurz, který rozhodně obohatil její zkušenost v pobytu na Erasmu, a znalost češtiny pro ni v budoucnu možná bude přínosem. Kurz češtiny měl v jejím obraze jazykového vzdělávání přínos v rozšíření pohledu na metodiku výuky, potažmo její osobní, preferovaný učební styl: *It really gave me a new perspective on how you can learn a language and what is important and what is not. It isn't as fast as normally*

because maybe if it was taught in another way, we would have known more words or more grammar but this is so much more useful.

Na začátku Luisa řekla, že prostřednictvím jazyka můžeme poznat, jak lidé myslí. Na konci uvedla, že znalost češtiny jí také pomohla lépe porozumět lidem ze slovanských zemí, které slyšela mluvit anglicky: *Now I finally understand why always when I hear people from eastern or middle Europe talking English it sounds a little bit weird because they never use “the” because they don’t have it in their own language and now I have a lot more appreciation for them and I’m a lot more... understanding.*

Luisa dokázala naplnit svůj cíl, naučila se trochu česky a porozuměla lépe cílové kultuře. Přestože pravděpodobně nebude v budoucnosti češtinu potřebovat, uvědomuje si, že tato zkušenost má v jejím mnohojazyčném já své důležité místo.

6.2.2.2 Motivační profil Valerie

I am happy to be learning more and more.

6.2.2.2.1 Valeriino počáteční ideální cizojazyčné já

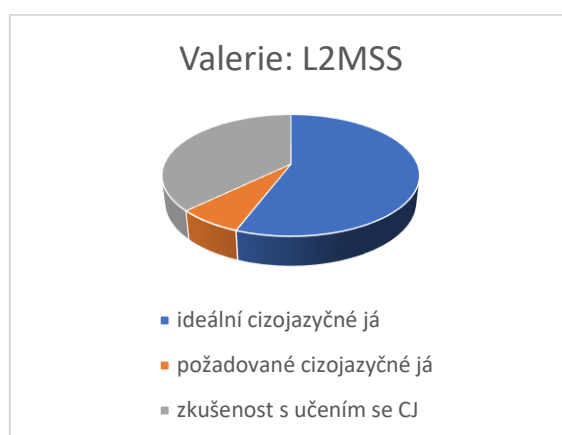
Valerii je 21 let. Pochází z Francie a její mateřštinou je francouzština. Studuje humanitní vědy ve třetím ročníku bakalářského studia a sama říká, že netuší, čemu by se chtěla v budoucnu věnovat. Valerie se vymyká stereotypu o Francouzích, kteří nemají zájem o cizí jazyky – hovoří plynule anglicky a deset let se učila německy, má ovšem pocit, že se mnoho nenaučila. Otázkou však je, zda je její jazyková kompetence skutečně tak nízká, nebo zda jde pouze o její nedostatečné jazykové já. Tvrdí, že se nejspíš kvůli metodě výuky nyní bojí mluvit německy, obává se chyb a cítí se paralyzovaná. Negativní zkušenost s učením se němčině však Valerii neodradila a pustila se do studia starořečtiny, jíž se věnovala dva a půl roku. Domnívá se, že jí starořečtina pomohla pochopit francouzský jazyk i historii a studium ji bavilo. Dále zkoušela – jako samouk – norštinu s aplikací Duolingo. Jako jedna z mála se pokoušela seznámit se s češtinou před příjezdem na Erasmus do Prahy – učila se česky v aplikaci Duolingo, nicméně ne příliš úspěšně. Pravidlům prezentovaným aplikací nerozuměla a nedávala jí smysl. V kurzu češtiny se dle vlastních slov naučila v krátkém čase mnohem více než samostudiem. Jazyk vnímá jako nástroj komunikace a mezilidské interakce, což jí aplikace neumožnila.

Do kurzu přišla silně vnitřně motivovaná, s pozitivním postojem k učení se cizím jazykům a silnou potřebou integrace do cílové kultury: *When I hear people speak I want to understand [...] I think it sounds nice and I don’t know it, so I don’t know what they’re saying, so it makes me curious and want to understand.* Valerii učení se jazykům baví, v dotazníku uvedla, že se cizím jazykům učí ráda, zároveň si ale není jistá, zda může říct, že jí cizí jazyky

jdou. Slovanskému jazyku se předtím nikdy neučila a těší se na něco nového. Pocity spojené se začátkem kurzu vyjadřuje spíše pozitivní. V prvních zápiscích píše o své předchozí zkušenosti s učením se jazykům, svůj jazykový cíl pro semestr v Praze ovšem nespecifikuje. Pouze v dotazníku uvedla, že by chtěla prostřednictvím jazyka lépe porozumět kultuře a být schopná domluvit se s místními.

Na přímou otázku spojenou s potřebou uspět akademicky odpovídá, že známky pro ni rozhodně mají velký význam, protože tomu tak je ve francouzském školství zvykem. Dobrá známka je podle ní důkazem, že zvládla předepsanou látku a naučila se to, co se naučit měla. V této souvislosti si můžeme vzpomenout na Mattovu poznámku o učitelce francouzštiny, jež uplatňovala „militaristické metody vyučování“ a Mattovi tak znechutila proces učení se francouzštině. Zdá se, že Valerie je na přísné známkování a důraz na zvládnutí určité látky zvyklá a tento přístup jí nedělá potíže.

6.2.2.2 Valerie a L2MSS



Graf 14: Valerie a L2MSS

V motivačním profilu Valerie se projevila silná potřeba integrace do cílové kultury a pozitivní postoj k českému jazyku. Ve svém volném čase zhlédla například operní představení v češtině, které ji nadchlo, a prohlásila, že čeština zní v hudbě moc hezky. Ve snaze o integraci a vyjádření respektu zkouší také používat češtinu mimo třídu, je to pro ni ovšem těžké: *It is very nice if someone tries to speak your language. [...] I try but it is hard, it is fast in the daily life, I am not really successful but I want to be able to say some sentences.*

Silným zdrojem motivace jsou ve Valeriině profilu různé komunikační situace mimo třídu. Pokud se jí v nich podaří uspět, pociťuje radost a její motivace se zvyšuje. Tak tomu je například u pokladny v supermarketu, když rozumí pokladní, nebo v restauraci, když si dovede poradit ve společnosti svých rodičů. Když na ni někdo na ulici promluví, někdy předstírá, že

rozumí, a přitom pochyťtí pár slov. Zároveň si uvědomuje, že když se pokouší mluvit česky, lidé obvykle reagují vstřícně a přátelsky. V těchto momentech si uvědomuje svůj pokrok a učení se češtině jí těší: *I am happy to be learning more and more.*

Jindy zase prožívá frustraci, když si uvědomuje, že chybuje, a přestože ví, že dělat chyby je při učení se nevyhnutelné, těžko se s tím vyrovnává. Překonat tuto úzkost jí pomáhá pozitivní atmosféra ve třídě, kde se cítí bezpečně a kde učitel ani spolužáci nevnímají chyby negativně. Také v mimoškolní přípravě Valerie pečlivě pracuje na osvojení nové látky a zároveň reflektuje svůj učební styl: *I will have to go over the verbs at home, quietly, several times. I also need to write them again, with colours and little scenes to make them visual – a clear view is useful for my visual memory.* Preferuje vizualizaci učené látky a také aktivity spojené s pohybem, které jí pomáhají k fixaci nové slovní zásoby: *Learning with movement and playful activities help me remember new words. Everything becomes more concrete, not abstract and distant.*

Hravost některých aktivit a komunikační přístup oceňuje Valerie v průběhu celého semestru. Říká, že všechny jazykové kurzy, které dosud absolvovala, byly postaveny na gramaticko-překladačové metodě – například její kurz němčiny, kde byl kladen důraz na správnost gramatických forem, což u Valerie vedlo k nízkému jazykovému sebevědomí a neochotě komunikovat: *My other language courses were really boring and focused on grammar and it was horrible, like German. [...] I'm not able to speak German.*

Podobně jako Anita reflektuje i Valerie své kognitivní procesy. Zdá se jí, že má tendenci zapomínat, co se naučila, ale zároveň vnímá, že se učí víc, než si je vědoma – například když kamarádovi přeložila jídelní lístek v restauraci, uvědomila si, že si vybavila spoustu slovní zásoby. V těchto záznamech je patrné, že Valerie nemá vysoké jazykové sebevědomí, jako by ji samotnou někdy trochu překvapovalo, že se učí úspěšně. Ve skupině patřila mezi nejlepší studenty, avšak v deníku několikrát vyjadřuje jistou míru frustrace, která možná pramení z předchozích zkušeností s učením se jazykům. Na jiných místech ze záznamů vyplývá, že Valerii uspokojuje náročnost kurzu. Přestože někdy prožívá pocit přetížení, je připravena si látku znovu doma v klidu projít a naučit se ji. Uvědomuje si, že v pokroku ji brzdí zejména aktuální psychický nebo fyzický stav, zejména únava a jí způsobená nepozornost: *After each class I felt really good and motivated but sometimes there were some days before going to this class I thought: I'm not that motivated today, I'm tired [...] I don't know anything and then after the class I was feeling really good or sometimes the course was intense and so it was really challenging and at the end I was feeling kind of overwhelmed but it was not in a bad way. I wasn't disheartened or anything, I was tired.* Jelikož si je těchto negativních a demotivačních vlivů vědoma, snaží se je kompenzovat například pečlivější domácí přípravou.

6.2.2.2.3 Valeriino ideální mnohojazyčné já na konci

Valerie prošla během semestru několika motivačními stadii. Při zpětném hodnocení své vlastní motivace na konci kurzu říká, že se její motivace nezměnila – cítí se stejně motivovaná k učení se jako na začátku. Její postoj se na první pohled nezměnil, tvrdí, že jazyky ji vždycky zajímaly a bavilo ji učit se jim. Ze získaných dat však vyplývá, že Valeriina motivační křivka prošla určitou turbulencí. Sama ale pak dodala, že si vzpomíná, jak v jednu chvíli motivaci kvůli celkovému přetížení ztrácela: *Maybe there was one point when I felt less comfortable and I felt like I was stagnating and not learning anymore and I was busy doing other stuff for school. [...] I needed a break maybe*, a v deníku napsala: *I am desperate, feeling unable to practice and learn Czech properly*. Psaní deníku a zpětné čtení zápisů jí pomohlo uvědomit si, že dělá pokroky, a zvýšit její další motivaci.

Ke zvýšení motivace výrazně přispěly situace, kdy se jí dařilo v interakci mimo třídu, například v rozhovoru s barmankou, která přistoupila na komunikaci v češtině: *One day I went into a bar and I ordered in Czech and I had to ask something in English because I do not know how to ask but then I kept talking in Czech and she did everything in Czech because she knew I was really trying. When this happened I felt really proud*. Stejně jako motivační roli úspěchu pocítuje Valerie také demotivační roli neúspěchu: *It affects me a lot because I'm French – the system is really like if you make a mistake it's terrible. It's the end of your life. So, every time I thought: Okay, I'm not good enough. I always have this. That's not good. Sometimes I was feeling that I could always do better. [...] [In the class] I knew that I just had to learn and review everything but in the situations like when I tried to speak Czech with some people and then I failed, I felt... it was even more negative*.

Na konci vyjadřuje pozitivní emoce spojené s kurzem: *It truly was a pleasure to attend this course, [the teacher] made it interesting and playful*, zároveň však cítí smutek, protože její pobyt na Erasmu i kurz češtiny se chýlí ke konci. Svou cestu charakterizuje jako zábavnou a zároveň přiměřeně náročnou a říká, že kdyby zůstávala, pokračovala by v kurzu, zejména pokud by to bylo se stejnou vyučující. Učit se místnímu jazyku by doporučila všem, kteří přijíždějí na Erasmus, ale s konceptem povinné výuky nesouhlasí: *I think that I would have taken it anyway and I did. But I think that if you're not motivated to learn Czech, you should not be forced*.

Čeština zapadá do vize Valeriina ideálního mnohojazyčného já, jež hovoří deseti jazyky. Sama však říká, že si uvědomuje náročnost zvládnutí cizího jazyka a tuto představu v realitě asi nenaplní. Ráda by se však v budoucnu věnovala dalším jazykům, například hebrejštině, protože ji fascinuje písmem a bohatou symbolikou. Valerie si nemyslí, že by v budoucnosti češtinu aktivně využila, zejména pokud zůstane ve Francii, ale kurz češtiny považuje za užitečný. Nejen

že znalosti češtiny využila při pobytu v Praze, ale nový jazyk jí pomohl rozšířit obzory a hodnotí jej také na rovině metakognitivní: *Maybe my mind is more flexible because I learned really different language than what I am used to.*

6.2.2.3 Motivační profil Melanie

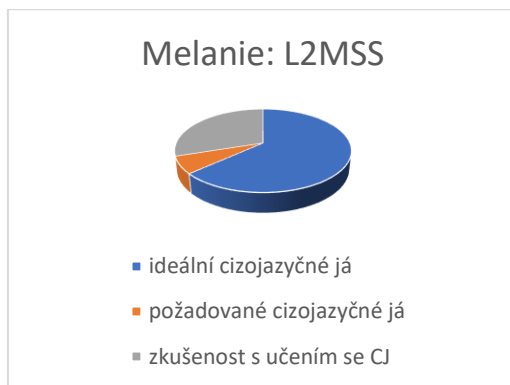
Wow, this is amazing.

6.2.2.3.1 Melaniino počáteční ideální cizojazyčné já

Melanii je 20 let, studuje humanitní vědy ve třetím ročníku bakalářského studia a není si nyní jistá, čemu by se chtěla věnovat v budoucnosti – pravděpodobně bude pokračovat v magisterském studiu. Její mateřštinou je francouzština a znakový jazyk – oba rodiče jsou neslyšící. Jako cizí jazyky studovala angličtinu a němčinu. Anglicky mluví plynule, necítí se však jistě a dělá chyby, v němčině je na tom podobně jako Valerie – učila se zejména gramatiku a říká, že jazykové kurzy ve Francii jsou nudné a zaměřené příliš gramaticky a nedostatečně rozvíjejí schopnost komunikovat. Přesto se cizím jazykům učí ráda.

S češtinou neměla předchozí zkušenost a od počátku vyjadřuje kladný postoj k učení se cizím jazykům a poznávání nových kultur: *I love to learn a new language, new words because it's a way for me to learn more about a culture but also new "world's view". [...] By learning Czech, I hope to learn more about the Czech Republic and to integrate more in that country for everyday life.* Češtinu považuje za složitý, ale krásný jazyk, vzdálený těm, jež se dosud učila. Podobně jako většina ostatních informantů si myslí, že je vhodné učit se jazyk země, v níž žije, a ráda by poznala místní kulturu a byla schopna interakce s místními. Hned na počátku konstatuje, že nejspíš češtinu jinde než v České republice nevyužije, ale považuje za důležité učit se jí v době, kdy studuje v Praze. Její univerzita jazykový kurz nevyžaduje, ale kredit za něj uznává. Známkování pro ni nehraje roli, říká, že se učí pro sebe a špatné známky se neobává.

6.2.2.3.2 Melanie a L2MSS



Graf 15: Melanie a L2MSS

Základním motivátorem je pro Melanii potřeba integrace. Mimo učení se jazyku se například zapojila do vánočního pěveckého souboru, kde měla možnost zpívat české koledy. O učení se jazyku říká: *I think learning a language helps to understand the country, how the people are thinking and how the culture works, that motivates me a lot, a vítá relevanci obsahu kurzu pro každodenní komunikaci mimo třídu. V kurzu jí kromě obsahu vyhovují také aktivity a interakce s ostatními studenty: I think the course is really amazing because in France, the language courses are always so boring and that's horrible. [...] I like working in small groups when everybody talks at the same time, being an actor not just a spectator.*

Motivuje ji také pokrok, který zaznamenává: *Every week we learn new vocabulary and even if I didn't remember everything, I feel more comfortable with the language (but also more lost and that's a paradox).* Smíšený pocit vyjadřuje i jinde, když hovoří o objemu probírané látky. Na jednu stranu jí připadá, že se učí mnoho a zároveň vlastně málo, jako by měla potřebu osvojit si jazyk rychleji, naučit se víc slov, případně i gramatických struktur, na druhou stranu však někdy s „tím málem“, které má aktivně zvládnout, tak říkajíc bojuje. Podobný komentář poznamenala Luisa, když řekla, že jinou metodou výuky by se možná stihlo probrat více, ale znalost by studenti jen těžko mohli využít v reálných komunikačních situacích. Přestože obě studentky přivítaly komunikační metodu jako vhodnou a jim blízkou, vyjadřují pocit, že gramaticko-překládovou metodou, kterou se učily jiné jazyky, stihly v kratším čase probrat více látky. Valerie a Melanie explicitně řekly, že je gramaticko-překládová metoda vedla spíše k frustraci z učení se jazyka a k velmi nízké schopnosti a ochotě komunikovat, nicméně Melanie a Luisa zaznamenaly, že se vlastně komunikačním přístupem učí relativně málo nové gramatiky nebo slovní zásoby. Je tedy těžké posoudit, jaký postoj k metodě tyto studentky zastávají. Z rozhovorů nicméně vyplynulo, že i přes subjektivně vnímaný pomalejší pokrok v komunikační metodě jim tato metoda vyhovuje více než tradiční metoda gramaticko-překládová.

Melanie občas prožívá kognitivní přetížení, někdy je to s množstvím přibývajících nové látky v kurzu, jindy v případě absencí, kdy si další hodinu připadá ztracená. Přestože si vzala poznámky od spolužačky, aby se seznámila s novým učivem, cítila, jak je pro ni náročné doplnit si mezery a aktivně se opět zapojit do interakce ve třídě. K určité frustraci u ní vede také snaha mluvit česky mimo třídu. Melaniina představa o komunikaci s místními mimo třídu se nenaplnila, třebaže se o to několikrát pokoušela. Komunikační partneři obvykle přeplnili do angličtiny nebo se hovor dostal do bodu, kde se Melanie ztratila: *I try but it doesn't work well. I always try to begin to speak Czech in shops or so and people immediately understand that I am a stranger and they begin to speak English.* Od začátku se – například v supermarketu –

snaží mluvit česky a doufá, že bude moct využít češtinu i jinde. Pokud v interakci uspívá a rozumí, pociťuje z úspěchu radost, pokud ne, jako například v interakci na poště, kde na ni pracovnice u přepážky nepříjemně zvyšovala hlas, pociťuje frustraci. Konstatuje, že lépe rozumí psanému slovu, v rozhovoru nestíhá pochytit vše a nemá čas informace dostatečně zpracovat.

Demotivuje ji také pocit, že má špatnou paměť a zapomíná všechno, co se naučila (jak řekla v prvním rozhovoru). Není zřejmé, zda jde u Melanie o negativní přisuzování, nebo zda trpí specifickou poruchou učení. Nic takového v datech neuvedla a vhodná příležitost k ověření nenastala. Uvědomuje si, že mezi jednotlivými hodinami má tendenci zapomínat, proto potřebuje hodně opakování. Melanie ale není jediná, kdo zdůrazňuje potřebu opakování – o zapomínání, nutnosti domácí přípravy a opakování učiva či frustraci při absenci psali i další informanti, například Valerie a Luisa.

6.2.2.3.3 Melaniino ideální mnohojazyčné já na konci

Na konci Melanie konstatuje, že sice není schopná vést rozhovor v češtině, ale rozumí útržkům konverzace a napsům, což ji uspokojuje. Proces učení se češtině považuje za úžasnou zkušenost. Tvrdí, že základní znalost češtiny obohatila její pobyt, dokáže se domluvit s lidmi, kteří neumějí anglicky, a to je pro ni důležité. Přestože nevyužívá češtinu v interakci mimo třídu tak, jak by si představovala, znalost jazyka jí pomohla vytvořit pouto mezi ní a Českou republikou.

Když hodnotí svou cestu a možné proměny motivace, říká, že ze začátku pro ni bylo učení se češtině velmi náročné, nedokázala přečíst česká slova, výslovnost pro ni byla těžká a způsobovala jí frustraci: *At the beginning it was very difficult just to read and with the pronunciation and I was like: Oh, I will never be able to say it correctly.* Postupem času si zvykla na společné procvičování v interakci se spolužáky a díky bezpečné atmosféře ve třídě, kde nikdo nikoho nesoudil a chyby byly přijímány přátelsky jako součást učebního procesu, se začala cítit lépe. V závěrečném rozhovoru si v souvislosti s časováním sloves v přítomnosti vzpomněla na moment, kdy studenti začali poprvé formulovat věty. Zde najednou získala pocit, že s jazykem dokáže operovat s větší nezávislostí než do té chvíle. Dalším milníkem byla ústní část závěrečné zkoušky, kdy Melanie překvapila sama sebe svou schopností vést jednoduchý rozhovor o své osobě, který komentuje slovy: *During the exam, the interview, I thought: Wow, this is amazing.*

Zkušenost z kurzu češtiny značně ovlivnila její pohled na učení se jazykům. Dosud absolvovala pouze jazykové kurzy postavené na gramaticko-překládové metodě a tento kurz

češtiny pro ni byl prvním setkáním s komunikačním přístupem, jenž pro ni představuje výrazně vhodnější metodu učení se jazyku: *I see this whole process in a different way because in France languages are taught in a really different - and I think bad - way because we are so focused on writing but we never speak [...] and here I really discovered that we can learn a language in different ways and that it's not a big problem to make mistakes and it's about just practicing and concretely not like being able to write big things but just communicate about basic things. And we can play games and it is also a way to learn, so it changed completely my view about it.*

Po návratu domů by si ráda udržela kontakt s českým jazykem, plánuje využít svou učebnici, opakovat si, co se naučila, možná se naučit nějaká nová slova, ale ve formálním studiu jazyka pokračovat nebude a o možnosti jeho využití v brzké budoucnosti ve Francii pochybuje. Nicméně pokud by zůstávala déle, v kurzu by chtěla pokračovat. Dodává, že v případě delšího pobytu by se zapojila do dalších aktivit, například do jazykového tandemu. Jeden semestr však považuje za příliš krátkou dobu na to, aby stihla využít více možností splynout s kulturou a zvýšit svou jazykovou kompetenci. Vyjádřila totiž obavu, že by se nemohla všem aktivitám věnovat v takovém rozsahu, v jakém by chtěla, a proto si vybrala jen některé z nabízených možností, což svědčí o rozmyslu, s nímž ke studiu (nejen jazyka) přistupuje.

Znalost češtiny její studijní zkušenost v zahraničí obohatila a rozšířila její povědomí o české kultuře: *I think it had helped me to be more open because I think language is also deeply related to the culture and how people relate to things, so it helped me understand this better. This will help me forever*, a pomohla jí zvýšit jazykové sebevědomí a pocit jistoty, protože ví, že když bude mít nějaký problém, dokáže se alespoň částečně domluvit s lidmi, kteří neumějí anglicky. Z těchto důvodů by všem, kdo přijíždějí na Erasmus, doporučila učit se česky, zároveň však hned dodává, že s povinným konceptem jazykové výuky nesouhlasí. Domnívá se, že by studenti sice možná na konci semestru usoudili, že to byla obohacující zkušenost, nicméně na začátku by si mohli připadat nuceni do činnosti, které se věnovat nechtějí, a to Melanie nepovažuje za vhodné.

V závěru Melanie doplňuje, že v motivaci jí pomohlo také pravidelné psaní deníku. Společné psaní deníků vnímá pozitivně jak na rovině kognitivních procesů, tak na rovině afektivní: *I think it was really interesting for us as a class to see the language as something interesting as a project to study also because you are so involved in that with the diaries and you are aware of how we feel with the language. [...] It really helps us to think about how is my relationship with that language now and why I am learning it.*

6.2.2.4 Motivační profil Johannes

If you live in another country for a short time, you should try to get some language skills.

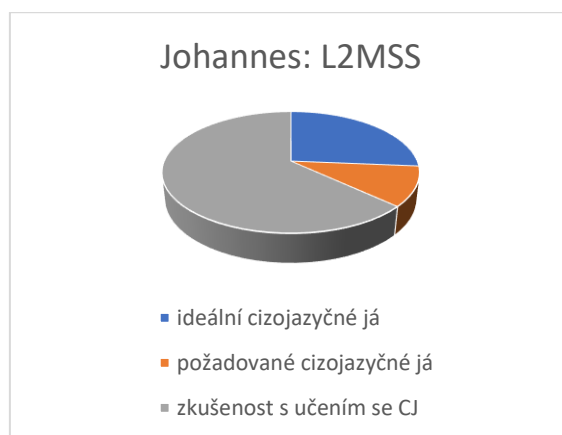
6.2.2.4.1 Johannesovo počáteční ideální cizojazyčné já

Johannesovi je 23 let, třetím rokem studuje obor evropská studia v bakalářském programu. Rád by se v budoucnu stal novinářem. Pochází z Německa a jeho mateřským jazykem je němčina. Ovládá angličtinu, na univerzitě se učil francouzsky a předtím pět let studoval latinu. Kurz češtiny si zapsal jako volitelný předmět, jeho domovská univerzita kurz češtiny nepožaduje, ale kredit za něj uznává.

Johannes se domnívá, že každý, kdo žije v cizí zemi, by se měl učit místnímu jazyku, protože jazyk je součástí kultury země, kterou navštíví nebo v které žije: *If you live in another country for a short time, you should try to get some language skills.* Říká, že nechápe, jak někdo může žít v cizí zemi, aniž by se uměl domluvit v místním jazyce. V dotazníku uvedl, že se cizí jazyky učí rád, nicméně si není jistý, jestli je v cizích jazycích úspěšný, nebo ne. Učit se místnímu jazyku považuje za standardní přístup, neumí si představit, že by tady žil a neuměl vůbec česky. Podle něj je umět česky pro život v Česku důležité. Předchozí zkušenost s češtinou neměl, jen na základě toho, co o češtině slyšel, očekával, že to bude jazyk těžký, a tudíž ho obtížnost jazyka nepřekvapila. Dodává ale, že pravidla výslovnosti považuje za blízká němčině nebo alespoň její bavorské variantě. Srovnává výslovnost v češtině, němčině a francouzštině, jíž se rovněž učil. V kurzu češtiny pocházelo několik jeho spolužáků z Francie a Johannes si všiml jejich potíží se správnou výslovností českých slov a vět. Z rozhovoru s jinými informanty však vyplývá, že jeho názor rozhodně nesdílejí všichni Němci – Helena například hned na počátku uvedla, že má s českou výslovností potíže a nepovažuje ji za blízkou výslovnosti německé.

Postoj k učení se češtině a s ním spojené emoce vyjadřuje od počátku pozitivní, a to v návaznosti na celkový postoj k cizím jazykům a kulturám. Nepocit'uje nervozitu nebo úzkost, naopak se spíše těší. Snažil se stanovit si – dle vlastních slov – realistický jazykový cíl naučit se komunikovat v základních situacích běžného života, jako jsou nákup v supermarketu, návštěva restaurace apod. Uvádí, že si je vědom, kolik je toho možné zvládnout za tři měsíce studia a že pravděpodobně nebude schopen vést složitější rozhovor. Od počátku se u něj projevuje silný integrativní motiv spojený s jazykovým cílem – využít toho, co se naučil v kurzu, také mimo třídu, v komunikaci v supermarketu nebo restauraci.

6.2.2.4.2 Johannes a L2MSS



Graf 16: Johannes a L2MSS

Nejsilněji zastoupenou složkou je u Johannese zkušenost s učním se cílovému jazyku. Průběžně hodnotí obsah lekcí i metodu výuky, například: *We learned the time last class and did exercises with conjugation today. To practise it with games is a great thing, then the forms are easier to remember.* Johannes pozitivně hodnotí interaktivní aspekt i variabilitu výuky, která cílí na různé učební styly a umožňuje fixaci nových struktur: *I like the course because we learn in different ways. You play some games with us [...] It is good to mix it,* a oceňuje vizualizaci učiva: *I like it to be connected with pictures.* Usuzuje, že díky hraní jazykových her a variabilitě aktivit si látku lépe pamatuje, a uznává, že prospěšná je pro něj i skupinová práce, kterou běžně příliš v oblibě nemá. V závěrečném dotazníku se jeho pozitivní postoj ke kurzu potvrdil – Johannes uvedl, že se na hodiny těší, studium češtiny ho baví a domnívá se, že kurz naplňuje jeho potřeby.

Požadované cizojazyčné já se u Johannese odráží především v potřebě dostat dobrou známku pro případ, že bude muset předložit transkript na domovské univerzitě. V rozhovoru uvedl, že by chtěl uspět hlavně z hlediska vnitřní motivace svého ideálního cizojazyčného já, zároveň však chce uspět i akademicky, je tedy motivován také zvnějšku. S požadovaným cizojazyčným já se pojí zejména jeho příprava na testy. Průběžný test v polovině semestru mu nepřipadal příliš těžký a považuje jej za vhodnou zpětnou vazbu ke svému pokroku v češtině během několika týdnů. Konstatuje ale, že na závěrečný test se bude muset připravovat, hlavně na jeho ústní část, která v průběžném testu uprostřed semestru chyběla.

Jeho ideální cizojazyčné já se projevuje zejména v potřebě integrace. Johannes se od začátku snaží komunikovat česky i mimo třídu. Používá pozdravy, objednává si v restauraci, poslouchá, co říkají lidé v obchodě, a dokonce se už ve třetím týdnu pokouší vést – nepříliš úspěšný – rozhovor s majitelkou bytu, kde bydlí. Dále se snaží porozumět hlášením v metru

a rozpoznat číslovky u pokladny v supermarketu. Postupně se v komunikaci mimo třídu zlepšuje a prožívá úspěch, jenž jej motivuje učit se dále.

Přestože si někdy v rozhovoru nedokázal poradit, zejména v situaci, kdy začal hovor v češtině, ale komunikačnímu partnerovi poté nerozuměl, uvědomoval si svůj úspěch a svoje užívání češtiny mimo třídu hodnotí pozitivně: *I also remember a few times when I started a conversation or was asking in Czech and then when the other person replied, then I was overwhelmed and could not answer again. I think it was a good experience because most of the time the people were happy that I tried it and I know a few words.* Nejen Johannes, ale i další studenti si povšimli, že snaha komunikovat v češtině vyvolává u místních pozitivní reakci i přesto, že jazyková kompetence je u dotyčných cizinců velmi nízká. Informanti si uvědomovali, že získávají u komunikačních partnerů sympatie a vstřícnost za snahu použít češtinu, třebaže pak konverzace přešla do angličtiny. O interakci s Čechy Johannes mluví i jinde, například když porovnává rozdíl mezi Čechy a Němci. Soudí, že přestože v rozhovoru cítil sympatie komunikačního partnera díky své snaze mluvit česky, působí na něj Češi spíše rezervovaně, a ne vždy přátelsky. Nicméně dodává, že je na to zvyklý z Německa – Němci jsou v tomto ohledu podle něj podobní Čechům, na rozdíl od lidí z jižních zemí. Doplnuje, že podobně jako Němci možná Češi potřebují více času, aby se otevřeli. Je tedy patrné, že Johannes prostřednictvím jazyka porovnává i svou mateřskou kulturu s kulturou cílovou.

6.2.2.4.3 Johannesovo ideální mnohojazyčné já na konci

Johannes konstatuje, že na začátku považoval češtinu za obtížný jazyk, tak jak to ostatně očekával. Hodiny češtiny ho postupně zaujaly a dostavil se úspěch jednak ve třídě, jednak v interakci mimo ni, což ho motivovalo k dalšímu učení se češtině. Klíčovou rolí na jeho cestě během semestru sehrála relevance obsahu výuky pro komunikaci mimo třídu a jazykový kurz směřující k naplnění jeho jazykových cílů: poradit si v běžných situacích. Úspěch, který v interakci s místními zažil, kompetence poradit si v supermarketu nebo restauraci a porozumění ho motivovaly k dalšímu úsilí v učení se češtině. Domníváme se také, že důležitým faktorem bylo stanovení realistického a měřitelného cíle, protože takový cíl se naplňuje snáze a jeho splnění student může posoudit.

Kdyby zůstával v Praze, pokračoval by v učení se češtině, nejspíše v navazujícím kurzu na FHS UK. Rozhodně by všem studentům na Erasmu doporučil, ale se místnímu jazyku učili. Koncept povinné výuky češtiny v rámci Erasmu by uvítal, neboť podle něj by každý, kdo žije v cizí zemi, měl vyvinout snahu poznat cílovou kulturu a jazyk je dle jeho názoru pro kulturu klíčový. Povinnost učit se jazyku je podle něj vyjádřením respektu k cílové kultuře. Navíc

z jeho zkušenosti vyplývá, že mnoho Čechů neovládá jiný cizí jazyk, a proto může být určitá znalost češtiny velmi užitečná.

Johannes nemá aktuální představu o tom, jak konkrétně by mu mohla být čeština v budoucnu užitečná, ale je schopen přemýšlet v dlouhodobé perspektivě a uvědomuje si, že v budoucí profesi novináře je možnost, že znalost cizích jazyků využije, celkem pravděpodobná, třebaže mu nejsou specifické okolnosti zatím zřejmé. Nepředpokládá však, že by v učení se češtině po návratu domů pokračoval, jelikož – jak si už před odjezdem zjišťoval – jeho domovská univerzita kurzy češtiny nenabízí. I když si momentálně není jistý, zda a jak by mu mohla čeština být k užítku, nerad by ztratil nabytou jazykovou kompetenci, tak jako se mu to děje s francouzštinou. Čeština je podle něj v Německu neobvyklý jazyk, v jeho okolí nikdo česky nemluví. I proto by si rád jazykovou kompetenci udržel. Bohužel ale ve formálním univerzitním kurzu ve svém městě pokračovat nemůže.

Hledání navazujícího kurzu na své univerzitě potvrzuje Johannesův pozitivní postoj k učení se češtině i jeho silné ideální mnohojazyčné já. Faktor mnohojazyčnosti se u něj objevuje hned z počátku, kdy srovnává například výslovnost v češtině, němčině a francouzštině, které se nedávno dva semestry učil. Mnohojazyčnost dále vidíme v jeho jazykových cílech do budoucna – rád by se zlepšil v angličtině, kterou považuje za klíčovou, má však pocit, že jeho angličtina není tak dobrá, jak by si představoval. Také vidí možnost pokračovat ve francouzštině. Při pobytu v Praze měl několik spolužáků z Francie, se kterými se snažil komunikovat francouzsky, ale příliš se mu to – vzhledem k nízké jazykové kompetenci, již dosud dosáhl – nedařilo. Je možné, že mu jeho dosavadní mnohojazyčnost a předchozí dvousemestrální kurz francouzštiny pomohly stanovit si realistické cíle pro jednosemestrální kurz češtiny v programu Erasmus.

Proměna postoje k učení se češtině u Johannese nebyla nijak výrazná. Přišel jako „jazykový realista“ s jasným cílem, který se mu podařilo naplnit. Požadavky na udělení atestace v jazykovém kurzu, podobně jako základní situace mimo třídu zvládl bez potíží, jak si původně vytyčil. Na konci semestru jeho mnohojazyčné já podporuje potřebu pokračovat v učení se jazykům, kterým se věnoval, ať už je to francouzština, nebo čeština, již by nechtěl zapomenout. I když proměna nebyla dramatická, mohli jsme u Johannese, stejně jako u ostatních informantů, pozorovat podobné základní faktory motivující ho k učení se cizímu jazyku: jazykový kurz a potřebu integrace do cílové kultury.

6.2.2.5 Motivační profil Helena

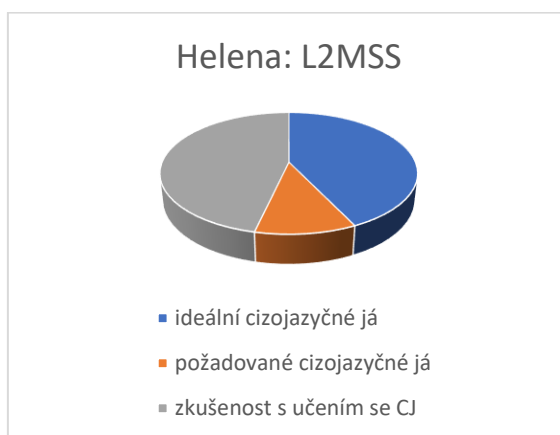
I think it made me feel a bit more home.

6.2.2.5.1 Helenino počáteční ideální cizojazyčné já

Helena pochází z Německa, její mateřštinou je němčina. Je jí 21 let, studuje třetím rokem humanitní vědy se zaměřením na kulturní studia a udržitelnost. Od třetí třídy se učila anglicky, celkem tedy 13 let, a šest let se věnovala francouzštině. Obecně má k jazykům pozitivní postoj: *I love learning languages*, není si ale úplně jistá, zda může říct, že jí učení se cizím jazykům jde, tvrzení *I am good at learning languages* v dotazníku ohodnotila na stupnici 1–5 střední hodnotou 3.

S češtinou neměla žádnou předchozí zkušenost. Kurz češtiny si zapsala jako volitelný předmět a její domovská univerzita kredity za něj uznává. Helena se domnívá, že je při studiu v zahraničí, jako například v programu Erasmus, velmi důležité naučit se místnímu jazyku a že pro život v Česku je užitečné umět česky. Je motivována vnitřně, cítí potřebu naučit se jazyku pro vlastní potřebu a uspokojení, známka hraje pouze roli druhotnou. Jejím jazykovým cílem pro tento semestr je porozumět a trochu umět mluvit, aby si nepřipadala tolik jako turistka, ráda by například rozuměla nápisům na ulici a chce také lépe porozumět kultuře. Emoce spojené s učením se češtině uvedla kladné a svůj pozitivní postoj k učení se češtině vyjádřila také zapojením se do jazykového tandemu, kde se pravidelně scházela s českou studentkou, se kterou si vzájemně pomáhaly s cílovým jazykem (Helena procvičovala češtinu a její partnerka pracovala na své němčině).

6.2.2.5.2 Helena a L2MSS



Graf 17: Helena a L2MSS

V Helenině profilu jsou zastoupeny všechny tři složky L2MSS. Nejméně složka požadovaného cizojazyčné já, ale v porovnání s profily ostatních účastníků výzkumu je Helenino požadované cizojazyčné já zastoupeno poměrně silně, přestože Helena řekla, že akademicky uspět nepotřebuje. Jedním z důvodů může být jisté zkreslení vzhledem k poměrně úspornému stylu zápisů v deníku. Helena psala poměrně stručně a nevyjadřovala se příliš květnatě ani o dalších faktorech, proto se zdá složka požadovaného cizojazyčného já v poměru k ostatním silnější než u jiných informantů, kteří se rozepsali o dalších složkách podrobněji a složku požadovaného cizojazyčného já tím upozadili. U Heleny je tato složka zastoupena zejména faktorem učebních strategií. Opakovaně zapisuje, jakým způsobem si bude opakovat novou látku nebo se připravovat na hodiny. Dále reflektuje, jaké konkrétní strategie jí v učení pomáhají, například zapisování slovíček, časté opakování apod. Faktor učebních strategií však hraje roli rovněž ve složce ideálního cizojazyčného já a do určité míry se oběma složkami prolíná.

Složka ideálního cizojazyčného já je i u Heleny zastoupena zejména potřebou interakce a integrace. Už od počátku se snaží zapojit češtinu do komunikace mimo třídu, nejprve spíše pasivně, kdy se pokouší zachytit česká slova na nápisech na ulici, v obchodě nebo na hodině aerobiku, kde kromě počítání využila i příslovce místa vlevo a vpravo, což ji potěšilo. Jako všichni ostatní i Helena využívá češtinu hlavně pro poděkování a pozdravy. V deníku zmiňuje zkušenost s jídelním lístkem v češtině při turistickém výletu na venkov, kde ona ani její přátelé neměli signál, proto nemohli slova hledat v online slovníku. Úspěchem v integraci pro ni bylo také zhlédnutí divadelní hry a porozumění slovům a frázím autentického textu: *Last week I went to see a theatre play in Czech with German subtitles. I understood some of the words, which made me really happy. I think in every second sentence I could understand a word, sometimes more. Sometimes there were whole sentences that we already learned in class.*

Později se pokoušela o aktivní komunikaci s místními, kde se jí ale bohužel nedařilo tak, jak by si představovala. Podobně jako další informanti nelibě nesla situace, kdy komunikační partner, například personál v restauraci, přešel do angličtiny, když viděl, že je Helena cizinka. To vedlo k její určité demotivaci. Dalším negativním faktorem je u Heleny, podobně jako u některých dalších informantů, absence v kurzu. Ve chvíli, kdy zamešká hodinu a má se v následující hodině adekvátně zapojit, vyjadřuje jistou míru obav a stresu.

Jazykový kurz představuje u Heleny silný motivační faktor spojený se složkou zkušenosti s učení se cílovému jazyku. Helena hned po první lekci uvedla, že se v kurzu češtiny cítí dobře a že jedním z důvodů je fakt, že spolužáky poznala již před zahájením kurzu v průběhu seznamovacích adaptačních aktivit připravených pro studenty Erasmu zahraničním oddělením fakulty. Skupina tak vytváří přátelskou atmosféru, již Helena vítá. Kromě toho

oceňuje relevanci výuky pro komunikaci mimo jazykovou třídu. Někdy jí připadá, že je nové látky hodně, ale díky učebním strategiím, které pečlivě promýšlí, látku zvládá. Například u časování sloves nejprve vyjádřila obavu z formulace vlastních vět ve třídě, ale poté se v klidu doma pokusila věty přeformulovat. To jí pomohlo k překonání počátečních potíží. Přestože jí čas od času některé struktury dělají problém, chápe, že mají na rozvoj její jazykové kompetence pozitivní dopad a jejich zvládnutí jí pomáhá zvýšit jazykové sebevědomí: *I really liked [...] when I saw that I can build sentences on my own, not just putting the things I learned by heart together to build a sentence but to really speak a bit on my own at least.*

Učení se češtině Helenu baví, vyhovuje jí metoda výuky i obsah. Svou motivaci v průběhu semestru hodnotí kladně. Motivuje ji jazykový kurz, který ji baví, a těší ji, že to, co se naučí v hodině, může okamžitě využít mimo třídu. Na rozdíl od studia francouzštiny, které ji občas frustrovalo, si kurz češtiny nyní užívá a cítí se motivována učit se dále. Na několika místech kladně hodnotí výuku určitých gramatických struktur, například již výše zmíněné časování sloves v přítomném čase, později rovněž v minulém, kdy konstatuje radost, že je schopna tvořit celé věty, a to i v minulém čase. Dále ji potěšilo, když ve spojení s novou slovní zásobou začala rozumět nápisům kolem sebe, například v metru. Zde je zřejmé, jak Helena aktivně propojuje to, co se naučila na hodinách češtiny, s realitou mimo třídu.

6.2.2.5.3 Helenino ideální mnohojazyčné já na konci

Když Helena na konci hodnotí svou cestu semestrálním kurzem, uvádí, že na začátku pocítovala radostné očekávání, protože nový jazyk se začínala učit už před mnoha lety. Kurz češtiny jí vyhovoval, patřil mezi její oblíbené kurzy jednak díky spolužákům, jednak proto, že jí většinou výuka bavila. Nejdůležitějším faktorem byla pro Helenu alespoň mírná nezávislost v užívání jazyka. Vzpomíná si na pozitivní očekávání, na momenty, kdy začala mít pocit, že je schopna poskládat své vlastní věty, aniž by musela pouze replikovat naučené věty a fráze z prvních lekcí. Kromě této dovednosti považuje za důležitý milník také praktickou aplikaci toho, co se naučila v kurzu, v situacích mimo třídu, z počátku zejména pasivně v porozumění napsaným slovům či frázím. Na konci kurzu vyjadřuje smutek, protože se konečně dostala do stadia, kdy má pocit, že je schopna nezávislejšího používání češtiny, ale musí zemi opustit: *It is really sad that the course is nearly over now. Today for the first time I had the feeling I can formulate sentences on my own and can have a little conversation.*

Uvědomila si rovněž, že znalost češtiny pro ni může mít pozitivní dopad v širším měřítku, nejen v České republice, ale také například v dalších slovanských zemích, jak si vyzkoušela na výletě v Polsku. Znalost češtiny jí tam pomohla v orientaci, a přestože

nedokázala vést rozhovor, dokázala propojit svou znalost češtiny s některými polskými slovy, z čehož měla radost.

Pokrok, který udělala, považuje za adekvátní. Jejím počátečním cílem bylo naučit se „trochu mluvit“, čehož dosáhla. Není si jistá, zda se jí povedlo úspěšně se zapojit do komunikace s místními – když se o to pokusila, konverzace obvykle přešla do angličtiny. Celkově je s výsledky svého studia češtiny spokojená, jen lituje, že opouští Českou republiku a češtinu už nebude potřebovat. Pokud by zůstávala déle, ve studiu češtiny by nejspíše pokračovala. Podobně jako Johannes dokonce zjišťovala, jestli je někde ve městě, kde bydlí, možné navštěvovat kurz češtiny, ale jelikož je město malé, žádný kurz se jí bohužel najít nepodařilo. V budoucnu by se tedy ráda vrátila k francouzštině, kterou už předtím studovala a ráda by si znalosti osvěžila.

Přestože si Helena není na konci kurzu jistá, zda a jak pro ni bude znalost češtiny v budoucnu relevantní, rozhodně obohatila její zkušenost na Erasmu a je ráda, že se česky učila. Studentům přijíždějícím studovat do Prahy by doporučila učit se česky. Domnívá se totiž, že jazyk může pomoci zapojit se lépe do cílové kultury a posílit sebevědomí. Helena se cítila sebejistěji a znalost jazyka jí umožnila zbavit se pocitu, že je pouhou turistkou na dovolené v cizí zemi: *I think it made me feel a bit more home.*

6.2.3 Společné prvky motivačních profilů programu Erasmus

Všichni informanti v programu Erasmus studovali alespoň dva cizí jazyky (ve shodě s jazykovou politikou Evropské unie všichni studovali angličtinu a další cizí jazyk ve škole), čeština je jejich minimálně třetím cizím jazykem. Kromě Valerie neměl nikdo z nich žádný předchozí kontakt s češtinou. Všichni si češtinu zapsali jako volitelný kurz a shodli se, že se učí sami pro sebe, nikoli kvůli dobré známce. Pro studentky z Francie – Valerii a Melanii – hrála konečná známka významnější roli než pro ostatní tři informanty. Počáteční motivací všech pěti informantů byla zejména potřeba integrace do místní kultury a její pochopení skrze alespoň částečnou znalost českého jazyka, jejich cílem bylo naučit se česky tak, aby byli schopni základní komunikace s místními. Tento cíl se jim však nedařilo zcela naplnit. Důvodem bylo zejména selhání při pokusech o interakci, častý přechod komunikačních partnerů do angličtiny a následná demotivace. Všichni se však shodli, že i přes selhání komunikace vedly jejich pokusy o využití češtiny k pozitivní reakci na rovině emocí – Češi se k nim obvykle chovali vstřícně, přestože nedošlo k rozvinutí dialogu v češtině. Ačkoliv informanti nebyli schopni vést úspěšný dialog mimo nejběžnější situace, jako při objednávání v restauraci nebo nákupu v supermarketu, hodnotí svou znalost češtiny jako užitečnou a obohacující.

Počáteční postoj k učení se češtině u studentů v programu Erasmus byl pozitivní, což je pravděpodobně dáno volitelností předmětu, nikdo nebyl k učení se češtině nucen požadavky studijního programu. Tito studenti od počátku vykazovali silné cizojazyčné či spíše mnohojazyčné já a jejich postoj se během semestru výrazně neproměnil – průběžně shodně vyjadřovali pozitivní postoj ke kurzu a k vyučující. Při hodnocení kurzu se ukázalo, že všichni pozitivně hodnotí zejména metodu výuky, která se u několika z nich značně lišila od předchozí učební zkušenosti, a její relevanci pro komunikaci mimo třídu. Obtížnost kurzu připadala většině adekvátní, Luisa by ocenila rychlejší tempo, Helena či Valerie naopak občas potřebovaly intenzivnější domácí přípravu a opakování, aby učivo zvládly. Někteří poukázali také na obtíže spojené s absencí, protože v kurzu se každou hodinu probralo něco nového a nastudovat látku doma pro úspěšné zapojení do interakce ve třídě mnohdy nestačilo.

Podobně jako v programu UPCES nelze jednoznačně stanovit, která složka cizojazyčného motivačního sebesystému hrála u studentů v programu Erasmus největší roli. Při srovnání grafů L2MSS u studentů Erasmu vyplývá, že i zde je nejméně zastoupena složka požadovaného cizojazyčného já, zatímco ostatní dvě jsou zastoupeny relativně rovnoměrně. U Valerie a Melanie převážilo ideální cizojazyčné já, u Johannea a Luisy to byla zkušenost s učením se češtině, Helena má tyto dvě složky v rovnováze, podobně jako tomu bylo u Rity v programu UPCES.

Na konci kurzu se tito studenti shodli, že kurz češtiny obohatil jejich pobyt v České republice a že alespoň částečná znalost češtiny je výhodná. Zároveň ovšem nesouhlasili s tím, aby byla jazyková výuka zavedena v programu Erasmus jako povinná. Jediný, kdo považoval koncept povinné výuky za přijatelný, byl Johannes. Nikdo z informantů bohužel neměl v plánu pokračovat ve studiu češtiny po návratu domů, Johannes a Helena však hledali možnost pokračovacího kurzu na domovské univerzitě. Celkově byli informanti relativně otevření možnosti, že by mohla tato zkušenost hrát v jejich budoucím životě určitou roli, která jim ale zatím zůstává zastřena.

Podobně jako u studentů UPCES vidíme v motivačních profilech přes určité rozdíly mezi jednotlivými informanty podobnosti, na jejichž základě můžeme vytvořit hypotézy o průměrném studentovi v programu Erasmus, které následně využijeme při tvorbě dotazníků pro kvantitativní fázi výzkumu. Tyto hypotézy jsou:

1. Studenti nemají před příjezdem kontakt s češtinou.
2. Studenti si kurzy si volí dobrovolně a univerzita uznává kredity.
3. Studenti si myslí, že při studiu v zahraničí je vhodné hovořit místním jazykem.

4. Studenti jsou motivováni především potřebou integrace do cílové kultury a potřebou komunikovat s místními.
5. Studenti češtinu mimo třídu využívají spíše omezeně.
6. Potřeba akademicky úspěšně nehráje u studentů v programu Erasmus silnou roli.
7. Složka zkušenosti s učením se češtině představuje u těchto studentů silný zdroj motivace.
8. Na začátku semestru studenti Erasmusu nepociťují úzkost či obavy.
9. Na konci studenti hodnotí zkušenost s učením se češtině pozitivně.
10. Studenti si na konci nejsou jisti instrumentální hodnotou učení se češtině v budoucnu.

6.3 Porovnání programů UPCES Study Abroad a Erasmus

Jak bylo řečeno výše, programy zahraničních studijních pobytů organizované univerzitami z USA a Evropy se sice na první pohled podobají, svou povahou se však liší (Kinginger, 2008). Američtí studenti podléhají i v zahraničí svým domovským univerzitám, které na ně při pobytu bedlivě dohlížejí. Evropské školy naopak vysílají studenty spíše jako jedince, kteří spadají pod místní univerzitu a jednají samostatně. Kingingerová (2008) uvádí, že z tohoto důvodu se podstatně liší také možnost integrace do cílové kultury, kdy studenti z USA žijí ve své pomyslné bublině, bydlí spolu, chodí spolu do školy na stejné předměty a tráví spolu také volný čas. Tak je tomu i u studentů v programu UPCES.

Mohlo by se tedy zdát, že student v programu Erasmus bude díky své relativní nezávislosti schopen lepšího zapojení se do cílové kultury, ale ukázalo se, že rozdíl mezi studenty z USA a Evropy není tak velký, jak by se dalo očekávat. Studenti v Erasmusu možná mají ve srovnání s americkými studenty oficiálně více volnosti, ale z našeho výzkumu vyplývá, že studenti v Erasmusu rovněž tráví volný čas společně s jinými cizinci, chodí na předměty v angličtině, kde sice mají možnost potkat také české studenty, pokud se nějakí zapíší, ale k hlubšímu kontaktu s místními obvykle nedochází. To potvrdily také rozhovory – například Helena i Luisa uvedly, že kontaktu s Čechy je málo a z toho důvodu Helena ocenila práci v jazykovém tandemu s českou studentkou. V omezeném kontaktu s cílovou kulturou se tedy tyto skupiny podobají.

Zjistili jsme ale, že dle očekávání jsou mezi studenty v těchto dvou programech odlišnosti v motivaci. Lišila se především motivace počáteční. V programu UPCES jsme shledali větší rozdíly mezi jednotlivými informanty, což bylo dáno konceptem povinné výuky, kdy spektrum počátečních postojů zahrnovalo velmi pozitivní a radostné očekávání i negativní postoj spojený s nechtím a úzkostí. V programu Erasmus byli studenti vyrovnání, chtěli se učit

česky dobrovolně a jejich počáteční motivační profily se podobaly. Tento výsledek jsme očekávali. Mírně odlišné postoje však tyto skupiny vykazovaly i v závěru semestru.

V předvýzkumu se v programu UPCES ukázala značná proměna postojů k učení se češtině od pozitivních, negativních či smíšených ke kladným závěrečným postojům, jež vyjádřila většina informantů. Tuto hypotézu kvalitativní fáze výzkumu potvrdila – také v ní se u pěti informantů na počátku projevila pestrá škála postojů. Na konci pak informanti hodnotili svou zkušenost veskrze kladně. Můžeme tedy konstatovat, že v programu UPCES u některých informantů prošla motivace značnou proměnou. U některých výrazně stoupla, zejména pokud byl jejich počáteční postoj váhavý či spíše negativní (Joseph, Rita, Matt). V závěru semestru se vedle kladného hodnocení zkušenosti s učením se češtině projevila jistá míra váhání a nejistoty využitelnosti vzhledem k budoucnosti. Studium češtiny u některých podpořilo mnohojazyčné ideální já, protože si uvědomili svůj pozitivní vztah k učení se jazykům, někteří začali uvažovat o návratu ke studiu jazyků, kterým se učili v minulosti. Někteří informanti (například Rita) dokonce reflektovali svůj učební styl.

U studentů v programu Erasmus nebyl závěrečný postoj tolik odlišný od postoje počátečního – studenti viděli relevanci studia češtiny od počátku, na kurz se zapsali dobrovolně a na konci se stejně jako studenti v programu UPCES shodli, že jim čeština byla k užitku a obohatila jejich pobyt. Studenti v programu Erasmus v závěru semestru jeví výraznější chuť pokračovat v učení se češtině: Johannes i Helena zkoušeli najít navazující kurz na domovské univerzitě a ani u ostatních se pochyby, k čemu jim čeština v budoucnu bude, nejevily tak silné, třebaže konkrétní instrumentální hodnotu nebyli schopni aktuálně určit. Tyto postoje mohou souviset s jazykovou ideologií zemí, z kterých studenti pocházejí. Politika Evropské unie aktivně podporuje mnohojazyčnost, v USA je podpora studia cizích jazyků malá (Ushioda, 2017). S národní jazykovou ideologií pak souvisí lokální jazyková politika a dost možná i postoje na úrovni rodin a vrstevníků, jež mohou silně ovlivnit postoje, které si student přináší do konkrétního jazykového kurzu. Zkušenost s učením se češtině však v obou vzorcích (byť ne u všech informantů, například Josephův profil se této hypotéze vymyká) potvrdila pozitivní vliv na zvýšení ideálního mnohojazyčného já.

Přestože se potvrdilo, že se počáteční postoje i postoje na konci u studentů v obou programech liší, především díky povaze studijních programů a odlišné jazykové politice zemí, ze kterých informanti pocházejí, faktory ovlivňující proměny jejich motivace ani motivační profily z pohledu L2MSS v těchto dvou skupinách tolik odlišné nebyly. Složku ideálního cizojazyčného já nejvýrazněji zastupovaly faktory potřeby integrace do cílové kultury a komunikace s místními (úspěch či neúspěch v ní měl dopad na motivaci, neúspěch působil

jako faktor demotivující). V ideálním cizojazyčném já informantů z programu UPCES výrazněji dominovala potřeba uspět akademicky. Ta se ale projevila také u některých informantů v programu Erasmus, ačkoliv tam jsme očekávali touhu po akademickém úspěchu vzhledem k tomu, že čeština patří k volitelným kurzům, nikoli povinným, o něco nižší. Ze složky požadovaného cizojazyčného já, jež bylo u obou programů zastoupeno nejslaběji, se projevila obava z akademického neúspěchu spojená s obavou z testů a zkoušek a učebními strategiemi přípravy na ně, přičemž se obavy a stres dle očekávání silněji projevily na začátku u informantů z programu UPCES, kde výsledná známka měla pro informanty větší význam než v programu Erasmus. Testy však hrály roli u informantů v obou programech, ať už motivovaly studenty vnitřně, kdy chtěli uspět pro svůj vlastní dobrý pocit, jak tomu bylo v programu Erasmus, nebo měly vnější motivační roli ve smyslu akademického úspěchu zaznamenaného ve studijním průměru, který může ovlivnit budoucí studijní i pracovní kariéru informanta.

Nejširší spektrum faktorů pokryla složka zkušenosti s učením se cílovému jazyku. Informanti v obou skupinách reflektovali jednak svou přechozí zkušenost s cizími jazyky, jednak zkušenost aktuální. Komentovali metodu výuky, konkrétní aktivity, jazykový obsah kurzu – zda se učili gramatice či novým slovům, jaké aspekty jim činily potíže (výrazně problematickou se ukázala například výslovnost). Vzhledem k primární motivaci integrace do místní kultury také vztahovali obsah výuky k realitě mimo třídu. Práci v kurzu doprovázely emoce a poznámky o aktuálním psychickém či fyzickém stavu, který někdy souvisel s kognitivním přetížením některých informantů. Práci ve třídě (i mimo ni) doprovázel úspěch, který působil jako výrazný motivační faktor. Motivaci u některých informantů ovlivňovalo rovněž srovnávání se se spolužáky, reakce na interakci při skupinové práci a někdy také chování spolužáků zahrnuté pod faktorem skupinové dynamiky.

Jmenované faktory se projevily u jednotlivých informantů v různé míře intenzity, která se odrazila v zastoupení jednotlivých složek v motivačním profilu informantů, jak ukázaly grafy uvedené výše u každého z nich. Nepotvrdilo se ale, že by u programu UPCES ani u programu Erasmus některé z nich u všech pěti informantů výrazně převažovaly oproti informantům z druhé skupiny. V Tabulce 6 shrnujeme společné prvky motivačních profilů, které se ukázaly v obou programech. V levém sloupci uvádíme tři základní složky modelu L2MSS a v pravém klíčové faktory, které tyto složky v sebraných datech charakterizovaly.

složka modelu L2MSS	klíčové faktory
ideální cizojazyčné já	potřeba integrace do cílové kultury
požadované cizojazyčné já	učební strategie obava z akademického neúspěchu
zkušenost s učením se CJ	mnohojazyčnost metoda výuky vyučující obsah kurzu: gramatika, slovní zásoba, výslovnost relevance obsahu kurzu emoce aktuální psychický/fyzický stav kognitivní přetížení skupinová dynamika potřeba uspět

Tabulka 6: L2MSS a klíčové faktory jednotlivých složek

7 Studium češtiny v Praze v roce 2019: kvantitativní fáze

V kvalitativní fázi jsme popsali motivační profily jednotlivců. Cílem kvantitativní fáze bylo získat obraz motivace a případné proměny v širším měřítku mezi větším počtem studentů v kurzech podobného typu. Dotazníkové šetření bylo původně plánováno v programech UPCES i na FHS UK a navíc také v kurzech pro Erasmus na FF UK na letní semestr akademického roku 2019/2020. Provedení kvantitativní fáze v plném rozsahu však znemožnila pandemie, kdy všechny kurzy přešly do distanční formy, většina studentů opustila Českou republiku a jen málo z nich plánovalo návrat. Je zřejmé, že motivace těchto studentů prošla obrovskou proměnou, za okolností dramatických a nečekaných, které bohužel nezapadají do původního výzkumného záměru. V prosinci roku 2019 proběhlo dotazování v kurzech Erasmu na FHS UK a zároveň v podobných kurzech na FF UK, kterého se účastnilo 48 respondentů.²⁷ Výsledky tohoto dotazování na FHS UK a FF UK představíme v této kapitole.

²⁷ Plánovaný rozsah na jaro 2020 byl 80 respondentů (cca 40 v kurzech na FHS UK a FF UK a 40 v programu UPCES). Tato část však neproběhla vůbec.

7.1 Účastníci

Dotazníkové šetření proběhlo v prosinci 2019 těsně před skončením výuky zimního semestru jednak v kurzu češtiny pro začátečníky na FHS UK mezi studenty, kteří se účastnili deníkové studie kvalitativní části, jednak v podobném typu kurzů, které pořádá FF UK pro své studenty v programu Erasmus. Dotazníky vyplnilo celkem 48 respondentů.

Kurzy na FF UK i na FHS UK probíhají velmi podobně, jejich frekventanti mají podobný profil. Tito studenti přijíždí do Prahy na Erasmus obvykle na jeden semestr, zpravidla studují humanitně zaměřený obor, nejčastěji v bakalářském programu. Všichni mluví anglicky, což je podmínka přijetí na Erasmus, a nezdědka hovoří několika dalšími jazyky. Studenti pocházejí z různých (obvykle evropských) zemí, jelikož však Erasmus sahá i do zemí mimoevropských a kurzy pořádané primárně pro studenty v programu Erasmus mohou navštěvovat také studenti dalších výměnných programů, někteří jsou i ze vzdálenějších zemí, například Brazílie nebo Číny. Do kvantitativní fáze jsme zahrnuli i tyto studenty. Kurzy češtiny si volí dobrovolně a chodí na ně dvakrát týdně, v dopoledních či odpoledních hodinách. Dotazník byl distribuován přímo v jedné z posledních vyučovacích hodin, aby se zajistila maximální návratnost.

7.2 Výzkumný nástroj

Dotazník byl vytvořen na základě dotazníků použitých v předchozích výzkumech motivace v aplikované lingvistice (Dörnyei, 2010; Dörnyei & Csizér, 2012; Dörnyei & Ushioda, 2011; Dunowski, 2017; Gardner, 1985; Thompson, 2017) a zkoumal tři složky L2MSS: ideální cizojazyčné já a s ním spojené vnitřní motivy, požadované cizojazyčné já a vnější motivy a zkušenost s učením se cílovému jazyku. Z existujících dotazníků byly vybrány otázky relevantní k výzkumu, dále byly v dotazníku zohledněny poznatky z kvalitativní fáze a přidány otázky, které se týkaly postoje k učení se češtině na začátku a na konci a odrážely případnou proměnu postoje respondenta. Po několika konzultacích s dr. Chválem z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání byla vytvořena finální verze o 30 otázkách s odpověďmi na pětistupňové Likertově škále, kde 1 znamenalo rozhodně nesouhlasím a 5 rozhodně souhlasím (strongly disagree / strongly agree).

Po výběru vhodných otázek byly vytvořeny indexy. Původní snaha vytvořit index ideálního cizojazyčného já z otázek 7, 14, 24, 30 a 5 vedla k adaptaci na index ideálního český mluvícího já, protože první čtyři otázky se týkají postoje k češtině, avšak otázka 5 míří na postoj

k mluvení místním jazykem při studiu v zahraničí.²⁸ Z indexu jsme ji proto odstranili a z otázek 7, 14, 24 a 30 jsme vytvořili index ideálního česky mluvícího já o čtyřech položkách. Cronbachovo skóre 0,604 je při počtu čtyř otázek poměrně spolehlivé a vzhledem k počtu otázek dostačující. Vysoké Cronbachovo skóre získal index zkušenosti s učením se češtině vytvořený z otázek 13, 16, 23 a 27. Korelace mezi otázkami byla vysoká a skóre bylo 0,821. Otázky 1, 11 a 15 vytvořily index učení se jazykům, kdy otázka 11 při analýze vyžadovala otočení hodnotící škály. Cronbachovo skóre tohoto indexu je 0,793.

Ze třetí složky se nepodařilo vytvořit index pro požadované cizojazyčné já, jelikož otázky se zaměřovaly zejména na faktory identifikované v kvalitativní fázi s cílem ověřit, zda hrají roli v širším měřítku. V kvalitativní fázi se ukázalo, že složka požadovaného cizojazyčného já má nejnižší zastoupení, neprojevila se jako výrazný motivační faktor a pro dotazník se těžko operacionalizovala. Nakonec jsme tuto složku operacionalizovali jednak jako požadavek vysílající instituce absolvovat kurz češtiny jako povinný a s tím spojené uznání kreditů, jednak jako snahu získat dobrou známku a potřebu uspět akademicky. S touto složkou také spojujeme instrumentální prvek užitečnosti češtiny pro respondenta v budoucnosti. Složka požadovaného cizojazyčného já je v dotazníku zastoupena otázkami 2, 4, 8, 22 a 25, které spolu netvoří index, ale budou posouzeny jednotlivě.

Výzkumná otázka se zaměřuje na případnou proměnu postoje studentů. Proto jsme do dotazníku zařadily také otázky zkoumající počáteční postoj (otázky 3, 6, 9, 21) a postoj na konci semestru (otázky 12, 26, 28, 29 a také otázka 5), které vyplynuly z předvýzkumu a kvalitativní fáze výzkumu. Ani tato sada otázek však netvoří jednotné indexy a odpovědi na tyto otázky budou popsány samostatně. Kategorie dotazníku a otázky v nich zahrnuté shrnuje Tabulka 7.

²⁸ Otázka *Learning the local language is important when you study abroad* (ot_5) se ukázala jako těžko zařaditelná do kategorií dotazníku. Jejím cílem bylo zjistit, jaký mají respondenti obecný postoj k užití místního jazyka, nejen specificky češtiny. Pokud dotazník položíme na konci kurzu, bude odrážet postoj na konci, který může být ovlivněn zkušeností s učením se češtině, což pro náš cíl nebylo žádoucí. Nechtěli jsme však, aby tato otázka stála mimo všechny kategorie, zařadili jsme ji proto k otázce podobné: *Learning Czech is important for living in the Czech Republic* (ot_12).

index ideálního český mluvčího já

- ot_7 I am learning Czech in order to understand Czech culture better.
- ot_14 I use Czech outside class.
- ot_24 I would like to be able to communicate with locals in Czech.
- ot_30 I plan to continue learning Czech after I leave the Czech Republic.

index zkušenosti s učním se češtině

- ot_13 I like the atmosphere of my Czech classes.
- ot_16 I enjoy learning Czech.
- ot_23 I look forward to my Czech classes.
- ot_27 I like my Czech teacher.

index učení se jazykům

- ot_1 I like learning new languages.
- ot_11 Learning languages is a burden for me.
- ot_15 I am good at learning languages.

index kurzu češtiny

- ot_17 The course meets the needs of the students.
- ot_18 I like the teaching method used in the Czech course.
- ot_19 I find Czech a hard language.
- ot_20 I often feel overwhelmed in class.

otázky ke složce požadovaného cizojazyčné já

- ot_2 My university requires me to take a Czech language course.
- ot_4 My university validates the Czech language course credits.
- ot_8 I study hard because I am afraid of getting a bad mark.
- ot_22 My final grade in the Czech course is important to me.
- ot_25 Having learnt Czech may be useful for me in the future.

otázky zaměřené na proměnu postoje

počáteční postoj

- ot_3 I would have signed up for the course even if it was optional only.
- ot_6 I was excited to start learning Czech.
- ot_9 At the beginning I thought learning Czech was important.
- ot_10 I felt uneasy at the start of the course.
- ot_21 At the start of the course, I was afraid.

postoj na konci

- ot_5 Learning the local language is important when you study abroad.
- ot_12 Learning Czech is important for living in the Czech Republic.
- ot_26 I am glad that I have taken the course.
- ot_28 I think that the Elementary Czech course should be mandatory.
- ot_29 Learning Czech enhanced my study abroad experience.

Tabulka 7: Kategorie dotazníku pro kvantitativní šetření²⁹

²⁹ Podoba dotazníku určená k vyplnění studenty je uvedena v Příloze.

7.3 Výsledky kvantitativní analýzy

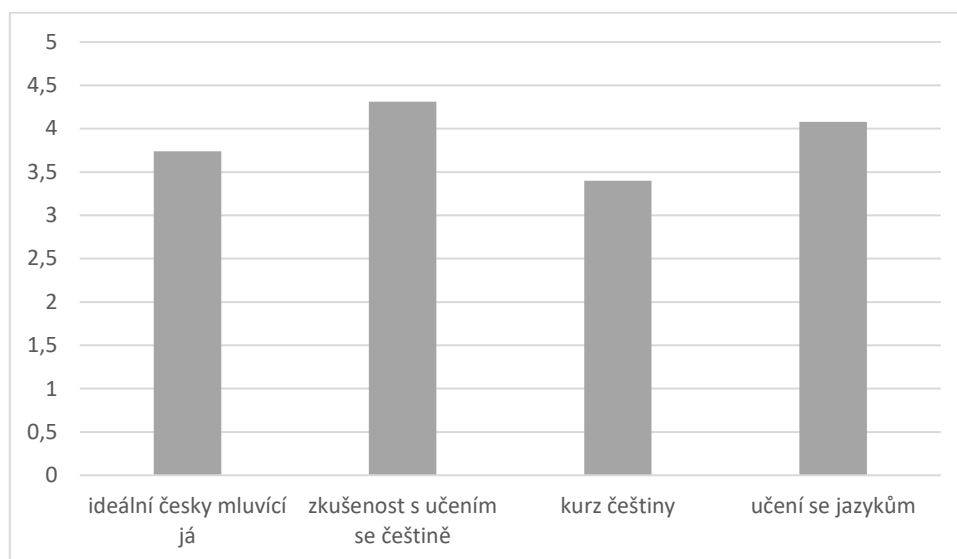
Pro dotazníkové šetření byly v rámci výzkumného nástroje vytvořeny indexy v souladu s cizojazyčným motivačním sebesystémem: index ideálního česky mluvícího já a index zkušenosti s učením se češtině, dále index kurzu češtiny a učení se jazykům. Otázky spojené s požadovaným cizojazyčným já byly posouzeny jednotlivě. Při analýze výsledků narážíme na problém s interpretací výsledku u indexu kurzu češtiny. Otázky se totiž týkají dvou odlišných aspektů: postoje ke kurzu a postoje k češtině jako jazyku. Proto se nejeví vhodné vytvářet průměr a interpretovat index jako celek. Otázky sice korelují, ale průměrná hodnota neukazuje, jaký má respondent postoj ke kurzu, protože pokud mu kurz vyhovuje, ale češtinu i tak považuje za obtížnou, snižuje se hodnota indexu kurzu. V analýze jednotlivých otázek se ukázalo, že většina studentů považuje češtinu spíše za obtížný jazyk (průměrná odpověď 4,06), zároveň se ale většina necítí v kurzu kognitivně přetížena (průměrná hodnota byla 2,77). Pokud se bude dotazování v budoucnosti replikovat, bude vhodné formulaci otázek v tomto indexu pečlivě zvážit a případně upravit. Tabulka 8 shrnuje kategorie v dotazníku, položky jim odpovídající, Cronbachovo skóre u indexů a získané průměry.

	položky v dotazníku	Cronbach	průměr
index ideálního česky mluvícího já	7, 14, 24, 30	0,604	3,74
index zkušenosti s učením se češtině	13, 16, 23, 27	0,821	4,31
index kurzu češtiny	17, 18, 19, 20	0,713	3,40
index učení se jazykům	1, 11, 15	0,793	4,08
požadované cizojazyčné já	2, 4, 8, 22, 25	---	---
postoj na začátku	3, 6, 9, 10, 21	---	---
postoj na konci	12, 26, 28, 29	---	---

Tabulka 8: Položky v dotazníku a výsledky analýzy

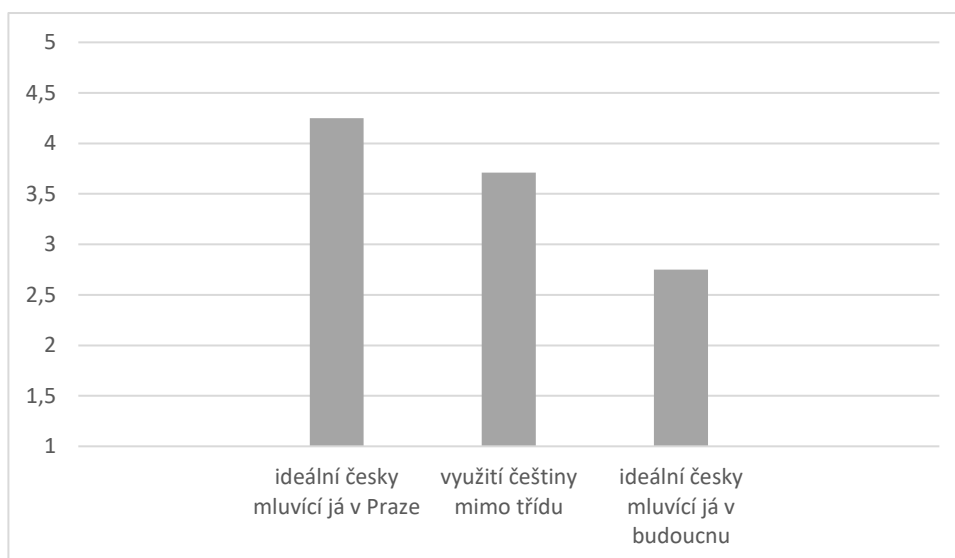
Při posouzení motivačního potenciálu jednotlivých složek L2MSS se výsledky našeho výzkumu shodují s výsledky zahraničních výzkumů (Dörnyei, 2019), a sice tak, že i u studentů Erasmu učících se v rámci svého studijního pobytu v Praze vykazuje ze všech tří složek L2MSS nejsilnější motivační potenciál složka zkušenosti s učením se cílovému jazyku (zde zkušenosti s učením se češtině spojená s kurzem). V profilu průměrného studenta dosáhl index zkušenosti s učením se češtině nejvyšší průměrné hodnoty mezi ostatními indexy: 4,31, následovaný byl indexem učení se jazykům s hodnotou 4,08. Znamená to tedy, že tito studenti mají velmi pozitivní vztah k učení se cizím jazykům obecně a zároveň i k učení se češtině, kterou však

považují spíše za jazyk obtížný. Výsledné hodnoty průměrů dle indexů přehledně shrnuje Graf 18.



Graf 18: Výsledné hodnoty průměrů dle indexů

Složka ideálního česky mluvícího já vykazuje hodnotu 3,74. Tato hodnota zahrnuje ideální česky mluvící já při pobytu v Praze a zároveň potřebu pokračovat v češtině i po návratu domů. Přitom však z jednotlivých odpovědí vyplývá, že v hodnotách udaných v dotazníku v tomto indexu existuje značný rozdíl mezi ideálním česky mluvícím já v době studijního pobytu spojeným s aktuální potřebou naučit se česky a ideálním budoucím česky mluvícím já. Potřeba mluvit česky v Česku s Čechy představuje průměr 4,25. Praktické využití češtiny mimo třídu vykazuje hodnotu nižší (3,71) a budoucí ideální česky mluvící já klesá na pouhých 2,75. Tento mírný nesoulad ilustruje Graf 19, který porovnává ideální česky mluvící já v Praze, aktuální česky mluvící já (sloupec využití češtiny mimo třídu) a ideální česky mluvící já v době odjezdu z Prahy reprezentované potřebou učít se česky v budoucnu, jež klesá téměř na poloviční hodnotu oproti potřebě učít se česky v Česku. Ideální cizojazyčné já navázané na češtinu má omezenou časovou platnost, kdy čeština hraje roli zejména v době pobytu. Je tedy zjevné, že ideální cizojazyčné já není u mnoha studentů spojeno pouze s češtinou, ale spíše s představou ideálního cizojazyčného já mluvícího několika cizími jazyky. Přínosem by mohlo být další zkoumání postojů k mnohojazyčnosti, které však nebyly předmětem tohoto výzkumu.



Graf 19: Porovnání ideálních česky mluvících já

7.4 Motivační profil průměrného studenta programu Erasmus

Podobně jako jsme v kvalitativní fázi popsali profily jednotlivých informantů, na základě odpovědí respondentů v kurzech pro Erasmus jsme vytvořili profil průměrného studenta z FF UK a z FHS UK. Naše typická studentka – mezi respondenty převažovaly ženy (27 žen a 21 mužů) – pochází z velké země EU, pravděpodobně z Francie, odkud bylo 14 respondentů, případně z Německa (7 respondentů).³⁰ Pojmenujeme ji v současnosti v obou zemích oblíbeným jménem Lea.

Lee je 22 let a studuje humanitní obor v bakalářském programu. Lea mluví plynule anglicky a čeština je její třetí nebo čtvrtý cizí jazyk. Celkově má velmi pozitivní postoj k učení se jazykům, její index učení se jazykům ukazuje hodnotu 4,08. Předtím než přijela do České republiky, s češtinou nepřišla do kontaktu. Kurz češtiny si zapsala dobrovolně, její univerzita jazykový kurz nevyžaduje, ale kredity za něj uznává. Známkování hraje v Leině motivačním profilu určitou roli, ale není pro ni příliš důležité; je motivovaná spíše vnitřně a strach, že by neuspěla, nemá. Hodnoty u otázek týkajících se důležitosti známky a strachu z neúspěchu se pohybovaly ve středním pásmu (3,38 pro důležitost dobré známky a 2,81 pro strach ze známky špatné).

Lea se učí česky proto, že považuje znalost místního jazyka za důležitou pro studijní pobyt v zahraničí, chce lépe porozumět české kultuře a domluvit se s místními. Češtinu mimo třídu sice využívá, ale méně, než by chtěla nebo měla. Od začátku zaujímá spíše pozitivní postoj k učení se češtině – na hodiny češtiny se od začátku těší a není nervózní ani nepocituje úzkost,

³⁰ Seznam počtu respondentů z jednotlivých zemí je uveden v Příloze.

přestože považuje češtinu za jazyk těžký. V průběhu semestru na ni výuka neklade příliš velké nároky, přetížena se cítí spíše výjimečně. Na hodiny češtiny chodí ráda, studium češtiny ji baví, osobnost vyučující jí vyhovuje a metodu výuky považuje za vhodnou. Kladně hodnotí také obsah kurzu, protože podle ní naplňuje potřeby studentů.

Na konci semestru je ráda, že absolvovala kurz češtiny, protože mimo jiné obohatil její zkušenost na Erasmu. Myslí si, že umět česky je pro pobyt v České republice důležité, ale koncept povinné výuky nepovažuje za vhodný. Po návratu domů neplánuje v učení se češtině pokračovat a není si jistá, zda pro ni bude v budoucnu mít znalost češtiny nějaký pozitivní přínos.

7.5 Srovnání profilů programu Erasmus v kvalitativní a kvantitativní fázi

V kvalitativní části jsme měli možnost porovnat profily pěti informantů z programu Erasmus. Přestože se do jisté míry podobaly, projevíly se v nich také individuální rozdíly. Na základě dotazníků v kvantitativní části vznikl profil průměrné fiktivní studentky Ley v programu Erasmus. Při srovnání tohoto profilu s informanty v kvalitativní části vidíme, že profil průměrného studenta odpovídá profilům pěti informantů z programu Erasmus podrobněji popsáným výše. Hypotézy vytvořené v kvalitativní části se potvrdily: Studenti v programu Erasmus hovoří před příjezdem nejméně dvěma cizími jazyky a čeština je jejich minimálně třetím cizím jazykem, ovšem předchozí kontakt s češtinou před příjezdem nemají. Jejich obecný postoj k učení se cizím jazykům je pozitivní a domnívají se, že při studiu v zahraničí je zapotřebí zvládnout alespoň základy místního jazyka. Kurzy češtiny si zapisují dobrovolně a jejich univerzita za ně uznává kredity. Při studiu v Praze jsou k učení se češtině silně vnitřně motivovaní potřebou integrace do cílové kultury a potřebou komunikovat s místními, ale ve skutečnosti češtinu mimo třídu využívají spíše omezeně. Vnitřní motivace studentů převažuje nad potřebou akademického úspěchu. Na konci semestru hodnotí svou zkušenost pozitivně, zároveň si však nejsou jisti instrumentální hodnotou učení se češtině v budoucnosti. Jako silný motivační zdroj se jeví zkušenost s učení se češtině v jazykové třídě.

Zde ve výsledcích vyplynul největší rozdíl mezi kvalitativní a kvantitativní částí. V kvalitativní části se složka zkušenosti s učení se cílovému jazyku ukázala jako nejsilnější pouze u některých informantů, v některých případech ji převážila potřeba integrace ve složce ideálního cizojazyčného já. Možnou interpretací tohoto rozdílu je povaha dat získaných v kvalitativní fázi nástrojem deníkových záznamů, kde se někteří informanti zaměřovali na zkušenost s češtinou mimo třídu, nikoli v ní. Může to znamenat, že z jejich pohledu je tato složka důležitější. Tento rozdíl bychom pravděpodobně nezjistili, pokud bychom hodnotili

informanty pouze kvantitativně, protože při vytvoření průměrných hodnot by se rozdíl mezi složkami mohl vytratit. Potvrdila se tedy vhodnost kvalitativního designu jako stěžejního přístupu a kvantitativní fáze k jeho doplnění a ověření některých hypotéz.

K limitacím této části vedle malého vzorku, který bohužel nelze využít k širšímu zobecnění, patří také relativní stručnost našeho dotazníku. Cílem bylo vytvořit takový dotazník, který by dokázal postihnout případnou proměnu postojů, zahrnout dostatek otázek souvisejích s výsledky kvalitativní části a který by byl zároveň relativně krátký, aby jej byli respondenti schopni vyplnit během deseti minut na konci hodiny, aniž by byli příliš časově nebo kognitivně zatíženi. Rozsáhlejší dotazník by přinesl širší obraz, nicméně kvantitativní část výzkumu měla i v původním záměru sloužit k dokreslení obrazu proměn motivace, na niž se zaměřila kvalitativní část výzkumu. Také vzhledem k malému vzorku respondentů by bylo vhodné dotazníkové šetření replikovat a dotazník vhodně rozšířit tak, aby do větší hloubky postihoval všechny složky L2MSS rovnoměrně. Domníváme se však, že původní cíl srovnání výsledků kvalitativní části ve větším měřítku se naplnit podařilo, i když v měřítku relativně malém a těžko zobecnitelném, navíc pouze ve vzorku studentů programu Erasmus.

8 Diskuse

Model motivace, jak jej představili Dörnyei a Ottó (1998), demonstruje, že motivace k učení se cizímu/druhému jazyku je dynamická a prochází proměnou v čase, což potvrdily i empirické studie motivace v kontextu zahraničního studijního pobytu (například Allen, 2010; Isabelli-García, 2006). V prvním kroku našeho předvýzkumu jsme zkoumali, zda u studentů dochází k proměně motivace také mezi těmi, kteří se učí česky v programu Study Abroad. Již v této fázi se ukázalo, že zejména ve vzorku studentů z USA dochází k výrazné proměně motivace mezi začátkem a koncem kurzu. Na počátku byli tito studenti motivováni zejména zvnějšku, jelikož kurz měli povinný. V dotazníku pouze přibližně 40 % respondentů uvedlo, že by si kurz zapsali dobrovolně. Nabízí se otázka, jak je možné, že téměř polovina vysokoškolských studentů přijíždějících studovat do země, jejímž jazykem nemluví, nepovažuje za důležité zapsat si jazykový kurz poskytovaný univerzitou v rámci studijního programu. Proč je motivace ke studiu cizích jazyků u amerických studentů tak nízká? Podle Ushiodové (2017) může být jednou z příčin jazyková ideologie. Z ní vychází jazyková politika na úrovni jedince, rodiny, komunity, státu i národa, jež ovlivňuje celkový postoj k jazykům, rozhoduje o tom, které jazyky budou oficiální, jak budou hodnocené a v jaké míře budou dostupné ke studiu a užívání (Douglas Fir Group, 2016, s. 33). Jazyková politika na národní úrovni v anglofonním prostředí klade důraz zejména na praktické využití cizích jazyků, tj.

příkládá cizím jazykům spíše instrumentální hodnotu. S tím souvisí fakt, že se u mládeže nedaří probudit či udržet motivaci ke studiu cizích jazyků. Jakožto nástroj pro globální komunikaci jim stačí angličtina (Ushioda, 2017). Je zřejmé, že s tímto přístupem někteří studenti přijíždějí i do České republiky. Řada z nich se domnívá, že všichni mluví anglicky, a je pravda, že se v centru Prahy v základních komunikačních situacích (například při objednávání v restauraci) bez znalosti češtiny obvykle obejdu. Mnoho z nich však narazí, jakmile opustí „kavárenskou zónu komfortu“ a jejich idea se střetne s realitou. Úřednice na poště, lékárník, majitel bytu nebo personál v nemocnici často anglicky neumějí. Až v průběhu pobytu si uvědomí, že „všechno není anglicky“ nebo že anglicky mluví mnohem méně lidí, než očekávali. Teprve v této chvíli dostanou příležitost uvědomit si instrumentální hodnotu jazyka, které si dosud nebyli vědomi. Taková zkušenost může vést k proměně z počátku skeptického postoje k názoru, že místní jazyk je vhodné alespoň částečně zvládnout.

Další fáze výzkumu se poté zaměřila na zkoumání, jak a proč se motivace proměňuje a jaké faktory ji z pohledu studentů nejvíce ovlivňují. Pro vytvoření motivačních profilů byl použit model cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS). V motivačních profilech informantů se projeví všechny tři složky: ideální cizojazyčné já, požadované cizojazyčné já i zkušenost s učením se cílovému jazyku. Hypotéza, která vyplývá ze zahraničních výzkumů věnovaných motivaci v aplikované lingvistice u velkých jazyků, že nejsilnějším motivačním faktorem v učení se je složka zkušenosti s učením se cílovému jazyku (Dörnyei, 2019), se v případě studia češtiny v rámci zahraničního studijního pobytu potvrdila pouze částečně. Zkušenost s učením se cílovému jazyku hrála sice ve většině profilů velmi silnou roli a byla zastoupena širokým spektrem dílčích faktorů spojených zejména s jazykovým kurzem (jeho obsahem, metodou výuky, konkrétními aktivitami a osobností učitele), podobnou motivační sílu však měla u některých informantů také složka ideálního cizojazyčného já, zastoupená zejména potřebou integrace do cílové kultury a interakce v cílovém jazyce. Toto zjištění je v souladu s některými zahraničními výzkumy motivace v kontextu zahraničního studijního pobytu, kde se potřeba integrace ukázala jako silný motivační zdroj (srov. například Allen & Herron, 2003; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006). Motivaci k učení se zprostředkujícímu jazyku může zvyšovat kontakt s cílovou kulturou (Kosanović & Milun, 2016). Výsledky výzkumu u studentů češtiny potvrdily, že nejen u velkých jazyků, ale i v případě češtiny pobyt v zemi, kde se cílovým jazykem hovoří, a kontakt s cílovou kulturou skutečně motivaci k učení se cílovému jazyku zvyšují a podporují integraci do cílové kultury, což vede k posílení ideálního cizojazyčného já. Mnohým informantům však v úspěšné integraci bránila jednak organizační povaha studia, kdy zahraniční studenti nemají dostatek příležitosti

k interakci s mluvčími cílového jazyka, a to nejen v případě studentů z USA, jak píše Kingingerová (2008), ale i u studentů programu Erasmus, z nichž někteří absenci možnosti kontaktu explicitně uvedli, jednak strach z vykročení z vlastní zóny komfortu, jak uvedla Sieglová (2006, 2008), a to opět v obou programech.

Ve výzkumu se dále ukázalo, že zkušenost s učením se cílovému jazyku mnohdy provázejí silné emoce a ovlivňuje ji také aktuální psychický či fyzický stav jedince. Učení se jazyku je proces silně spjatý s emocemi (Douglas Fir Group, 2016) a právě emoce mohou sloužit k hlubšímu poznání modelu cizojazyčného motivačního sebesystému (Dörnyei & Ushioda, 2009). Mezi některými informanty se projevíly negativní emoce, na něž se v aplikované lingvistice tradičně pozornost soustřeďuje více než na emoce pozitivní (Williams et al., 2015). V centru pozornosti výzkumů donedávna stála zejména jazyková úzkost (language anxiety) neboli jazykový strach (Šebesta et al., 2014), jež se obecně považuje za významný faktor ovlivňující proces osvojování druhého jazyka (například Horwitz et al., 1986). Ukazuje se, že úzkost či strach mají obvykle spíše negativní efekt a učební proces zpomalují (MacIntyre, 2017; Horwitz, 2017), určitá úroveň napětí ovšem může podle některých autorů fungovat jako motivační faktor a učební proces urychlit (Lightbown & Spada, 2013). Výsledky našeho výzkumu potvrdily, že strach a úzkost vedly spíše k negativním postojům k učení se češtině. Ke zjištění specifických faktorů, které strach z češtiny způsobují, by bylo zapotřebí dalšího výzkumu.

V motivačních profilech vytvořených v tomto výzkumu se projevíly nejen emoce negativní, ale také pozitivní. Ty jsou také postupně více zastoupeny i v zahraničních výzkumech zkoumajících zejména vliv pozitivních emocí (enjoyment) – v kontrastu s úzkostí – na zlepšení jazykové kompetence (Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre, 2017; Williams et al., 2015). Výsledky našeho výzkumu potvrdily zjištění Allenové a Herronové (2003), že pozitivní emoce (radost, nadšení) učební proces a postoj k cílovému jazyku také značně ovlivňují a že snížení jazykové úzkosti může přispět ke zvýšení motivace – někteří studenti, u nichž se na začátku projevíly negativní emoce, postupně s prožitým úspěchem a pozitivními emocemi na konci kurzu vykazovali postoje pozitivní. Pozitivní emoce přinesly také situace, kdy informanti zažili úspěch, ať už v jazykové třídě, nebo v interakci mimo ni.

V určitých situacích zažili informanti také neúspěch, a to zejména v situacích mimo třídu, kdy se jim nepodařilo navázat nebo udržet interakci v češtině. Ten u nich působil zejména jako demotivační faktor. I v akademické rovině přispíval ke zvýšení motivace a zlepšení postoje úspěch v testech a úkolech spojených se složkou požadovaného cizojazyčného já. Tato složka byla u všech informantů zastoupena nejméně bez ohledu na zemi původu, přestože vzorek

studentů z USA potvrdil, že akademický úspěch hraje u studentů z amerických univerzit značnou roli. Složka ideálního cizojazyčného já a zkušenosti s učením se cílovému jazyku ovšem jednoznačně převážily nad složkou požadovaného cizojazyčného já u všech deseti informantů. Opačný výsledek představila Šindelářová Skupeňová (2019), kdy studenti angličtiny na Masarykově univerzitě v sebereflexích svého učení se angličtině uváděli spíše tvrzení spadající do složky požadovaného cizojazyčného já. Otázkou zůstává, zda je důvodem převahy jiných složek v našem výzkumu odlišný cílový jazyk, nebo právě odlišný kontext výuky, protože Šindelářová Skupeňová se zabývala českými studenty učícími se angličtině, nikoli kontextem zahraničního studijního pobytu. Jak již bylo řečeno, pobyt v zemi, kde se cílovým jazykem hovoří, představuje silný motivační zdroj.

V průběhu studia češtiny mnozí informanti vycházeli ze znalostí dalších cizích jazyků, kterým se věnovali před studiem češtiny, a mnohdy s nimi češtinu srovnávali. Žádný z informantů nestudoval češtinu jako svůj první cizí jazyk. Mnozí autoři (Cook, 2016; Douglas Fir Group, 2016; Francheschini, 2011; Henry, 2017; Ortega, 2013) poukázali na potřebu zkoumání osvojování druhého jazyka v souvislosti s mnohojazyčností a Henry (2017) navrhl adaptaci cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný motivační sebesystém. U studia češtiny jako cílového jazyka v kontextu zahraničního studijního pobytu se tento návrh jeví jako vhodný, jelikož každý vysokoškolský student před příjezdem do České republiky prošel studiem jiného cizího jazyka, a dobrá znalost angličtiny je dokonce pro přijetí na Erasmus podmínkou.

Jak se však ukázalo, adaptace modelu cizojazyčného motivačního sebesystému na systém mnohojazyčný není jednoznačná. Složky ideálního/požadovaného cizojazyčného já lze poměrně snadno adaptovat na ideální/požadované mnohojazyčné já. U zkušenosti s učením se cílovému jazyku však není adaptace přímočará.³¹ Uživatel více jazyků reflektuje svou předchozí zkušenost s učením se různým cílovým jazykům, proto se nabízí adaptace na zkušenost s učením se cizím jazykům jakožto předchozí zkušenost v rámci mnohojazyčnosti. Zároveň je ale zapotřebí zachovat zkušenost s učením se cílovému jazyku v konkrétní učební situaci, zde češtině. Z našeho výzkumu vyplynulo, že síla ideálního cizojazyčného já mluvícího česky je velká v době pobytu v České republice, nicméně po odjezdu rapidně klesá. Je ale možné, že ideální mnohojazyčné já u studentů proměnou neprochází. Nemůžeme ovšem cizojazyčné já adaptovat na já mnohojazyčné beze zbytku, neboť zkušenost s učením se cílovému jazyku (Dörnyei, 2019) je vždy navázána na jeden

³¹ Henry (2017) sebesystém podrobněji nerozpracovává, zaměřuje se na mnohojazyčnou identitu, která vstupuje do motivačního sebesystému, a složce zkušenosti s učením se cílovému jazyku se nevěnuje.

konkrétní jazyk v určité učební situaci. Možným řešením by bylo zachovat zkušenost s učením se jak dalším jazykům, tak jednomu jazyku cílovému v dané učební situaci. K tomuto řešení nás vedou i data z našeho výzkumu, kdy informanti reflektovali jak svou mnohojazyčnou zkušenost, tak aktuální učení se češtině. Záměrně neuvádíme pouze zkušenost s učením se jiným cizím jazykům, nýbrž zkušenost s jinými cizími jazyky obecně, jelikož všichni informanti byli uživateli více cizích jazyků, ale v současné době se aktivně učí pouze jednomu, a sice češtině.³²



Schéma 2: Mnohojazyčný motivační sebesystém

Ačkoli zkoumání fenoménu mnohojazyčnosti nebylo původním záměrem tohoto výzkumu, ukázalo se, že faktor mnohojazyčnosti hraje v cizojazyčném/mnohojazyčném motivačním sebesystému větší roli, než jsme očekávali, a výzkum proměn ideálního mnohojazyčného já by se mohl stát vhodným směrem pro hlubší zkoumání oblasti učení se češtině jako cílovému jazyku. Vedle dílčích otázek spojených s mnohojazyčností a vlivem učení se češtině na její případné proměny by bylo vhodné podrobit dalšímu zkoumání rovněž názory žáka (learner beliefs, Šebesta et al., 2014), s nimiž studenti přicházejí do kurzů češtiny. Jejich pochopení by mohlo přispět k hlubšímu poznání motivace ke studiu češtiny, postojů k mnohojazyčnosti i potenciálních zdrojů strachu či úzkosti, které z našeho výzkumu nevyplývaly jednoznačně.

9 Limitace výzkumu

Je zřejmé, že tento výzkum postihuje pouze část širokého spektra motivace ke studiu češtiny. Vybraný vzorek tvořili vysokoškolští studenti ze zemí v anglicky mluvícím prostředí označovaných jako „WEIRD“: western, educated, industrialized, rich, democratic (Henrich et al., 2010). Přibližně polovina výzkumů věnovaných motivaci v zahraničních lingvodidakticky zaměřených odborných časopisech zkoumala vzorky v terciární sféře (Boo et al., 2015) a více než 90 % studií v časopisech věnujících se psychologii vycházela ze zemí WEIRD, avšak tento vzorek představuje pouze zlomek světové populace (Andringa & Godfroid, 2019). Naše studie

³² Více o problematice užívání termínů uživatel versus učící se viz například Cook (2016).

do tohoto vzorku plně spadá, což je její výhodou i nevýhodou. Přínosem je možnost srovnání výsledků s výsledky studií tzv. velkých jazyků ve srovnatelném vzorku, nevýhodou zůstává relativně malá zobecnitelnost výsledků v jiných kontextech. Další zjevnou limitací je skutečnost, že studie podrobně zkoumá deset případů, což je sice z pohledu zvoleného výzkumného designu optimální počet, opět však musíme konstatovat, že jako každý kvalitativní výzkum poskytuje pouze částečný obraz zkoumaného problému.

Dalším problémem je zvolená metodologie. Studenti psali deníky a poskytli rozhovory. Jako v každém výzkumu, který volí tuto metodologii, se potýkáme s určitými riziky, o kterých jsme psali v kapitole o metodologii. Podobně jako v rozhovorech mohou informanti uvádět to, co si myslí, že chce výzkumník slyšet (Ferjenčík, 2000), zvláště pokud je výzkumník zároveň vyučující, jak tomu u některých (ne všech) informantů bylo. Je také možné, že pisatel se může snažit vystupovat v lepším světle a obraz sebe samého upravit, aniž by jeho záznamy odpovídaly skutečnosti, případně může nevědomky popsat svou mysl nepřesně či neadekvátně. Jeho slova pak výzkumník interpretuje, čímž může také dojít k určitému zkreslení. Proto byly ve výzkumu kromě introspektivních metod použity také dotazníky a kvantitativní část výzkumu měla ověřit hypotézy vytvořené v části kvalitativní. Tu se však kvůli pandemii nepodařilo realizovat v plné míře a další šetření může být provedeno, až se situace v jazykové výuce a studiu v zahraničí vrátí do normálu, což ovšem může nastat až v průběhu několika let. Z analýzy omezeného množství sebraných dat v kvantitativní části se však jeví motivační profily vytvořené ve fázi kvalitativní jako validní.

Uvedené nevýhody jsou zároveň i určitou výhodou. Vybraný vzorek, byť velikostně omezený, umožnil alespoň částečně nahlédnout do mysli informantů a vytvořit obraz jejich příběhu na pomyslné cestě při pobytu v Praze z jejich vlastní perspektivy. Ačkoli jde o obraz pouze částečný, vytvořený na základě dat od omezeného počtu informantů ze dvou skupin zahraničních studentů, poskytuje nové poznatky o motivaci a postojích vzorku studentů, jejichž motivace ke studiu češtiny dosud nebyla zkoumána. Nabízí se proto dále zkoumat motivaci ke studiu češtiny a její proměny na odlišných vzorcích a v jiných učebních situacích.

V průběhu výzkumu jsme nasbírali velké množství dat, zejména deníkových záznamů, a v hlavní fázi také rozhovory se všemi zapojenými informanty, z nichž byla pro náš výzkum využita pouze část. Další výzkum by se mohl zaměřit na jejich vytěžení a analýzu dat těch informantů, kteří se do výzkumu dobrovolně zapojili, podepsali informovaný souhlas³³, ale z různých důvodů, uvedených výše, do finálního výběru zařazení nebyli.

³³ Plné znění informovaného souhlasu je uvedeno v Příloze.

10 Pedagogické implikace

Výsledky výzkumu potvrdily, že motivace je dynamický proces a působením mnoha faktorů se v čase proměňuje. Výzkum odhalil ty faktory, které uvedli sami studenti a které sloužily k vytvoření motivačních profilů na základě cizojazyčného motivačního sebesystému. V této kapitole využijeme zjištění výzkumu k odvození aplikace do pedagogické praxe.

V některých motivačních profilech sestavených na základě získaných dat hrály dominantní roli emoce spojené se zkušeností s učním se cílovému jazyku a učební proces ovlivňoval také jejich aktuální afektivní stav. Je vhodné navodit ve třídě bezpečnou, pozitivní a přátelskou atmosféru a pomoci studentům prožít radost, nadšení a spokojenost, aby je učební proces naplňoval pozitivním očekáváním dalších kroků na pomyslné cestě jazykovým kurzem, na jehož konci pozitivní emoce spojené s kurzem přispívají ke kladnému retrospektivnímu sebehodnocení (Dörnyei, 2001). Důležitou motivační strategií je také zhodnocení aktuálního psychického a fyzického stavu studentů a uzpůsobení učební plánu tak, aby došlo k podpoře pozitivního postoje studentů i přes momentální kognitivní přetížení způsobené například únavou či nemocí. Taková adaptace učební plánu pak může vést ke snížení míry stresu či případné jazykové úzkosti. Další možností, jak zmírnit jazykovou úzkost, může být didaktické zjednodušení gramatického plánu v souladu s aktuálními potřebami studentů a důraz pouze na ty gramatické struktury, které jsou využitelné v reálných komunikačních situacích, s nimiž se studenti mimo třídu mohou setkat ve zvýšené míře.³⁴

Úzkost, strach a jistá míra nejistoty či obav spojených s učním se češtině se projevily u některých informantů zejména na počátku kurzu, a to hlavně v programu UPCES, kde byl jazykový kurz povinný a studenti měli menší předchozí zkušenost s učním se cizím jazykům. Přestože v kurzu, který měli studenti v programu Erasmus nepovinný, byl počáteční postoj pozitivnější, jeví se jako vhodná strategie na počátku akční fáze, kdy má vyučující možnost vzbudit ve studentech motivaci a vytvořit motivační prostředí, zjistit, jaké studenti prožívají emoce, jaké zaujímají postoje a přesvědčení a z čeho jejich názory pramení. K diagnostice a zpětné vazbě na počátku může sloužit lekce na téma osvojování druhého jazyka zvyšující povědomí o povaze tohoto procesu, o vhodných učebních strategiích a možných cílech výuky. Vyučující zde má možnost zjistit, s jakým postojem či přesvědčením studenti přicházejí, a studenti mohou vyjádřit své názory a zkušenosti a následně o nich se spolužáky a vyučujícím

³⁴Potenciálním didaktickým zjednodušením gramatiky může být například aktivace používání 1. a 3. osoby jednotného a 2. osoby jednotného i množného čísla sloves, případně pasivní představení dalších osob, nikoli prezentace a procvičování celého konjugačního paradigmatu. S prezentací a aktivací pouze 1.–3. osoby j. č. a 2. os. mn. č. pracuje například učebnice francouzštiny *Latitudes 1* (Loiseau & Mérieux, 2008). Uvědomujeme si úskalí tohoto přístupu, nicméně považujeme za vhodné tuto možnost zmínit a pro výukovou praxi zvážit.

diskutovat. Mohou tak od vyučujícího získat zpětnou vazbu a v rámci motivačního vyučování může jejich názory a přesvědčení do jisté míry korigovat. K tomu může využít některé z motivačních strategií doporučených pro počáteční fázi výuky, jako je stanovení realistických cílů, podpora postoje k cílovému jazyku, zvýšení očekávání úspěchu (Dörnyei, 2001), a posílit představu ideálního jazykového já, například zprostředkováním kontaktu s mluvčími cílového jazyka (Bulejčiková & Převrátilová, 2018; Allen & Herron, 2003; Hernández, 2010) nebo vlastním příkladem nadšení pro cizí jazyky apod. (Dörnyei & Kubanyova, 2014). Po vytvoření bezpečného motivačního prostředí je zapotřebí motivaci studentů v průběhu jazykového kurzu udržovat.

Role jazykového kurzu a zkušenosti s učením se cílovému jazyku v konkrétní učební situaci patřila mezi klíčové složky motivačních profilů všech studentů. Tvůrce obsahu výuky a vyučující (pokud nejde o stejnou osobu) tak nese velkou míru zodpovědnosti za utváření postojů studentů k cílovému jazyku. Dörnyei (1994) uvádí čtyři základní komponenty jazykového kurzu v motivačním duchu: zájem, relevanci, očekávání (úspěchu) a uspokojení z výsledků, které by měli tvůrci kurikula mít na paměti. Zájem ze strany studentů, kteří si kurz zapisují dobrovolně, považujeme za samozřejmý. U studentů z USA, jejichž mnohojazyčné ideální já není příliš silné, je zapotřebí zájem probudit, ideálně již ve stadiu před příjezdem do České republiky (srov. Irie & Ryan, 2014, s. 344). Zájem o kurz a jeho obsah však může vyučující prohloubit a podpořit jednak v úvodní hodině věnované učení se cizím jazykům, jednak zapojením studentů do tvorby obsahu kurzu a podporou jejich autonomie, diskusí nad preferovanými metodami učení, podobou zadávání domácích úkolů či projektů, které mohou ve studentech podpořit zájem a motivaci a vést k naplnění jejich cílů a očekávání.

Jedním z nejsilnějších motivačních faktorů mezi studenty zapojenými do výzkumu byla potřeba integrace do místní kultury a komunikace s místními. K úspěšnému zvládnutí mluvené interakce je zapotřebí rozvíjet ve třídě dovednost mluvení a poslechu, jež se ukázaly z pohledu studentů především v předvýzkumu v programu UPCES klíčové. Mnoho studentů označilo jako problém výslovnost, a to nejen určitých hlásek, ale i slovní přízvuk či větnou intonaci. Dostatek prostoru k procvičení výslovnosti a uvedených dovedností pomůže studentům získat větší jistotu, jež může vést k úspěšnější komunikaci, lepšímu výkonu a k celkové podpoře ochoty komunikovat (srov. Paldusová, 2018).

K dosažení integrativního cíle by se měly osnovy kurzu vedle nácviku řečových dovedností potřebných k úspěšné komunikaci zaměřovat na různé komunikační potřeby studentů mimo třídu a měly by zahrnovat maximum příležitostí k nácviku reálných situací, ale také exkurze mimo školu, aby si studenti vyzkoušeli svou kompetenci v praxi (Igazová, 2017).

Příkladem takových aktivit může být hledání určitého místa v okolí školy spojené se zjišťováním konkrétních informací, jako například otevírací doba či jízdní řád, cesta do supermarketu, kde mohou hledat a porovnávat různé výrobky, pozorovat jejich uspořádání a nabídku a rozšířit své sociokulturní kompetence sledováním kulturních rozdílů v chování zákazníků a komunikaci personálu (Euler, 2017), dále zprostředkování dalšího kontaktu s rodilými mluvčími apod. Přestože se situace, kdy mají studenti opustit známé prostředí třídy a vydat se do neznáma, může setkat s pocity obav a nejistoty, její zvládnutí přináší pozitivní emoce. Prožitek úspěchu posiluje jazykové sebevědomí studenta. Tyto aktivity zvyšují relevanci obsahu výuky a zároveň splňují požadavek pozitivního očekávání a uspokojení z výsledků.

Prostředí, kde se hovoří cílovým jazykem, vytváří pro učení se cílovému jazyku ideální kontext. Překvapivě však mnoho informantů uvedlo, že relevanci a hodnotu češtiny si uvědomili až v průběhu pobytu, u mnohých studentů netvořila čeština součást ideálního cizojazyčného já na počátku. Vzhledem k nízké podpoře motivace ke studiu cizích jazyků v anglofonním prostředí a výsledkům tohoto výzkumu, které jednoznačně potvrdily pozitivní postoj k místnímu jazyku na konci kurzu, se nabízí možnost zavedení povinné jazykové výuky při studijních pobytech. Zároveň je však nutné jazykovou výuku a obsah kurzu maximálně přiblížit potřebám těchto studentů, tj. maximalizovat integrativní a instrumentální prvek učení se cílovému jazyku, vytvořit dostatek příležitostí k využití v reálných situacích, testy a hodnocení využívat v duchu motivačního vyučování apod. Ushiodová (2017) doporučuje obecně posilovat pozitivní postoj k mnohojazyčnosti a zvyšovat potřebu ideálního mnohojazyčného já. Toto motivační působení je však vhodné zahájit už před odjezdem na studijní pobyt, jak upozorňují například Irieová a Ryan (2014). V rámci našeho působení na studenty máme jen omezenou možnost vlivu na jazykovou ideologii v širším smyslu, nicméně i v rámci jazykového kurzu může vyučující na studenty působit vlastním příkladem, vést je k nadšení pro cizí jazyky a posilovat obraz jejich ideálního mnohojazyčného já, například zvyšováním sociokulturních kompetencí a povědomí o interkulturní komunikaci, jež mohou využít rovněž v porozumění jiným kulturám i po návratu do vlasti.

Prvek mnohojazyčnosti patřil mezi významné faktory ovlivňující postoje k češtině jako cílovému jazyku. Mnoho studentů češtinu srovnávalo v průběhu semestru s cizími jazyky, kterým se učili, a nejednou působila typologická odlišnost jako demotivační faktor. Pokud to umožňuje výuková situace, je vhodné postupovat dle zásad didaktiky mnohojazyčnosti (srov. Janík, 2014; Janíková, 2013), podporovat u studentů ideální mnohojazyčné já a strategie uvědomění, srovnání a návaznosti na předchozí studované jazyky. Hledání společných rysů

mezi češtinou a typologicky odlišnými jazyky může pomoci snížit určité napětí pramenící ze vzdálenosti češtiny od dříve studovaných jazyků a její relativní obtížnosti. K podpoře mnohojazyčnosti u studentů může vyučující přispět také jako vzor svým pozitivním vztahem k cizím jazykům. Předpokládáme, že v souladu s politikou Evropské unie podporující mnohojazyčnost většina vyučujících ovládá dva cizí jazyky nebo se jim alespoň učila. Může být vhodné se o svou zkušenost se studenty podělit a sdílet vlastní úspěšné učební strategie.

Dörnyei (2001) dále dodává, že vzorem pro studenty může vyučující být také včasnou kontrolou odevzdaných úkolů, celkovým pozitivním naladěním a zodpovědným přístupem ke splnění cílů výuky stanovených ve spolupráci se studenty.

Z uvedených pedagogických implikací vytváříme desatero motivačních strategií plynoucí z výzkumu proměn motivace a faktorů, které považují za důležité studenti, a učitelé by je proto mohli ve své výuce zohlednit.³⁵

1. Na začátku zjistěte, jaké mají studenti postoje k učení se češtině a jazykům obecně.
2. Pomozte studentům překonat obavy a strach z neznámého jazyka.
3. Pomozte studentům stanovit si konkrétní a realistické cíle.
4. Nechte studenty podílet se na tvorbě obsahu kurzu.
5. Přizpůsobte kurz aktuálním potřebám svých studentů.
6. Podporujte pozitivní emoce spojené s výukou.
7. Umožněte všem studentům zažít úspěch při učení se češtině.
8. Pomozte studentům vykročit ze zóny komfortu aktivitami mimo třídu.
9. Posilujte u svých studentů ideální mnohojazyčné já.
10. Buďte studentům vzorem.

Toto desatero vyplývá z výzkumu mezi studenty v kurzech pořádaných v rámci jejich relativně krátkodobého zahraničního pobytu v České republice, a platí tudíž zejména pro tento typ kurzu. Zde uvedené strategie se ovšem do velké míry shodují s literaturou věnovanou motivačním strategiím obecně (Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Dörnyei & Kubanyova, 2014), je tedy velmi pravděpodobné, že jejich použití povede ke zvýšení motivace studentů i v jiných typech kurzů. Záměrné zavádění motivačních strategií do vyučování prokazatelně pozitivně

³⁵ Vzorem pro vytvoření desatera nám je Dörnyei a Csizérová (1998). Na základě výzkumu mezi učiteli angličtiny vytvořili motivační desatero pro jazykové vyučování, které vyplývalo jednak z motivačních strategií, jež učitelé považují za klíčové, jednak ze strategií, které sami učitelé nejčastěji uplatňují.

ovlivňuje nárůst motivace studentů (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), využití těchto strategií i v jiných typech kurzů proto doporučujeme.

Klíčové faktory ovlivňující proces učení se češtině, které informanti uváděli v datech nejčastěji, a možné motivační strategie s nimi související shrnuje Tabulka 9. V posledním sloupci spojuje uvedené faktory s pokyny desatera plynoucího z navrhovaných pedagogických implikací. V posledním řádku uvádíme pouze souhrnně položku dalších faktorů spojených s jazykovou třídou, jako byla například metoda výuky, interaktivní úkoly, osobnost vyučující, problematické oblasti jazyka jako výslovnost, skupinová dynamika apod. Tyto dílčí faktory v tabulce nerozepisujeme, ale odkazujeme na strategie motivačního vyučování (Dörnyei, 2001).

faktor	navrhované motivační strategie	odpovídající strategie z desatera
počáteční úzkost	úvodní diagnostika uvolnění napětí	1, 2
psychický/fyzický stav, emoce	zohlednění v obsahu výuky i v metodice přizpůsobení plánu aktuálnímu stavu zpětná vazba v duchu motivačního vyučování	5, 6
potřeba uspět	posílení jazykového sebevědomí zpětná vazba v duchu motivačního vyučování	3, 4, 5, 7
potřeba integrace	aktivity spojené s komunikací mimo třídu, exkurze	8
mnohojazyčnost	posílení strategií výuky L3+ posílení ideálního mnohojazyčného já povinná jazyková výuka	9, 10
další faktory spojené s jazykovou třídou, např. metoda, vyučující, skupinová dynamika	strategie motivačního vyučování	1–10

Tabulka 9: Motivační strategie vhodné pro práci s klíčovými faktory

Je zřejmé, že výsledky výzkumu nabízejí mnoho dalších implikací pro pedagogickou praxi, další inspiraci nabízí například Dörnyei ve své publikaci *Motivational Strategies in the Language Classroom* (2001).

11 Závěr

Cílem práce bylo přispět k poznání dosud málo zkoumané oblasti tzv. malých jazyků, a to motivace studentů k učení se češtině jako cizímu/druhému jazyku. Práce nejprve představila základní přístupy ke zkoumání motivace v aplikované lingvistice z historické perspektivy a zvolený teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému (L2 Motivational Self-System – L2MSS, Dörnyei, 2005, 2009b), jenž patří mezi aktuálně hojně využívané modely v empirickém výzkumu, který však vznikl na pozadí výzkumu osvojování angličtiny jako cílového jazyka, ale u jazyků jiných byl dosud využit málo (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). Z rešerše literatury zaměřené na motivaci v oblasti aplikované lingvistiky jednak v zahraničním výzkumu, jednak v prostředí českého školství, představené v další části práce, vyplynulo, že přestože motivace v jazykovém vyučování představuje aktuálně hojně diskutované téma, jemuž se výzkum v aplikované lingvistice intenzivně věnuje už od 60. let minulého století, a zájem o tuto problematiku stále stoupá, o motivaci k učení se češtině a jejích zdrojích toho víme doposud málo. Motivaci při studijním pobytu ve spojení s češtinou se nevěnoval nikdo, přestože se tento kontext považuje za specifické výukové prostředí, které zásadně ovlivňuje komunikační kompetenci v cílovém jazyce (Carroll, 1967; Freed, 1995; Kinginger, 2008), a do České republiky ročně na takové pobyty přijíždějí tisíce studentů (DZS, 2020; Open Doors, 2019).

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jak se proměňuje motivace u studentů přijíždějících studovat do Prahy na jeden semestr zapsaných v kurzech češtiny ve dvou programech pořádaných Univerzitou Karlovou – v americkém UPCES Study Abroad a v evropském Erasmu – a dále jaké faktory mají na případnou proměnu zásadní vliv z pohledu studentů samotných. K odhalení procesů, které není možné zachytit vnějším pozorováním, jsme zvolili ve stěžejní části výzkumu kvalitativní deníkovou studii, již jsme v doplnili menší studií kvantitativní. Tu jsme nemohli vzhledem k pandemii provést v plném rozsahu. Jádrem práce však spočívá v deníkové studii a následné dotazníkové šetření považujeme za určitou sondu, která pomohla k triangulaci dat a nabízí podnět k dalšímu výzkumu.

V hlavní části výzkumu, kvalitativní vícepřípadové studii, již předcházely tři menší předvýzkumy, vznikly motivační profily deseti informantů na základě L2MSS, a to pěti z každého programu. Počáteční motivaci k učení se češtině jsme operacionalizovali jako počáteční ideální cizojazyčné já na počátku semestru. Průběžné zdroje motivace, které studenti uváděli ve svých denících doplněných rozhovory, se odrazily v jejich motivačních profilech z pohledu L2MSS, kde se ukázal poměr zastoupení jeho jednotlivých složek: ideální cizojazyčné já, požadované cizojazyčné já i zkušenost s učním se cílovému jazyku. Statický

graf L2MSS je doplněn popisem proměn motivace každého jednotlivce od začátku semestru do jeho konce. Motivaci na konci semestru zachycuje popis ideálního mnohojazyčného já. Nejsilnějším zdrojem motivace byla u těchto deseti informantů potřeba integrace do cílové kultury a zkušenost s učení se cílovému jazyku. Kvantitativní část měla hypotézy vytvořené v kvalitativní části ověřit. Toto ověření však proběhlo pouze částečně, a to jen ve vzorku studentů Erasmu, nicméně i v tomto menším měřítku se ukázalo, že profily vytvořené ve stěžejní, kvalitativní části práce nacházejí oporu v části kvantitativní.

Hlavní přínos práce vidíme v získání obrazu o proměnách motivace k učení se češtině a porovnání, v čem se motivace k učení se češtině podobá motivaci k jazykům velkým, a v odhalení specifik, jimiž se motivace k učení se češtině odlišuje. Z výsledků našeho výzkumu vyplývají určité podobnosti s výsledky předchozích zahraničních výzkumů věnovaných velkým jazykům. Potvrdilo se například, že motivaci při studijním pobytu v zahraničí mimo jiné silně ovlivňuje kontakt s rodilými mluvčími a cílovou kulturou (Allen & Herron, 2003; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006). Nepotvrdilo se však, že by motivace vzrostla více u těch studentů, kteří byli na počátku více lingvisticky či integrativně motivováni, jak navrhly některé předchozí studie (Allen, 2010; Hernández, 2010). Naopak ve vzorku studentů v povinných kurzech češtiny, kde u některých informantů byla počáteční motivace spíše nízká a vnější, došlo k nárůstu motivace výraznějším než v kurzech nepovinných, kde byli studenti od počátku motivováni silněji a vnitřně a jejich motivace se nezvýšila ve srovnání se začátkem semestru tak výrazně. Počáteční motivace k učení se češtině podle nás nepředstavuje zásadní faktor pro její zvýšení během pobytu.

Výzkum dále potvrdil, že učení se jazyku je emočně podložený proces (Douglas Fir Group, 2016). Podobně jako u jiných jazyků se u učení se češtině projevil motiv jazykové úzkosti, k jejímuž snížení může pomoci důraz na neakademické faktory spojené s učení se cílovému jazyku (Allen & Herron, 2003), v případě kontextu našeho výzkumu na její využití v kontaktu s cílovou kulturou mimo třídu, na jehož absenci poukazovali informanti v obou programech. Ke snížení jazykové úzkosti by měly vést i vhodně zvolené motivační strategie spjaté s počáteční fází učebního procesu, které jsme podrobněji popsali v kapitole věnované pedagogickým implikacím. Právě v případě češtiny, s pověstí těžkého jazyka, s nímž naši informanti neměli žádnou zkušenost, považujeme podporu pozitivních emocí spjatých s učení se jí za klíčovou. V předvýzkumu se ukázala vysoká úroveň emocí spojených s představou povinného studia češtiny před začátkem kurzu. Není ale jasné, co je jejich zdrojem. Je možné, že zejména v povinných kurzech češtiny mezi studenty z USA, z nichž mnozí mají nízké ideální cizojazyčné i mnohojazyčné já, by úroveň jazykové úzkosti mohla být na počátku poměrně

vysoká, spojená s nulovou předchozí zkušeností s češtinou a že podobně jako vzrostla jejich motivace, by se mohla jazyková úzkost snižovat. Tuto hypotézu by však bylo zapotřebí ověřit dalším výzkumem, jemuž by mohl vyhovovat také rámec L2MSS a jeho složka „úzkostné já“ („anxious self“³⁶), již představili Šimšek a Dörnyei (2017). Vedle negativních emocí, jimž se v empirických výzkumech věnovala značná pozornost (Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 1986), dostávají v posledních letech ve výzkumech prostor také emoce pozitivní. V našem výzkumu se pozitivní emoce spjaté se složkou zkušenosti s učení se cílovému jazyku v jazykové třídě i mimo ni ukázaly jako silný motivační zdroj. Z tohoto důvodu považujeme podporu pozitivních emocí spojených s učení se češtině za jednu z klíčových motivačních strategií v prvotní fázi kontaktu s češtinou právě proto, že mezi našimi informanty mnohdy čeština představovala zdroj úzkosti a obav.

Výzkum ukázal rozdíl mezi češtinou a některými zahraničními výzkumy, jež potvrzují jako nejsilnější zdroj motivace L2MSS složku zkušenosti s učení se cílovému jazyku (Dörnyei, 2019). V případě studia češtiny se tato složka jako klíčová ukázala pouze v některých případech. Výsledky našich předvýzkumů hypotézu o klíčové roli zkušenosti s učení se cílovému jazyku potvrzovaly. V deníkové studii tato složka u některých informantů sice převažovala, ale u jiných se ukázala potřeba integrace do cílové kultury (ideální cizojazyčné já) jako stejně silný zdroj motivace. Domníváme se, že tento výsledek je dán zejména povahou studijního kontextu, kdy potřeba komunikovat s místními zvyšuje motivaci, a že patří mezi specifika, kterými se odlišuje motivace k učení se češtině, potažmo malých jazyků od jazyků velkých, protože znalost češtiny je vázána na dobu pobytu v České republice.

Při srovnání motivačních profilů obou studijních programů jsme zjistili, že profily informantů odrazily povahu programů pouze částečně. Jak jsme očekávali, počáteční ideální cizojazyčné já bylo výrazně nižší u studentů v povinném kurzu češtiny v programu UPCES, kde počáteční postoj mnohdy charakterizovaly obavy či úzkost, jež u informantů z Erasmu chyběly. Toto zjištění však není překvapivé, protože v programu Erasmus patří čeština mezi kurzy volitelné. Vzhledem k pestřejší škále počátečních postojů spojených s povinným zápisem se v programu UPCES ukázala výraznější proměna motivační křivky, avšak v průběhu semestru se zdroje motivace v obou programech výrazně nelišily a jako nejsilnější motivační zdroj se ukázala potřeba integrace do cílové kultury (ideální cizojazyčné já) a zkušenost s učení se cílovému jazyku navázaná na jazykový kurz.

³⁶ Uvozovky v angličtině původní.

Vedle hlubšího poznání motivace k učení se češtině má naše práce přínos také na rovině teoretické, metodologické a praktické. Na teoretické úrovni si práce kladla za cíl ověřit, zda L2MSS poskytuje vhodný teoretický základ pro výzkum češtiny jako cílového jazyka. Ukázalo se, že L2MSS sice vytváří schéma pro získání motivačních profilů studentů češtiny vyhovující (v profilech byly zastoupeny všechny tři jeho složky), nicméně pro potřeby češtiny se jeví vhodnější jeho adaptace na mnohojazyčný motivační sebesystém, především ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že zkušenost s učením se češtině byla v našem výzkumu úzce spjata se zkušeností s učením se dalším jazykům či jejich užíváním a faktor mnohojazyčnosti se v jejím osvojování odrážel. Důvodem druhým je silné sepětí složky ideálního cizojazyčného já s pobytem v České republice – s koncem pobytu se motivace k učení se češtině velmi výrazně snížila. Při adaptaci na mnohojazyčný motivační sebesystém by ideální mnohojazyčné já mohlo naopak během pobytu vzrůstat, jak naznačují výsledky našeho výzkumu, kdy informanti uvedli, že by se v budoucnu chtěli vrátit k jazykům, jež studovali, nebo se učit dalším jazykům. Relevance mnohojazyčnosti se ovšem ukázala jako výrazná až během analýzy a interpretace dat, a tudíž se jí nedostalo tolik prostoru, abychom mohli vyvodit platné závěry o vztahu postoje k češtině a mnohojazyčnosti nebo o jejich vzájemném vlivu. Jak působí faktor mnohojazyčnosti na postoj k učení se češtině či zda a jak učení se češtině ovlivňuje postoj k mnohojazyčnosti, by bylo zapotřebí zkoumat hlouběji ve výzkumu zaměřeném na mnohojazyčnou stránku L2MSS.

Po stránce metodologické je přínosem výzkumu volba smíšeného výzkumného designu s důrazem na kvalitativní složku, jehož obliba ve výzkumu motivace sice postupně stoupá, ale stále převažuje výzkum kvantitativní. Zvolený výzkumný design se zaměřil na malý vzorek informantů, který zkoumal do hloubky pomocí nástroje deníkové studie doplněné dalšími zdroji dat. Hloubkové kvalitativní zkoumání poskytlo obraz deseti informantů a jako každé kvalitativní zkoumání poskytuje obraz sice podrobný, ale pouze částečný. Jsme si také vědomi skutečnosti, že rozhovory i deníky mohou poskytovat popis toho, co si informant myslí, že by měl psát, zejména v případech, kdy výzkumnice byla i vyučující, což platilo u části informantů. Informant ale může také nezáměrně popisovat procesy ve své mysli neadekvátně a výzkumnice navíc jeho slova interpretuje, čímž může dojít k určitému zkreslení. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vypadá pohled studentů na proměny jejich vlastní motivace. Předkládáme obraz tak, jak jej informanti popsali ze své perspektivy, k čemuž zvolená strategie kvalitativní vícepřípadové deníkové studie poskytuje vhodný metodologický rámec a pro další kvalitativní zkoumání motivace k učení se češtině či mnohojazyčnosti nese tento výzkumný design vhodný potenciál.

Důležitým přínosem je také aplikace poznatků pro pedagogickou praxi. Z dat získaných mezi účastníky ve všech fázích výzkumu vyplynulo několik klíčových strategií pro vyučování češtiny jako druhého jazyka v kontextu jazykových kurzů podobného typu, které je však možné využít širěji v jazykové výuce. Tyto strategie jsme po vzoru *Ten commandments for motivating language learners* (Dörnyei & Csizér, 1998), vytvořených na základě empirické studie mezi učiteli, shrnuli do desatera motivačních strategií plynoucích z empirické studie proměn motivace z pohledu studentů a domníváme se, že je možné tyto navrhované strategie využívat i v jiných typech jazykového vyučování.

Výzkum přinesl nové poznatky v oblasti motivace k učení se češtině jako cílovému jazyku. Ukázalo se, že při interpretaci jeho výsledků vyvstala řada dalších otázek, jež by se mohly stát předmětem dalšího zkoumání. Vzhledem k pandemii nebylo možné provést kvantitativní výzkum v plném rozsahu, zásadním směrem výzkumu je tedy ověření výsledků kvalitativní fáze v širším rozsahu v podobném vzorku, jak bylo v původním výzkumném záměru, případně ve vzorku ještě širším. Dále by bylo vhodné zaměřit se na odlišný vzorek studentů češtiny pobývajících v České republice. V našem výzkumu jsme záměrně vyloučili studenty, kteří studují v Praze déle než jeden semestr, a nevíme tudíž, nakolik jejich motivační profily korespondují s těmi, které jsme představili zde. Další výzkum by měl rovněž ověřit, jaké jsou motivační profily studentů v jiných vzorcích, nejen u vysokoškolských studentů pocházejících ze zemí „WEIRD“.

V motivačních profilech našich informantů se ukázala pestrá škála postojů spojených s počátečním ideálním cizojazyčným já, jež zejména v předvýzkumu v programu UPCES mnohdy provázely negativní emoce. Odhalení příčin počátečních emocí, případně role jazykové úzkosti v profilu informantů by mohlo přispět k hlubšímu poznání motivačního sebesystému studentů češtiny, navrhuje proto, aby se emoce spjaté s učením se češtině staly předmětem dalšího výzkumu, spolu s tzv. názory žáka (*learner beliefs*), jež si s sebou každý student přináší do jazykové třídy (Horwitz, 1988) a jež se v jeho postoji k učení se cílovému jazyku odrážejí. Výzkum názorů na učení se jazyku mezi studenty češtiny a postavení češtiny a učení se jí v tomto názorovém systému by mohl nejen rozšířit teoretické poznání o obrazu motivace k učení se češtině, ale také přinést další podněty k pedagogické praxi, zejména k počáteční fázi jazykové výuky.

Zásadní otázkou, která si zaslouhuje pozornost dalšího výzkumu, je role mnohojazyčnosti v počátečních stadiích učení se češtině, v motivačních profilech L2MSS i na konci semestrálního kurzu češtiny. Náš výzkum zkoumal informanty, kteří se účastnili jazykového kurzu. Druhou potenciální oblastí pro další výzkum mnohojazyčnosti mezi studenty při

studijním pobytu v České republice by se mohli stát studenti, kteří se na kurz češtiny nezapsali, kteří ale také představují mnohojazyčné jedince v česky mluvícím prostředí. Klademe si například otázku, proč tito studenti nepovažují za vhodné učit se při pobytu na Erasmu česky, nakolik je důvodem vzdělávací politika země, ze které pocházejí, nebo zda hrají roli jiné faktory. Domníváme se, že problematika mnohojazyčnosti, ať už v kurzech češtiny, nebo mimo ně nabízí velmi plodný směr dalšího výzkumu.

I přes určité limitace diskutované výše přináší tato práce nové poznatky o učení se češtině jako /druhému jazyku a přispívá k širší odborné diskusi o motivaci v aplikované lingvistice. Práce ověřila teoretický rámec L2MSS v empirickém výzkumu motivace k učení se češtině jako cílového jazyka, tedy kontextu, kde nebyl model dosud empiricky ověřován. Na rovině metodologické přispěla ke zvýšení podílu kvalitativního výzkumu v oblasti, kde se tento design zatím využívá méně. Na rovině praktické vyvodila práce z výsledků pedagogické implikace pro vyučovací praxi. Výzkum byl představen na letních školách a oborových konferencích a výsledky předvýzkumů s praktickými doporučeními pro vyučovací praxi byly publikovány v odborných periodikách (Převrátilová, 2018, 2019, 2020). Z výzkumu dále vyplynuly podněty k dalšímu zkoumání motivace k učení se češtině, a to nejen v kontextu studijního pobytu v České republice.

Literatura

- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27–49.
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370–385.
- Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2(1), 24–47.
- Andringa, S., & Godfroid, A. (2019). Call for Participation. *Language Learning*, 69(1), 5–10.
- Apple, M. T., Da Silva, D., & Fellner, T. (Eds.) (2013). *Language learning motivation in Japan*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Bailey, K. M. (1980). An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (58–65). Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In E. Sadtono (Ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom. Anthology Series 28* (60–102). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological overview of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long & S. Peck (Eds.), *Second Language acquisition studies* (188–198). Boston: Heinle & Heinle/Newbury House.
- Bátyi, S. (2017). The Role of Attitudes in the Development of Russian as a Foreign Language: A Retrospective Study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 149–167.
- Bogain, A. (2012). Erasmus Language Students in a British University: A Case Study. *Language Learning Journal*, 40(3), 359–374.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.
- Brown, C. (1984). Two Windows on the Classroom World: Diary Studies and Participant Observation Differences. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, March 6–11, 1984, Houston: TX.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. Cambridge: CUP.
- Bulejčíková, P., & Převrátlová, S. (2018). Kontakt s rodilými mluvčími jako motivační strategie. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*, 61(5), 44–50.
- Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *Modern Language Journal*, 97(2), 435–456.
- Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131–151.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (1–25). Cambridge: CUP.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation. Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- Csizér, K., & Magid, M. (Eds.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Curtis, A., & Bailey, K. M. (2009). Diary studies. *On CUE Journal*, 3(1), 67–85.
- Davidson, D. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), 6–25.
- Déci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: OUP.

- Dörnyei, Z. (2009a). Communicative language teaching in the 21st century: 'The principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 33–43.
- Dörnyei, Z. (2009b). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–30.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012). How to design and analyze surveys in SLA research? In A. Mackey & S. M. Gass (Eds), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (74–94). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Henry A., & MacIntyre, P. D. (Eds.) (2015). *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Kubanyova, 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 C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, 589–630. Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda E. (2011). *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal*, 101, 451–454.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Duff, P. (2017). Commentary: Motivation for Learning Languages Other Than English in an English-Dominant World. *The Modern Language Journal*, 101, 597–607.

- Dunowski, E. (2015). Motivace k učení se němčině: Metodologická východiska a představení výzkumného nástroje. In V. Janíková, M. Píšová & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (159–194). Brno: Masarykova univerzita.
- Dunowski, E. (2017). *Motivace k učení se němčině v kontextu výuky cizího odborného a akademického jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- DZS (2020) https://www.naerasmusplus.cz/file/4125/dzs_v-cislech.pdf (1. 4. 2020)
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Euler, S. (2017). Utilizing the Project Method for Teaching Culture and Intercultural Competence. *Die Unterrichtspraxis*, 50, 67–78. 10.1111/tger.12022.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *Modern Language Journal*, 95, 344–355.
- Freed, B. (Ed.) (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fry, J. (1988). Diary studies in classroom SLA research. Problems and prospects. *JALT Journal*, 9(2), 158–167.
- Fuková, P. (2015). Motivace k učení se němčině po angličtině a ovlivňování této motivace učitelem ve výuce: přehledová studie. In V. Janíková, M. Píšová & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (35–47). Brno: Masarykova univerzita.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Canadian Association of Applied Linguistics Symposium presentation, Ottawa, ON, May 2009.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- 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), 55–77.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Henrich, J., Heine, S., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101(3), 548–565.

- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *Modern Language Journal*, 94, 600–617.
- Hessel, G. (2019). The role of international student interactions in English as a lingua franca in L2 acquisition, L2 motivational development and intercultural learning during study abroad. *Studies in Second Language Learning & Teaching*, 9(3), 495–517.
- Horwitz, E. (1986). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294.
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J. M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (31–47). Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Chlápková, J., Dunowski, E., Horáčková, M., & Jakešová, J. (2013). Nálezy výzkumů v oblasti motivace a postojů. In Janík, T. et al., *Výzkum školního vzdělávání. Poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Igazová, M. (2017): Excursions as an innovative and motivating tool in teaching and learning foreign languages. *CASALC Review*, 7(3), 134–141.
- Irie, K. (2014). Q-methodology for post-social turn in SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(1), 13–32.
- Irie, K., & Ryan, S. (2014). Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (343–366). Bristol: Multilingual Matters.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In E. Churchill & M. DuFon (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (231–258). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Janík, M. (2014). Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory. *Pedagogická orientace*. 24(3), Olomouc: Česká pedagogická společnost, 330–352.
- Janík, M. (2017). *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. et al. (2013). *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN. <http://www.czechency.org/>
- Katrňáková, H. (2017): Encouraging students' independence and motivation in a virtual classroom. *CASALC Review*, 7(2), 163–175.
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case histories of Americans in France. *Modern Language Journal Monograph Series*, Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Kosanović, S., & Milun, T. (2016). Motivation and Attitudes in Foreign Language Learning: A Comparative Study of Croatian and Erasmus+ Exchange Students. *Conference Proceedings International Scientific & Professional Conference Contemporary Issues in Economy & Technology*, CIET, 188–197.
- Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN.
- Lasagabaster, D., Doiz, A., & Sierra, J. M. (Eds.) (2014). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Llanes, À., Tragant, E., & Serrano, R. (2012). The role of individual differences in a study abroad experience: the case of Erasmus students. *International Journal of Multilingualism*, 9(3), 318–342.
- Loiseau, Y., & Mérieux, R. (2008). *Latitudes 1. Méthode de français*. Praha: Fraus.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost & I. Slaměník, *Sociální psychologie* (89–109). Praha: Grada.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (11–30). Bristol: Multilingual Matters.
- Malášková, Z. (2016). Motivating Combined Students to Foreign Language Learning. *CASALC Review*, 6(3), 55–60.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9(1), 17–34.
- Matsumoto, K. (1989). An analysis of a Japanese ESL learner's diary: Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 11(2), 167–192.
- Mendoza, A., & Phung, H. (2019). Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals*, 52(1), 121–140.
- Mičínová, I. (2018). Motivační strategie v akademickém psaní z pohledu sociálního konstruktivismu. *CASALC Review*, 8(1), 85–94.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Murray, G., Xuesong G., & Lamb, T. (Eds.) (2011). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*. 57, 424–442.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R. & Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53, 33–64.
- Norton Pierce, B. (1994). Using diaries in second language research and teaching. *English Quarterly*, 26(3), 22–29.
- Open Doors (2019). <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data> (1. 4. 2020).
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (Supplement 2013), 1–24.
- Paldusová, M. (2018). Výslovnost v lekcích češtiny. In L. Suchomelová (Ed.), *Sborník AUČČJ 2018* (159–163). Praha: Akropolis.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení: Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: UK Pedagogická fakulta.
- Pavelková, I., & Dvořáková, I. (2015). Motivace v úkolové situaci. *Pedagogika*, 65(1), 34–56.
- Pavlíková, S. (2018). Jak motivovat vysokoškoláky k mluvení v kurzech odborné obchodní angličtiny. *CASALC Review*, 8(1), 75–84.
- Převrátilová, S. (2021). Czech Language Learning Journals_2019. *Zenodo*. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4557163>
- Převrátilová, S. (2018). Motivační strategie ve výuce jazyků. *CASALC Review*, 8(1), 67–74.
- Převrátilová, S. (2019). Should we make them study Czech while they study here? Change of Students' Attitudes towards Learning Czech during Study Abroad. *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: UK FF, 52–65.
- Převrátilová, S. (2020). Deníková studie o učení se češtině jako cizímu jazyku. *Didaktické studie*, Praha: UK Pedagogická fakulta, 12(2), 127–145.
- Radosavlevikj, N. (2016). Developing a Blended Learning strategy: Motivating university students to learn English by implementing blended learning activities (instructional media and pedagogical considerations). *CASALC Review*, 6(2), 14–29.
- Riemer C. (2004). Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In W. Börner & K. Vogel (Eds.), *Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung* (35–65). Tübingen: Narr.

- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schumann, F.E., & Schumann J. H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second language – Trends in research and practice* (241–249). Washington, DC: TESOL.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. (2001). *Second language research methods*. Oxford: OUP.
- Sieglová, D. (2006). Role jazykového postavení v adaptaci studentů z USA v české společnosti. In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity v české společnosti* (84–104). Praha: Ermat.
- Sieglová, D. (2008). Vliv jazykového chování studentů z USA na vztahy s představiteli české společnosti. In D. Bittnerová & M. Moravcová (Eds.), *Etnické komunity v kulturním kontextu* (83–109). Praha: Ermat.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: IKAR.
- Şimşek, E., & Dörnyei, Z. (2017). Anxiety and L2 self-images: The ‘anxious self’. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (51–69). Bristol: Multilingual Matters.
- Smejkalová, K. (2016). Reflexe motivovanosti studentů při osvojování cizích jazyků / A Reflection on Students’ Motivation in Foreign Language Learning. *CASALC Review*, 6(3), 35–47.
- Spada, N., & Frohlich, M. (1995). *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 157–169.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Šebesta, K. (2014): *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. Praha: UK FF.
- Šebesta, K. (2017). *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: UK FF.
- Šindelářová Skupeňová, M. (2019). *Multiple language learning histories. Is there a happy ending?* Příspěvek prezentovaný na konferenci Teaching Languages in the Shadow of Lingua Franca, listopad 2019, Brno. Dostupné na: <https://slideslive.com/38921365/multiple-language-learning-histories-is-there-a-happy-ending>.
- Švaříček, R., & Šedřová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

The Modern Language Journal (2017), 101(3). Oxford: Wiley–Blackwell.

Thompson, A. (2017). Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism. *The Modern Language Journal*, 101(3), 483–500.

Ushioda, E. (1994). *L2 motivation as a qualitative construct*. *Teanga*, 14, 76–84.

Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101, 469–482.

Ushioda, E. (Ed.) (2013). *International Perspectives on Motivation*. UK: Palgrave Macmillan.

Valková, J. (2014). *Komunikační přístup a učebnice češtiny pro nerodilé mluvčí*. Praha: UK FF.

Vetter, E. (2014). Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level. *Studie z aplikované lingvistiky*. Special Issue: Teaching and learning foreign languages, 39–50.

Waninge, F., Dörnyei, Z., & De Bot, K. (2014). Motivational Dynamics in Language Learning: Change, Stability, and Context. *Modern Language Journal*, 98(3), 704–723.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Sage Publications.

Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: OUP.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and Methods*. Beverly Hills. Sage Publications.

Zouhar Ludvíková, L. (2016). Motivating Through Autonomy: Theoretical Framework Illustrated. *CASALC Review*, 6(2), 5–13.

Seznam schémat, tabulek a grafů

Schéma 1: Cizojazyčný motivační sebesystém

Schéma 2: Mnohojazyčný motivační sebesystém

Tabulka 1: Posouzení smíšeného designu navrhovaného výzkumu

Tabulka 2: Sada kódů v pilotní deníkové studii v programu Erasmus

Tabulka 3: Finální sada kódů pro kvalitativní fázi výzkumu

Tabulka 4: Účastníci výzkumu v programu UPCES Study Abroad

Tabulka 5: Účastníci výzkumu v programu Erasmus

Tabulka 6: L2MSS a klíčové faktory jednotlivých složek

Tabulka 7: Kategorie dotazníku pro kvantitativní šetření

Tabulka 8: Položky v dotazníku a výsledky analýzy

Tabulka 9: Motivační strategie vhodné pro práci s klíčovými faktory

Graf 1: Počáteční postoje
Graf 2: Postoj na konci semestru
Graf 3: Postoj k učení se místnímu jazyku
Graf 4: Procento studentů, kteří by si pravděpodobně kurz zapsali jako nepovinný
Graf 5: Klíčové faktory ovlivňující postoj studentů
Graf 6: Leo a L2MSS
Graf 7: Laura a L2MSS
Graf 8: Anita a L2MSS
Graf 9: Rita a L2MSS
Graf 10: Matt a L2MSS
Graf 11: Nathalie a L2MSS
Graf 12: Joseph a L2MSS
Graf 13: Luisa a L2MSS
Graf 14: Valerie a L2MSS
Graf 15: Melanie a L2MSS
Graf 16: Johannes a L2MSS
Graf 17: Helena a L2MSS
Graf 18: Výsledné hodnoty průměrů dle indexů
Graf 19: Porovnání ideálních česky mluvících já

Seznam příloh

- 1 Předvýzkum 1: dotazník
- 2 Předvýzkum 1: proměna postojů v předvýzkumu v jednotlivých semestrech
- 3 Instrukce k psaní deníku
- 4 Informovaný souhlas
- 5 Otázky pro rozhovor 1
- 6 Otázky pro rozhovor 2
- 7 Přepisy rozhovorů
- 8 Počet studentů v kvantitativní části dle země původu
- 9 Dotazník pro kvantitativní část