

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace ke studiu francouzského jazyka na střední škole

Motivation to study french language at the high school

Bc. Klára Černá

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph. D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N FJ-PG

V Praze, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Motivace ke studiu francouzského jazyka vypracoval/a pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 30.listopadu 2015

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala především svým rodičům za podporu při zpracování práce. Dále bych chtěla poděkovat vedoucímu práce Mgr. Tomášovi Klinkovi, Ph.D. za maximální ochotu, vstřícnost a poskytování cenných rad. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému švagrovi MBA, Dipl.-Kfm. (FH) Hendriku Zellerovi za pomoc při úpravě dat. Děkuji také Mgr. Nadě Pražské Vendolské a Mgr. Vlastě Holendové za pomoc při získání dotazníků ve výzkumné části.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na motivaci studentů středních škol ke studiu francouzského jazyka. Cílem práce je zjistit, jak je možné motivovat studenty ve výuce francouzského jazyka. Práce má teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce popisuje motivaci ke studiu francouzského jazyka z hlediska jejích tří hlavních složek: učení, sociálního prostředí školy a charakteru francouzského jazyka. Praktická část má výzkumnou podobu a zkoumá, co motivuje studenty středních škol ke studiu francouzštiny, porovnává motivaci pro tento jazyk na základní škole oproti střední škole a srovnává anglický a francouzský jazyk na střední škole. Hlavními zkoumanými aspekty motivace ve výzkumné části ke studiu francouzštiny byly: důvody studia, míra motivace, učební prostředí, okolní prostředí francouzského jazyka, formy výuky, sociální vliv a bariéry ve studiu francouzského jazyka. Poznatky k tématu jsem shromažďovala dotazníkovým šetřením na Gymnáziu v Ústí nad Labem, na Gymnáziu v Děčíně, na Základní škole Nativity v Děčíně. V přehledu výsledků výzkumu jsou slovně zhodnocena a interpretována nalezená zjištění s názorným doprovodem grafů. Cíle výzkumného zjištění uvádím v oddílu výsledky cílů výzkumu. Výzkumná zjištění syntetizuji v části shrnutí a diskuse. V závěru práce popisuji souvislost teoretických znalostí s nalezenými výsledky výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

francouzský jazyk, motivace, střední škola, výuka, cizí jazyk, formy výuky, poznávání, sociální vztahy, profesní uplatnění, anglický jazyk, základní škola

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the motivation of students at high school to study french language. The aim is to discover how is possible to motivate students in french language teaching. The thesis consists of the theoretical and the practical part. The theoretical part describes motivation to study french from the point of view of her three main components: learning, social environment of school and character of french language. The practical part has research form and explores what motivate students at high school to study french, compares motivation for this language at elementary school contrary to high school and compares english to french at high school. The main explored aspects of motivation in research part were: the reasons to study, measure of motivation, teaching environment, surrounding environment of french language, forms of teaching, social influence and barriers in studying french language. I collected the knowledge for the topic by questionnaire survey at Grammar school in Ústí nad labem, at Grammar school in Děčín, at Elementary school school Nativity in Děčín. Discovered finding out in summary of research results are verbally evaluated and interpreted with visual graphs accompaniment. I present the aims of research finding out in section results of aims in research. I synthesize research finding out in part summary and discussion. In the end of thesis I describe connection of theoretical knowledge with discovered research finding out.

KEYWORDS:

french language, motivation, high school, teaching, foreign language, forms of teaching, cognition, social relations, professional application, english language, elementary school

Obsah

I ÚVOD	8
II TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Východiska motivace pro studium francouzštiny	11
1.1 Motivace ve výuce	12
1.1.1 Specifika motivace ve výuce cizího jazyka	14
1.1.2 Motivace k učení	18
1.1.3 Motivace k učení se cizímu jazyku	21
1.1.4 Motivace učivem	25
1.1.5 Motivace ve výuce francouzštiny	27
1.1.6 Motivace individualizací	30
1.1.6 Vývojová specifika motivace u studentů SŠ	31
1.2 Motivace v sociálních interakcích	33
1.2.1 Vztah učitele a žáka	34
1.2.2 Vztahy mezi žáky	36
1.3 Předpoklady motivace ke studiu francouzského jazyka	39
1.3.1 Postavení francouzštiny ve světě	39
1.3.2 Mezinárodní statut FJ.....	41
1.3.3 Výuka francouzštiny ve světě	44
1.3.4 Mezinárodní organizace Frankofonie	45
1.3.5 Motivace zahraničních studentů pro studijní pobyt ve Francii.....	46
1.3.6 Francouzština a česko-francouzský obchod	47
1.3.7 Pozice FJ v českém školství	48
1.3.8 Charakteristika jazyka, země a obyvatel Francie	50
III VÝZKUMNÁ ČÁST	54
1.1 Východiska výzkumu	54
1.2 Vymezení cílů výzkumu	55
1.3 Výzkumné metody	56
1.4 Výběr respondentů	57
1.5 Vlastní výzkum	58
1.6 Přehled výsledků v motivaci ke studiu francouzského jazyka na SŠ	59
1.7 Přehled výsledků v motivaci ke studiu FJ v komparaci ZŠ a SŠ	68
1.8 Přehled výsledků v motivaci ke studiu FJ v komparaci s AJ	73

1.9 Výsledky cílů výzkumu	76
2. Shrnutí a diskuse	78
IV ZÁVĚR	79
1. Résumé	82
V SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	86

I ÚVOD

Tato práce je určena všem učitelům, kteří si v otázkách motivace ve výuce francouzštiny nevědí rady i těm, kteří ji chtějí ve svých hodinách jen zvýšit, či ověřit si, že je v jejich výuce dostatečně navozována. Tato práce však nepodává univerzální recept na to, jak motivovat žáky ve výuce francouzštiny, neboť se jen snaží na základě teorie nabídnout návrhy na způsoby motivace ve výuce francouzštiny s ohledem na nespočet jejich různých determinantů. Záměrem je také podnítit čtenáře k zamyšlení nad jejich vhodností. Vzhledem k nižšímu počtu respondentů nelze ani zevšeobecňovat výsledky v motivaci ke studiu francouzského jazyka na základní škole a na střední škole, avšak podat návrhy na možné zákonitosti v motivaci ke studiu francouzštiny.

Každý z nás se ve svém životě, ať v profesním, v osobním, ve veřejném, nebo ve vzdělávacím setkává s francouzštinou. Kdekdo se již seznámil s rodilým Francouzem, všichni jednou slyšeli nějaké francouzské slovo, leckdo již slyšel francouzskou písničku, někdo se francouzsky učil ve škole, jiný se seznal s francouzštinou v zahraničí a někteří tímto jazykem dokonce plynně hovoří. Můžeme tedy tvrdit, že okolní prostředí nám poskytuje dostatek motivů, proč francouzský jazyk studovat. Také můžeme upozorovat, že každý se francouzsky učí z jiného důvodu: někdo se učí francouzsky, protože to po něm vyžaduje škola, druhý člověk tento jazyk potřebuje v práci, jiný má francouzštinu jako svůj koníček, atd.

Samotná motivace studovat francouzštinu však nutně neznamená si také tento cizí jazyk osvojit. Osvojování si cizího jazyka¹ je dlouhá a vyčerpávající činnost vyžadující velkou námahu a tvrdou sebekázeň (Hovorková, 1984). Do motivace studia francouzského jazyka (dále jen FJ) se promítá nejen složitost samotného učebního procesu jazyka, ale i prostředí, ve kterém se francouzsky učíme. Učení se francouzštině ve škole má zajisté úplně jiný charakter, než učení se FJ v jazykovém kurzu, v zahraničí, nebo za pomoci soukromého učitele.

I přesto, že francouzština ve škole patří mezi předměty s nejvyšším motivačním potenciálem,² studenti velmi snadno ztrácí zájem o předmět, pokud je učivo neužitečné, nezajímavé, nebo nemá vliv na jejich budoucnost, či v něm nezažijí úspěch (Petty, 1996).

¹ Osvojování a učení se jazyku je některými odborníky oddělováno (Krashen, 1981, citováno podle Janíkové), my však tyto pojmy, stejně jako Janíková v publikaci *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků* užíváme jako synonyma

² Z výzkumné části práce vyplynulo, že francouzštinu studenti SŠ hodnotí nejen jako zajímavější předmět, než angličtinu, ale hodnotí ji průměrnou hodnotou 1,7 v rozpětí likerotvy škály od 1-5, která značí silný motivační potenciál.

Každý z nás si ze své vlastní zkušenosti jistě vybaví, že i v tak zdánlivě zajímavém a praktickém předmětu často zažil nudu, nezájem, nebo dokonce nechuť. Jistě si vzpomeneme, že nás např. nebavila rutinní cvičení, učení se z paměti, měli jsme strach ze zkoušení před třídou, látce jsem nerozuměli, nebo že na nás učitel byl například příliš hodný a to nás vedlo k zahálce. Jednoduše jsme proto ztratili motiv a touhu učit se francouzsky a trest ze špatné známky byl jediným „donucovacím“ prostředkem ke studiu. Ztrátu zájmu o předmět lze vysvětlit komplexností motivace. Samotné studium francouzštiny je spjaté nejen s našimi rozumovými schopnostmi, ale i s emotivními postoji, které zaujímáme k francouzštině, dále také s naším jednáním a návyky, které pěstujeme k tomuto jazyku a učiteli a nakonec také s vůlí, pomocí které musíme zdolávat výše uvedené překážky (Janiš, Kraus, Vacek, 2008). Cílem této práce je proto postihnout komplexnost a složitost motivace, která je nepostradatelnou složkou ve vyučování francouzského jazyka.

Význam samotné motivace sahá až do dob Antiky, kdy nebyla ještě takto formulována, ale její podstata byla zpozorována podobně jako dnes. Aristoteles za hybatele sil lidské duše považoval pudy, Akvinský odděloval tyto pudy jako druh žádostivosti od vůle. Pro Kanta motivace představovala spojení citu jako druhu intuice a vůle. Darwinova teorie a psychoanalýza S. Freuda považovala za určující faktor motivace primární lidské instinkty. Na začátku 20. století se objevuje samotný pojem motivace, který bere v potaz širší spektrum složek lidské osobnosti (prožívání, chtění, snahy, přání, atd.) (Langr, 1984). Zájem o cizí jazyky se rovněž objevuje od nejstarších dob, kdy cizí řeči byly důležitou součástí vzdělání a výchovy (Hovorková, 1984). V antickém Říme se pěstovala zejména řečtina, ve středověku nabývala důležitosti latina, od začátku 18. až do první světové války byla v kulturních a diplomatických stycích upřednostňována zejména francouzština. Dnešní doba se vyznačuje převažujícím zájmem o anglický jazyk, ale i o další cizí živé jazyky (Hendrich, 1988).

Ucelenou problematikou motivace ke studiu francouzského jazyka se zabývá Alice Hlaváčková v diplomové práci *Otázky motivace při výuce francouzského jazyka* (2006) a Mattana Intakong v grantem navržené projektové zprávě *Motivation and Satisfaction of Students Learning French* (2009). Zahraniční literatura se vyznačuje velkým množstvím autorů, kteří podávají nejrůznější teorie motivace studovat cizí jazyk. Mezi ně patří např. Gardner, Dörnyei, Ottó, Kebabli. U nás se motivaci v cizojazyčné výuce věnuje zejména Hovorková a Pelikánová. Psychologii motivace v učení zkoumá Pavelková, částečně i Čáp, Vašátková, Prunner, Petty a další.

Toto téma jsem si vybrala proto, že mě jako budoucí učitelku francouzského jazyka zajímá, jak je možné motivovat děti a adolescenty ke studiu francouzštiny a co motivuje

studenty středních škol (dále jen SŠ) a žáky druhého stupně základní školy (dále jen ZŠ) ke studiu francouzského jazyka. Myslím, že pokud pochopíme podstatu motivace ke studiu francouzštiny, pochopíme také princip výuky cizího jazyka.

V první části teoretického oddílu se zabývám motivací z hlediska často používaného výchovně-vzdělávacího trojúhelníkového schématu a jeho tří složek : učitele, žáka a učiva (Maňák, 1992, citováno podle Janiš, Kraus, Vacek, 2008). Druhá část teoretické práce bere v potaz motivaci utvořenou na základě sociálních interakcí ve třídě. Třetí oddíl teoretické části se zabývá motivací postavením a využitelností FJ ve světě, v České republice a Francii. V praktické části je hlavním cílem pomocí dotazníkového šetření zjistit důvody motivace ke studiu francouzského jazyka na SŠ. Dílčím cílem je porovnat motivaci ke studiu FJ u žáků druhého stupně ZŠ a u studentů středních škol. Dalším dílčím cílem je nalézt motivaci k francouzštině vyplývající z komparace s angličtinou.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Východiska motivace pro studium francouzštiny

Proto, abychom byli motivováni učit se právě francouzštinu z nabídky ostatních předmětů, rozhoduje řada faktorů, které odvozujeme z teorie motivace Leont'jeva (1966), který tvrdí, že motivace vychází ze tří vývojových etap: 1. přímo z učení, 2. ze sociálních vztahů a školního prostředí, 3. z okolního života a budoucího povolání (Pavelková, Hrabal, Man, 1989). První stadium motivace založené na učení určuje zda-li je žák motivován kvalitou výuky, či ve vlastním procesu učení. Druhá etapa bere v potaz motivaci ve vztahu žáka a učitele a motivaci ve vztazích mezi žáky. Třetí stupeň zhrnuje motivaci z okolního prostředí, vzhledem k budoucnosti a nastávajícímu povolání. V této kapitole šířeji popíšeme uvedené tři stěžejní etapy i to, jak se vzájemně prolínají.

1.1 Motivace ve výuce

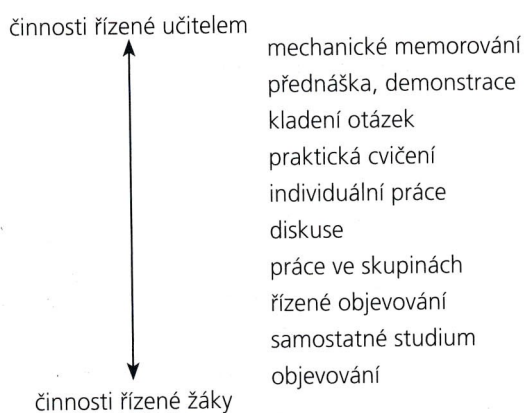
Učitel má být odborník nejen na to, co má žák vědět, ale i na to, jak ho přivést k chtění poznávat a v důsledku toho také k poznání (Mešková, 2012). Uveďme proto způsoby jak se obecně učíme a poznáváme. Je nám doposud známo 6 způsobů učení, i když na této klasifikaci nelze trvat s přesností. Učení je možné třídit na procesy (podmiňování, řešení problému), na obsah (verbální, pojmové) a na cíle (úmyslné, neúmyslné učení). Učení lze kategorizovat na:

1. učení podmiňováním;
2. senzomotorické učení;
3. verbální učení;
4. pojmové učení;
5. učení řešením problému;
6. sociální učení.

Učení podmiňováním vychází z behaviorální psychologie a je založeno na vytváření spojů mezi podmíněnými reflexy a působením podnětu. Důležitým aspektem při tomto učení je fakt, že u člověka může být podmíněno i slovo (když je např. spojeno s nějakou emočně silně vypjatou situací). Skinner k tomuto podmiňování přidává zpevnění v podobě odměny. Senzomotorické učení zahrnuje především učení manuální zručností, lze ho přiřadit i ke zkušenostnímu učení. Jeho princip spočívá v propojení motorických pohybů se sensorickými (smyslovými) vjemy, přičemž je ovlivněn minulou zkušeností. Důležitým momentem je, si při nácviku dané činnosti vytvořit tzv. „klíč“ (vlastní princip postupu). Verbální učení je nejrozšířenějším učení, hlavně u cizích jazyků. Častokrát je spojováno s memorováním učiva, ale pro správné uplatnění musí být spojeno s porozuměním obsahu, zatímco si žák sám aktivně vytváří smysl sdělení. Slova mohou přitom mít různou úlohu, kdy disponují různými funkcemi: významem, představou předmětu, asociací, atd. Pojmové učení vychází z verbálního učení, kdy pojem vyžaduje myšlenkové procesy. Učení řešením problému patří k nejsložitějším druhům učení. Jeho jednodušší varianta se nazývá osvojení principu, jehož podstata spočívá v nalezení principu ve vztahu mezi jevy. Řešení problému vyžaduje tvůrčí a kritické myšlení při řešení určitého problému, jež je shledáváno za cílem vzdělávání oproti pouhému osvojování encyklopedických znalostí. Sociální učení je nejen učení se sociálním rolím, ale i způsob osvojování si jednání, citění a vnímání jiných lidí (Prunner, 2003). S motivací je spojena nejen teorie učení, ale i organizační formy. K jednotlivým formám učení se tak hodí i určité organizační formy. Ve výuce lze rozlišovat

mezi frontální, skupinovou a párovou výukou. Ve frontálním vyučování má učitel v rámci třídy dominantní postavení. Učební úlohy jsou stejné pro všechny, zadává je učitel, žáci je řeší podle pokynů. Pedagogická komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi žáky a učitelem, konverzace mezi žáky navzájem je dokonce nežádoucí. Uspořádání třídy je stále stejné. Hlavním cílem této výuky je osvojení si poznatků žáky, je tedy převážně zaměřena na kognitivní cíle (Maňák, Švec, 2003), k čemuž můžeme dosadit prvních pět výše uvedených typů učení. Skupinové a párové vyučování nabízí mnohem více příležitostí k aktivitě, zejména ke komunikaci, přičemž se zde velmi dobře uplatňuje sociální učení (6. typ učení) a rozvoj sociálních kompetencí. Práce ve skupině vyžaduje přesné a pečlivé plánování. Rizikem je pokles v úrovni užívání jazyka na „jazyk ulice“. Formy vyučování mohou být monologické (výklad učiva) a dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace), rovněž sem patří i metody písemných prací a metody práce s učebnicí, či s jiným zdrojem informací. Monologické metody jsou často obsaženy ve frontálním vyučování, kdy učitel vede téměř nepřetržitý projev doprovázený absencí verbální aktivity ze strany žáků. Jejich výhodou je však úspora času vzhledem k množství látky. Kontrolu porozumění obsahu při této metodě lze zajistit pomocí interaktivní přednášky, ve které je ponechán prostor pro dotazování žáků. Nejvyšší intenzitu motivace lze navodit v dialogických metodách (rozhovor, situační a inscenační metody a řešení problémů), které jdou ruku v ruce s rozvojem kognitivních a komunikačních kompetencí. Shrňme, že ve vyučování můžeme motivovat buď procesem, obsahem, nebo cílem činnosti.

Příloha 1.1.2 : intenzita aktivizace a motivace žáka ve vyučování na základě různých forem výuky



1.1.1 Specifika motivace ve výuce cizího jazyka

Vycházíme-li z tvrzení Hovorkové (1984), že zábavná výuka ještě nemusí znamenat úspěch v užívání jazyka, rozdělujeme proto učení se cizímu jazyku (dále jen CJ) spíše na proces osvojování a spíše na motivování, přitom klademe důraz na vzájemné propojování obou složek. Nejprve proto popisují procesy učení se cizímu jazyku na základě 4 nezbytných kompetencí a základních prostředků pro učení se CJ a poté popisují konkrétní formy aktivního učení a motivování ve výuce cizího jazyka.

K osvojení cizího jazyka je zapotřebí umět ovládat jeho 4 kompetence : poslech, čtení, psaní, a mluvení, přičemž každá z nich by měla být nacvičována minimálně jednou za týden (Talley, 2012).

V cizím jazyce je vedle schopnosti dorozumět se neméně důležitá dovednost rozumět (Hovorková, 1984). K porozumění jazyka je proto důležitý poslech sloužící mimo jiné i k nácviku výslovnosti (Vlčková, 2007).³ Poslech může být buď přímý (v případě, kdy je kombinován s hovorem, jako např. při konverzaci s rodilým mluvčím), nebo zprostředkovaný (poslech zvukového záznamu). Rozlišujeme i mezi analytickým (při kterém děláme rozbor fonologický, lexikální a gramatický) a syntetickým poslechem (určeným jen k porozumění smyslu). Hrozbami při poslechu zvukového záznamu může být špatný sluch u některých žáků, či vysoká frekvence jazyka dané nahrávky. Zpravidla platí, že u začátečníků se uplatňuje spíše přímý poslech, kdy je mluvčím učitel, který má při hovoru dbát na správnou artikulaci, gestikulaci a doprovodnou mimikou. Obtížnost poslechu se zvyšuje v úrovni lexikální, gramatické, obsahové a s výběrem různých stylů (od běžného hovorového až k slavnostnímu, či recitačnímu projevu), kdy bereme v potaz jazykovou úroveň žáků a stupeň vyvinutého sluchu (Liškař, 1987). Při práci s nahrávkou je před jejím spuštěním důležité vybrat vhodnou úroveň (o úroveň vyšší, než dosaženou úroveň, viz. Vygotsky a zóna nejbližšího vývoje) a zaktivizovat žáky tím, že se předem zeptáme, co žáci vědí o tématu nahrávky, přičemž stanovíme cíle (např. odpovědět na otázky vztahující se k nahrávce). V průběhu poslechu není důležité rozumět všemu, ale soustředit se na důležitá slova. Zvukový záznam je v případě potřeby možné zopakovat. Poté by měl žák svými slovy umět zopakovat o čem poslech pojednával. Zvukové nahrávky lze umístit na školní webové stránky, proto, aby se poslech mohl využít nejen v hodinách, ale i k vyplnění tzv. neproduktivního času na cestách, při čekání, atd. (Pelikánová a kol. 2009).

³ Pro francouzštinu lze využít poslechy na webové stránce <http://www.tv5monde.com>

Upřednostňování čtení nad ostatními dovednostmi ve výuce CJ není jen přežitkem, ale i plýtváním času, kterého v hodinách FJ není příliš. Hlavní funkcí textu je informační sdělení, ve kterém se žák snadněji orientuje a kde si může určit vlastní tempo pro pochopení smyslu sdělení oproti poslechu. Obvykle rozdělujeme syntetické čtení, při kterém využíváme bezprostředního porozumění bez slovníku a analytické čtení, při kterém překládáme věty do mateřštiny. Cílem našeho snažení by přitom mělo být syntetické čtení bez užívání slovníku (Liškař, 1987). Strategie překládání má být využívána hlavně pro porovnávání rozdílů mezi mateřským a cizím jazykem. Pokud to není nezbytně nutné, text by se při čtení neměl překládat, proto abychom učili žáky myslet v cizím jazyce (Talley, 2012). V začátcích učení se CJ však musíme rozlišovat mezi samotným čtením a vlastním porozuměním, kdy obě techniky naráz činí začátečníkům potíže. Pro začínající žáky se hodí zejména analytické, ale i syntetické čtení obsahující krátké věty. Porozumění syntetickému čtení se lze přesvědčit položením otázek vztahujících se k textu (Liškař, 1987).

Mluvení nejčastěji dělíme na dialog využívaný při kladení otázek žákovi a monolog uplatňující se spolu s plánem daného monologického přednesu. Měli bychom pamatovat, že mluvit v cizím jazyce nelze nacvičit doma. Ovládání hovoru je také zdlouhavý proces náročný na jazykové a společenské dovednosti učitele. Hrozbou je strach z chyb a zesměšnění při nacvičování hovoru žákem, který lze kompenzovat dostatečnou chválou. V začátcích se uplatňuje zejména nácvik reprodukčních, transformačních cvičení a krátkých vět, při kterém se mají automatizovat výpovědi souhlasu, nesouhlasu, radosti, nelibosti, podivu, námitky a základních obrátů (vpravo, vlevo, vepředu, vzadu, kdy, kde, kam, dnes, včera, zítra, ráno, večer apod.). Slova, věty a fráze mají být používány ve změněných situacích zejména k upevnění řečových schopností. Při monologickém hovoru v začátcích je vhodné využívat aktuální větné členění, která rozvíjí obsah výpovědi : Je to Anička. Anička je moje kamarádka. Známe se ze školy, atd. V pokročilé úrovni je žák schopen vést samostatný hovor a vyjadřovat vlastní myšlenky, přitom i na vyšší úrovni můžeme využívat transformační cvičení, pokud se jeví jako efektivní a naopak v nižší můžeme nechat žáka vést samostatný hovor (Liškař, 1987).

Nejtěžší jazykovou kompetencí je psaní důležité pro osvojení si psané podoby jazyka, která se velmi liší od zvukové (Pelikánová a kol. 2009). Psaní v běžném životě nejčastěji odpovídá psaní korespondencí a zápisům do formulářů. Ve výuce by nácvik této schopnosti měl být přesouván na domácí úkol. Úskalím při této dovednosti je interference (vliv mateřského jazyka) do cizího jazyka. Trénink této dovednosti je třeba cvičit v různých úrovních, které mají odpovídat konkrétní jazykové úrovni žáků. Nejprve by si žák měl

nacvičit přepisovat text bez obměn, s obměnami, odpovídat na otázky s uzavřenou, či otevřenou odpovědí a parafrázovat text. Teprve potom můžeme přejít na techniku „volného vypravování.“ Lze využít techniku písemných odpovědí na situačně zakotvené otázky (záliby, studium, zájmy, rodina, sporty). Poté jedinec může napsat fiktivní dopis, či pohlednici. Nakonec se uplatňuje slohové cvičení, jehož úkolem je popsat město, denní režim, prožitky z dovolené, úvahy, sportovní utkání, apod. (Liškař, 1987). Cílem slohového cvičení je sepsat srozumitelný text, jenž je považován za obtížný úkol dokonce i v mateřském jazyce a který nelze realizovat bez uvedených průpravných cvičení. Na tuto úlohu je třeba nahlížet jako na logicky uspořádaný proces složený ze 4 kroků : přípravy na psaní, konceptu, revize a editace (úpravy). Prospěšnost této metody je prokázána mnoha výzkumy v Evropě. Zvýšení motivace ke kompetenci psaní lze nejlépe uskutečnit ve školním časopise, kam mohou studenti psát eseje, básně, krátké články, atp. Silnou motivaci pro psaní do školního časopisu však projevují až středně pokročilí a pokročilí studenti (Pelikánová a kol. 2009). Jen s nácvičkem těchto 4 výše popsaných dovedností si ještě nevystačíme, důležitou součástí při učení se CJ je zejména slovní zásoba a gramatika francouzštiny. Proces učení se cizímu jazyku je také určen časovým rozvrhem a plněním domácích úkolů. Popišme, jak lze efektivně plnit tyto součásti při učení se CJ.

Osvojování si nové slovní zásoby je náročná práce na zapamatování, při které je dobré zasazovat slovíčka do různých kontextů a vést si pro ně speciální sešit, kam si student mají zaznamenávat výslovnost i význam. Je důležité si všimnout slovíček také v různých pádech, rodech, osobách. Při pokročilejší úrovni si žáci mohou procvičovat slovíčka hledáním synonym a antonym. Osvědčeným receptem je zakrývat si při opakování nová slovíčka s cílem si správně vybavit v paměti jeho psanou i zvukovou podobu (Talley, 2012). Na základě zkušeností odborníků je sestaven ideální harmonogram výuky cizího jazyka : vyučování by mělo probíhat nejméně 2x týdně, optimálně 3x týdně. Vyučovací hodina má trvat nejméně 60 minut a ideálně 90 minut s kratší přestávkou. Optimálních výsledků je dosahováno s výukou v rozmezí od 1 hodiny 45 minut do 2 hodin 3x do týdne. V podmínkách školní výuky si však vystačíme jen s minimem 60 minut 3x týdně, kdy nám do optimálního času chybí min. 3 hodiny týdně. Je proto možné odkazovat žáky na tento optimální čas, který si mají nahradit sami, nejlépe za pomoci rodičů, či soukromého učitele. Ve třídě by mělo být max. 15 adolescentů, v multimediálních třídách i 24 studentů, zatímco platí, že čím méně, tím lépe.

Nesmíme zapomenout ani na nutnost plnění domácích úkolů, které se odehrává mimo vyučování a které je nezbytné pro pokrok v ovládnutí cizího jazyka. Je mnoha výzkumy

dokonce prokázáno, že jsou pro dosahování dobrých výsledků zcela nezbytné. Množství domácích úkolů by mělo odpovídat jednotlivým úrovním a schopnostem žáků, přičemž přemíra úkolů má naopak negativní dopad.

Gramatika má být procvičována interaktivně a při jejím vysvětlování je vhodné dbát na zapojení studentů do výkladu a aktivovat tím i jejich doposud získané vědomosti.

K motivaci ve výuce cizího jazyka lze přispět :

1. Organizováním volnočasových aktivit spojených s cizím jazykem (uspořádáním např. večírku „soirée française“, kde se má hovořit nejen v CJ, ale také degustovat francouzské speciality, atd.).
2. Vybavením učebny co největším množstvím cizojazyčného materiálu (nástěnky, plakáty, gramatické přehledy).
3. Zábavností a dynamičností lekcí a kladením důrazu na komunikaci, aktivitu, interakci a samostatnost žáků.
4. Složením jazykové zkoušky (DELF, DALF) na konci školního roku, která by měla být součástí evropského jazykového portfolia
5. Prací ve skupinách.
6. Účastí na vzdělávacích projektech financovaných Evropskou unií, tedy na programu celoživotního vzdělávání (The Lifelong Learning Programme).⁴ Programy zahrnují např. projekt Comenius zaměřený na školní vzdělávání. Projekty vyžadují nejen čas při vyhledávání partnerů, ale i finanční spoluúčast, neboť projekt spolufinancován minimálně od 25%, přičemž plně jsou financovány jen cestovní náklady.
7. Používáním evropského jazykového portfolia, které umožňuje pomocí přehledně seřazených konkrétních dovedností rozlišit mezi různými úrovní jazyka a slouží jako orientační pomůcka nejen pro žáky ale i učitele (Pelikánová a kol., 2009).
8. Přemístěním se do jiných prostorů (do parku, do kavárny, atd.). Takto organizovanou výuku lze využít ke konverzaci, ke čtení esejí (které jsou den dopředu zadané), simulaci reálných situací, či jako procházky s povídáním při kterých je používán pouze studovaný jazyk.
9. Vytvořením on-line centra s odkazy na výukové materiály, který může být součástí školního webu. Může zahrnovat on-line slovník, knihy, média, videa, testy, cvičení, hry, atd. Mohou zde být rovněž práce zaměstnanců a studentů.

⁴ Informace jsou umístěny na webu: www.ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm.

10. Projektovou výukou, která má schopnost spojit potřeby studentů s jejich reálným životem. Cílem projektu je realizovat výstup, jehož výsledky budou pro samotné studenty zajímavé. Třída je rozdělena do skupin a má za úkol společně řešit problémy, vyhodnocovat, analyzovat, atd.
11. Poskytnout žákům možnost provádět monitoring, kde je žákům nabízena možnost vyjadřovat se ke svým učitelům a projevovat míru spokojenosti s výukou.
12. Použitím jazyka v zemi, kde se jím hovoří, či využitím hovoru s roditelým mluvčím. Učitel může naplánovat výlet do frankofonních zemí, či připravit program na základě kterého se bude hovořit s frankofonními mluvčími. Možné je rovněž vyhledat francouzsky hovořící mluvčí v ČR a zorganizovat s nimi společné setkání. Radnice, či ambasáda mohou pomoci při vyhledávání cizinců v Česku (Pelikánová, a kol. 2009).

Je paradoxní, že na začátku školního roku mají žáci velmi silnou motivaci, zatímco po prvních třech měsících rapidně klesá. Pro tyto účely můžeme použít níže uvedený dotazník. Se svolením žáků může být použit ke zlepšení výuky. Důvody mohou být následně vylepeny na nástěnce jako připomenutí studentů, proč jazyk studují, mohou ale sloužit i jako inspirace pro přípravu učitelů na hodinu. Níže jsou uvedeny náměty otázek pro dotazník, který může mít i osobního pohovoru.

1. proč jste si vybral/a francouzštinu ?
2. učil/a jste se francouzský jazyk již někdy dříve ?
3. pokud ano, proč jste přestal/a ?
4. co si myslíte, že je Vaše nejsilnější stránka při studiu cizího jazyka ?
5. co si myslíte, že je Vaše nejslabší stránka při studiu cizího jazyka ?
6. máte studijní plán ?
7. jak vypadá ?
8. popište přesně svá očekávání od výuky francouzštiny.

V této kapitole jsme nejprve uvedli možné techniky k osvojování si francouzštiny zahrnující převážně mechanické učení, často nezbytné k osvojení si CJ. Měli bychom však pamatovat, že jejich převažující upřednostňování ohrožuje motivaci (Hovorková, 1984). Z tohoto důvodu jsme následně uvedli možnosti motivace a aktivizace ve spojitosti s užíváním CJ.

1.1.2 Motivace k učení

Motivace ke studiu francouzštiny byla doposud popisována ve výuce, tedy ve spojitosti s činnostmi učitele. Zaměříme se proto jak probíhá motivace v procesu učení žáka. O tom, zda-li je žák motivován právě pro francouzský jazyk rozhoduje velké množství rozdílných

aspektů : citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů, které jsou odlišné interindividuálně (mezi ostatními jedinci) a intraindividuálně (uvnitř téhož jedince v různých obdobích života). Podle Vašátkové (2005) je lidské chování polymotivické, tudíž nejsme motivováni učit se pouze jeden předmět, ale pravděpodobně hned několik najednou. Motivace k učení může být třeba jen podnětem k jistému úniku z tíživé životní situace. Motivace má také jinou intenzitu u různých žáků : úspěšní žáci jsou motivováni spíše samotnou činností, zatímco ti neúspěšní jsou povzbuzováni k učení spíše pochvalou (Čáp, 1993). Motivace závisí i na vlastních schopnostech, či nadání, neboť motivace má vztah k tomu co nám jde (Petty, 1996). Do celé mozaiky motivace k učení dále vstupují tři hlavní potřeby : poznávací, výkonová a sociální (Pavelková, Hrabal, Man, 1989). Přibližme tedy, jak se poznávací a výkonové potřeby projevují v motivaci k učení (sociální potřeby zde vynecháme, neboť jsou rozvedeny v kapitole 1.2).

Pro lepší pochopení poznávací potřeby uveďme význam pojmu poznávání, který je často zaměňován s termínem kognice a zahrnuje nejen procesy jako vnímání, myšlení, paměť, ale i stavy vycházející z emocí (Hartl, Hartlová 2000). Pavelková (1989) však uvádí, že kognitivních funkcí existuje o mnoho více. Význam poznávací potřeby spočívá v tom, že jejím rozvíjením významně rozvíjíme také osobnost žáka. Důležitost poznávací potřeby lze odůvodnit provedeným experimentem, který potvrdil, že nedostatek vnějších podnětů vyvolává úplnou smyslovou deprivaci. Druhým argumentem stvrzuje význam poznávání jako potřeby mozkové aktivity. Potřeby v poznávání lze třídit na potřebu získat nové informace a potřebu vyhledávat a řešit problémy, přičemž žáci inklinují spíše k první, nebo k druhé potřebě. Poznávací potřeba získávat nové poznatky se ve výuce francouzštiny vyskytuje převážně poznáváním reálií francouzského jazyka. Liškař (1987) příjem poznatků z reálií francouzštiny přiřazuje k textu. Hendrich (1988) uvádí učebnice, ale i audiovizuální prostředky (interaktivní tabule, promítací plátno), časopisy, či autentické materiály (jízdenka, mapy, prospekty, atd). Nezapomeňme ani učitelovy komentáře a vlastní zážitky s francouzským jazykem a se zemí Francie. I když jsme již v první podkapitole poukázali na významnost problémového učení, jeho správné použití skýtá mnohá úskalí : vyžaduje nejen značné množství času, ale často se ani nenabízí vhodné úlohy podněcující potřebu poznávání vyhledáváním a řešením problémů. Příkladem metody řešení problému v cizojazyčném učení může být vyřešení konfliktu mezi 2-3 lidmi, nebo problém studenta mezi skupinou (Hovorková, 1984).

Výkonová potřeba vyvolává nutnost dosáhnout úspěchu a tím potvrdit naše já. Vznik výkonové potřeby se objevuje již v období dětství okolo 3. a 4. roku života, ve kterém je

jedinec orientován k jedné ze dvou tendencí: dosáhnout úspěšného výkonu, či vyhnout se neúspěchu. Obě motivace jsou výsledkem hodnocení, nároků a požadavků na dítě ze strany matky,⁵ zatímco potřeba úspěšného výkonu u dítěte vzniká přiměřenými nároky, které jsou na něj kladeny. Naopak potřeba vyhnout se neúspěchu je podle Heckhausena spojena s přetěžováním dítěte nedosažitelnými nároky v rámci jeho možností. Výkonové potřeby jsou ve stejné míře jako nastavením nároků ze strany matky na dítě ovlivněny i výkonovou orientací rodičů a osobními zkušenostmi dítěte. Výkonnostní zaměření rodičů se značně promítá ve vnímání nezletilého, v průběhu osamostatňování se však již formuje nezávisle na očekávání rodičů. Osobní zkušenost dítěte s úspěchem utváří děti, které byly za úspěch chváleny a odměňovány v jejich pozdějším výraznějším zaměřování na výkon. Naopak děti, které byli za neúspěch trestány a kritizovány jsou orientovány spíše vyhnout se neúspěchu (Pavelková, Hrabal, Man, 1989). Vlivem zkušeností s úspěchem a neúspěchem se v průběhu vývoje u většiny lidí vyvine buď spíše potřeba úspěšného výkonu, nebo převážně potřeba vyhnout se neúspěchu (Vašátková, 2005).

Z výzkumné části vyplynulo, že studenti SŠ nejsou ve francouzštině výkonovou potřebou tolik ovlivněni, jako ti v anglickém jazyce. Chybí jim tak ve větší míře zkušenosti s úspěchem i možnost uplatňovat tuto motivaci ve výuce, uveďme proto, jaké jsou možnosti využití výkonové motivace ve výuce francouzštiny.

Navození výkonové motivace ve výuce předpokládá určitý stupeň obtížnosti úkolu a nastavení měřítko stupně úspěšnosti a neúspěšnosti (např. známkami, pochvalou, pokáráním). Můžeme tvrdit, že výkonová motivace má negativní důsledky, pokud je výrazně nastavena na sociálně vztahovou normou (ve srovnání s ostatními žáky). Naopak individuálně vztahová norma (ve vztahu k pokroku žáka samému) snižuje strach z neúspěchu a zvyšuje motivaci žáka, který je tak schopen dosáhnout více, než se očekává od jeho rozumových schopností. (Hovorková, 1984).

Často uplatňovanou vysoce motivační metodou pro vyvolání výkonových potřeb je soutěž mezi žáky. Soutěž a s ní spojený nutný neúspěch u některých žáků může mít však výrazně špatné dopady na jejich prožívání (Fontana, 1977). Soutěží je možné zúčastnit se na akcích pořádaných Francouzským institutem v Praze,⁶ či při olympiádách organizovaných Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy.⁷

⁵ První osobou, která uplatňuje požadavky vůči dítěti je matka (Pavelková, Hrabal, Man, 1989).

⁶ Soutěže jsou uvedeny na stránkách <http://www.ifp.cz/Concours-organises-par-l-Ambassade>. Aktualizace soutěží na webových stránkách neprobíhá z důvodu opožděné archivace dat. Informace o současných soutěžích však poskytuje Clara Woelflinger, její kontakt je umístěn na internetových stránkách institutu.

⁷ <http://www.suf.cz/index.php?link=obsah/ecole/olympiade>

Výkonovou motivaci žáků nejčastěji nejvíce stimuluje notoricky známá klasifikace, neboť „známka je ve škole nesporně významným symbolem úspěchu“ (Hrabal 1988, citováno podle Kolář, Šikulová, s. 86, 2009). Dalšími výhodami známky je rychlost v získání její motivační hodnoty, dále syntetizuje rozdílné motivy učební činnosti, zjednodušuje hodnocení a představuje hlavní výstup z učitelovy pedagogické činnosti. Závažným nedostatkem známek může být nízká objektivita, reliabilita, validita a hlavně nemožnost zahrnout v ní individuální možnosti a snahu žáka, která výrazně ovlivňuje jeho motivaci.

Žáci s vysokou výkonovou motivací musí být usměřováni ve své soutěživosti a upozorňováni na nutnost spolupráce. Žáci s obavou z odmítnutí potřebují podle Hrabala (1979) úkoly s postupně zvyšující se obtížností (Hovorková, 1984).

Motivace ke studiu francouzštiny je v této podkapitole pojímána jako motivace ke školnímu předmětu a k učení jako činnosti se záměrem zapamatovat si učivo (Fontana, 1997).

1.1.3 Motivace k učení se cizímu jazyku

Nejprve je třeba se zaměřit na to, proč se učit obecně jakýkoliv cizí jazyk, v našem případě druhý cizí jazyk. Pokud chceme nalézt teorii motivace ke studiu jazyka, je třeba mít na mysli, že neexistuje jedna motivační teorie, ale více motivačních teorií, prozatím také nepanuje shoda na přesné definici motivace ke studiu jazyků, i když je často používaným termínem ve vzdělávací a výzkumné sféře. Gardner (1985) definuje motivaci učit se cizí jazyk jako aktivitu na které jedinec pracuje a kvůli které se snaží z opravdové touhy a pro vlastní uspokojení. Touha přitom musí jít ruku v ruce se snahou, jinak ani jedna hodnota samostatně existující neodráží skutečnou motivaci učit se cizí jazyk. Můžeme například pouze chtít učit se cizí jazyk, bez toho abychom vyvinuli jakoukoliv námahu, nebo se naopak můžeme snažit učit se francouzsky jen proto, abychom se zalíbili učiteli (Gardner, Tremblay 2008).

Motivace podle Gardnera (2001) není izolovaným prvkem a může jen spoluexistovat vedle jiných komponentů (postojů, schopností, zájmů) nezbytných pro osvojení si cizího jazyka. Motivace může být též proměnlivá v různých třídách, kde vyžaduje variabilní zacházení, přičemž jednotlivý žák může mít motivace namíchané do čehož vstupuje ještě kontext ovlivňující motivaci. Některé teorie motivace si navzájem dokonce odporují, což je popisováno následovně.

V počátcích výzkumu byla motivace připisována odměně a trestu v kontextu behaviorální teorie prováděné na zvířatech (Williams a Bruden, 1997, citováno podle Keblawi, 2009). Proti tomuto pojetí se v 60. letech vymezil kognitivní přístup, který motivaci nalézá v poznávacím procesu jako specificky lidské činnosti. Piaget v tomto ohledu pojímá

motivaci jako nevědomé snažení se k rozvoji mentálně odlišných struktur. V 70. a 80. letech se proto definovaly pojmy specifické pro poznávání : úroveň aspirace, cíl, individuální odlišnosti, potřeba úspěchu, úzkost, těžiště kontroly, naučená bezmocnost, atd. Kognitivní revoluce přinesla tři stěžejní teorie : sebedeterminační teorii, atribuční teorii a teorii cílů. Sebedeterminační teorie pojímá motivaci na základě autonomie, kdy si učící se jedinec vybírá a sám reguluje vlastní akce. Motivace je v sebedeterminační teorii zpravidla vnitřní, či vnější. Vnitřně směřování k učení se cizímu jazyku můžeme být buď k samotnému učení (jako k aktivitě přinášející potěšení z porozumění něčemu novému), k výkonu (jako k aktivitě umožňující dosahování výsledků, čelit výzvám, atd.), či k zažití zkušenosti (jako k činnosti dovolující zažít příjemný pocit). Vnitřní motivace může být přirozeně potlačena vnější motivací (známky, rodičovská konfrontace, atd.). Sebedeterminační teorie rozlišuje termín amotivace, neboli naučenou bezmoc při které jedinec nevidí vztah mezi snahou a výsledkem, který postrádá tzv. self efficacy (vnímání vlastní účinnosti). Atribuční teorie chápe motivaci v souvislosti minulého úspěchu, kterému jedinec přisuzuje příčinu. Pokud žák neúspěch přičítá nedostatku úsilí, má šanci, že se jeho úsilí dvojnásobně zvýší. Poslední kognitivní teorií je teorie cílů, která je nahrazována Maslowovou pyramidou potřeb. Cíle řídí pozornost a úsilí, odvádí od nerelevantních aktivit, mají energizující funkci, regulují úsilí při obtížnosti úkolu, ovlivňují výdrž, nepřímo probouzí akci k užívání znalostí a strategií. Podle Gardnera platí, že ti, kteří mají těžší cíle vydrží déle a cítí se být lepšími, než ti se snadnými cíli, i když není jasné, proč výzkumníci tvrdí, že nastavení těžkých cílů vede k vyšší aktivaci úsilí. Sociální psychologové našli vztah jazyka se sociálním kontextem a sociálními interakcemi. Mezi nimi Schumann navrhl akulturační model (1986), který předpokládá, že vývoj a úroveň jazyka je ovlivněna vzdáleností mezi učícím se a komunitou cílového jazyka. Další teorií v sociální psychologii motivace provedl Gardner. Jeho socio-vzdělávací model (1985) uvádí, že motivace souvisí se snahou, touhou dosáhnout cílů v učení jazyka a integrativností, která zahrnuje otevřený a pozitivní vztah k cizímu jazyku a jeho mluvčím. Gardner rovněž uvádí rozdíl mezi integrativní orientací (motivací učit se cizí jazyk pro komunikaci, či integraci s mluvčími cílového jazyka) a instrumentální orientací (zdůrazňující funkční důvody jazyka : složit zkoušku, dostat vyšší plat, získat lepší práci, atd.) (Keblawi, 2009). Clément (1980) představuje motivaci k učení se jazyka na základě sebedůvěry, která ovlivňuje komunikativní kompetenci : čím více mluví ten, kdo se učí cizí jazyk, tím více je sebejistý a naopak (Gardner, 2007).

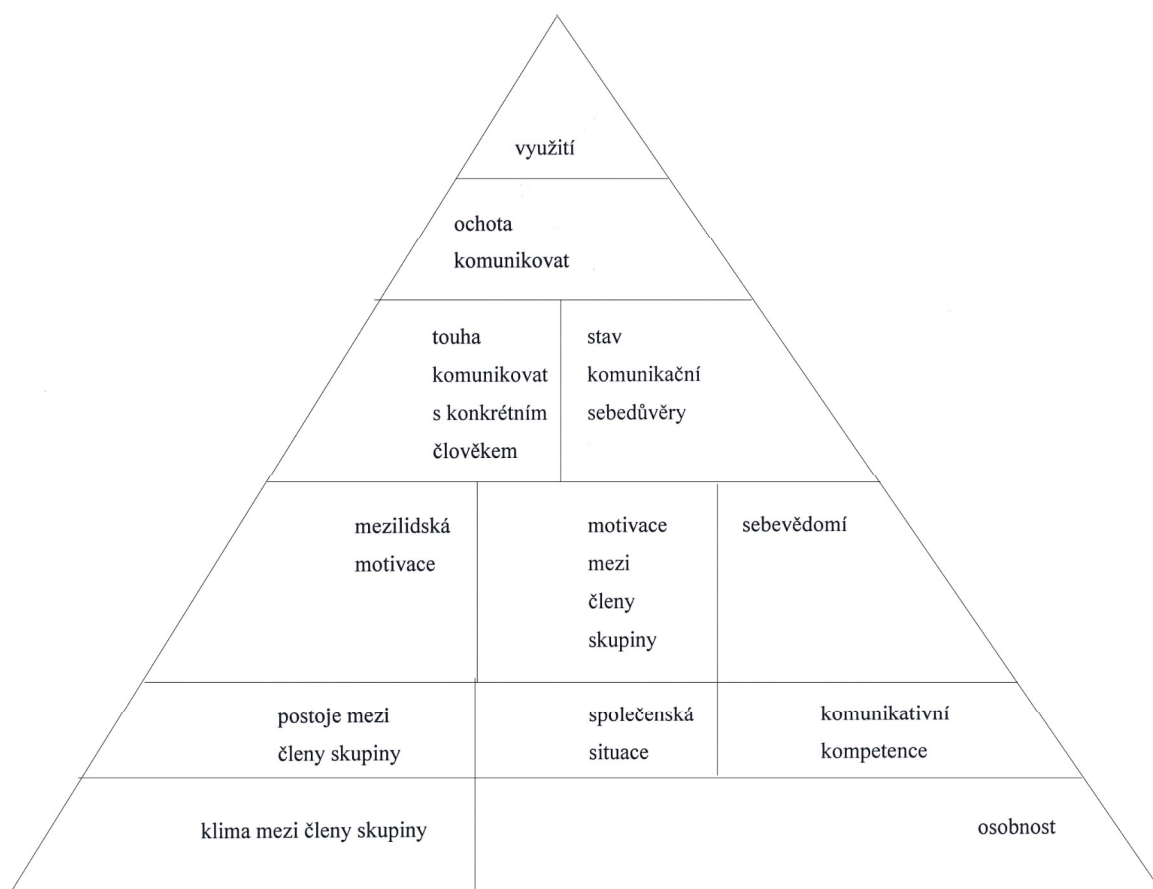
Proti oběma dosud uvedeným teoriím (kognitivní a sociociokulturní) se vymezuje teorie fázové motivace učení, která je podávána jako komplexní proces, jejíž etapy mají své

specifika a zákonitosti. Motivace má zde cyklický charakter připomínající neustálý „kolotoč“ založený na výsledcích vyplývajících z úspěchu, který podněcuje k dalšímu dosahování úspěchu. Podle Heckhausena a Kuhla (citováno podle Dörnyei, 1998) motivace probíhá ve třech hlavních fázích : přípravné, akční a evaluační. Přípravná fáze je charakteristická nejprve sněním, tužbami a příležitostmi v rámci kterých jsou nastaveny cíle. Tento stav snění, tužeb a přání však nepřichází do realizace, dokud nejsou cíle žákovi zadány vnějškem - učitelem. Žák je přijme jako závazek s plánem na uskutečnění cíle, kdy vybírá vhodné strategie, organizuje si čas, atd. Důležitým okamžikem je přijetí závazku, který plní ze soutěživosti, pro získání prestiže mezi ostatními, pro dobrou známku a kvůli kterému se často vzdá jiných činností a koníčků. Poté co žák získá určitý záměr na základě nalezených zdrojů a prostředků, vybírá si z více možností jak v konkrétně vymezeném čase uskutečnit daný záměr. Nedostatečnou motivovanost žáků ve školním vzdělávání lze vysvětlit absencí žáků při vytyčování cílů a nemožností připravovat si vlastní učební plán v přípravné fázi. Akční fáze představuje vykonávanou motivaci, generování pod úkolů a realizaci cílů, přičemž je činnost posuzována a kontrolována samotným žákem. Podstatným momentem při plnění cíle může být neúspěch v realizaci úkolu, či jeho dílčí části. Nezdár může být následně šířeji přičítán hodinám jazyka, učitelům jazyka, či žakovým schopnostem a může ovlivnit celou povahu žakova učení se cizímu jazyku. Pokud se žákovi podařilo dosáhnout cíle, neznamená to, že s veškerou činností již skončil, žák však pracuje na doladění, či pozměnění strategií. Evaluační fáze nastává po dosažení cíle, či po ukončení aktivity. Evaluační fáze má hodnotící charakter, kdy student porovnává jak se jeho očekávání naplnila a přisuzuje jim příčiny (Dörnyei, Ottó, 1998).

Dalším motivační teorií je komunikační přístup. Ochota komunikovat je dalším faktorem mající důležitou roli při motivaci k učení jazyka. Připomeňme, že od běžné komunikace, kdy je žák spíše vybízen učitelem a neprojevuje vlastní iniciativu, má ochota hovořit zcela opačný význam. Komunikace je při učení se CJ sice široce podporována, ale její uvedení do praxe neprobíhá vždy hladce, neboť jak dokládá níže uvedený obrázek, ochota hovořit je složena z více vrstev (Dörnyei, 2005). Z velké části záleží na osobnosti učícího se a klimatu ve skupině. Pozoruhodným faktem v této teorii je kladení menší důležitosti komunikativním kompetencím, které nejsou v komunikaci tak důležité jako osobnost žáka a klima mezi členy skupiny. Na základě tohoto schématu lze tvrdit, že při komunikaci není pro učícího se natolik významné využití jazyka, tzn. jeho vnější uplatnění, nebo alespoň ne v konkrétní komunikační situaci. Charakterizujme nejprve klima jako jev s trvalejší charakteristikou utvořenou učitelem a žáky, závislým na počtu, znalostech žáků, ochotě učit se, na zvláštostech vůdčích žakovských osobností, zastoupení chlapců a dívek (Čáp, 2013).

Pokud je dobré klima ve skupině a žák je komunikativní osobnost, samotné komunikativní kompetence k tomu ještě nestačí : záleží také na konkrétní společenské situaci, neboť nelze mluvit o všem, vždycky a se všemi. Je navíc důležité, jak se k celé situaci staví členové skupiny. Žák musí vědět že motivováni jsou i ostatní a disponovat sebevědomím, které je úzce spojeno s komunikativními kompetencemi. Nakonec musí mít žák také chuť hovořit s konkrétním člověkem, tedy s učitelem, či spolužákem.

Příloha 1.1.3.1 : model ochoty komunikovat



V této podkapitole jsou uvedeny teorie motivace k učení se cizímu jazyku vztahující se k základním funkcím jazyka, jehož význam je spojen s přemýšlením (v kognitivní teorii) a s komunikací (v sociálně psychologické teorii) (Sternberg, 2002). Teorie fázové motivace učení hledá za hybatele sil lidské aktivity samotný proces motivace v učení, který je uvnitř členěn a pro jehož fáze odpovídají určité charakteristiky, jež je třeba ve výuce uplatňovat (při slabé motivaci se máme ptát žáka čemu přisuzuje neúspěch, co by si přál dělat v hodinách cizího jazyka, zda-li se učí efektivně, atd.). Přínosem teorie fázové motivace učení je především chápání motivace v protikladné dualitě procesů složených na jedné straně z tužeb,

přání a snů, které jsou spojeny a stojí zároveň v opozici s konkrétní realistickou činností učení jako zapamatování si poznatků FJ. Poslední teorií motivace ke studiu CJ je teorie ochoty komunikovat, jejímž modelem jsme nastínili složitost při uvádění tohoto přístupu do praxe výuky. Podstatný rozpor podává první behaviorální teorie, která popírá učení se podmiňováním, jejíž instinktivní základ (např. odměna, trest) vzhledem k jednoduchosti regulace lidského chování se příliš nehodí do složitého procesu samotného učení ani ve vztahu k výchovným cílům (Keblawi, 2009). I když je behaviorální psychologie často přítomna spíše ve svých vyspělejších formách (odměna ve formě pochvaly, trest v podobě napomenutí, atd.) je často nezbytnou složkou nejen ve vztahu k motivaci, ale i pro efektivní řízení třídy, nezapomeňme však na její omezenost vzhledem k všestrannému rozvoji žáka.

1.1.4 Motivace učivem

Poté, co jsme rozvedli různé formy a metody učení, zaměřme se na to, co má být obsahem jazykového učení a jak jím lze motivovat. Motivující učivo je takové, které odpovídá konkrétnímu typu a stupni školy, zájmům adolescentů, ale i jazykové úrovni a potřebě žáků (někteří se chtějí v cizím jazyce naučit např. číst krásnou literaturu, jiní se chtějí porozumět v zemi daného jazyka). V tomto ohledu se provádí tzv. didaktická transformace, při níž jsou tyto determinanty respektovány (Skalková, 1999, citováno podle Doležalová, 2009). Nezapomínejme, že učebnice není závazná obsahem ani postupem při vyučování. (Doležalová, 2009). Mimo ni, lze využívat i různé studijní materiály, učitelovy komentáře, různé formy učení, moderní technologie, film, či literární text u nejvyšší úrovni (Hendrich, 1988).

Výběr učiva je v první řadě předurčen tzv. jazykovým minimem (slovní zásoby, gramatiky, fonetiky) a tzv. optimem (průměrnou jazykovou úroveň žáků) (Choděra, 2006). Cílem výuky by přitom měl být maximální stupeň ovládnutí jazyka, tzn. úroveň rodilého mluvčího. Při výběru učiva je vhodné postupovat od obecnému ke zvláštnímu, od jednoduchému ke složitějšímu (Hendrich, 1988).

Zpočátku je třeba vymezit rozdíl mezi učivem a obsahem : obsah se váže na rovinu metodologickou, logickou a filosofickou (Choděra, 2006), učivo je výsledkem výběru z jazykových jednotek, které jsou obsaženy v popisu níže uvedených jazykových kompetencí a v cílech učení.

Ve vyučování cizího jazyka rozlišujeme 4 hlavní cíle : komunikativní, vzdělávací, výchovný a cíl zaměřený na poznávání reálií dané země a lingvoreálií příslušného jazyka. Motivace pro komunikativní cíl spočívá v samotné podstatě jazyka, který plní dorozumivací

funkci a pomocí kterého se lze dále rozvíjet v dalších oblastech cizojazyčných cílů. Vzdělávací cíl v sepětí s vyvolanými poznávacími potřebami náležitě přispívá k motivaci ke studiu cizího jazyka. Podnětem ve vzdělávacím cíli je mimo poznávání samotného jazyka poznávání mateřského jazyka, jehož znalost vyplývá z porovnání s cizím jazykem. Aneb : „kdo nezná cizí jazyky, neví nic o svém vlastním“ (Goethe, citováno podle Hendrich, 1988, s.94). Motivace ve výchovném cíli tkví nejen v rozvíjení paměti, logického myšlení, vůle, citů, pozornosti, postřehu, soudnosti, charakteru, estetického cítění, ale i v učení se osvojovat si cizí jazyk. Výuka reáliím v polyfunkční podobě (ve spojitosti s komunikativní, vzdělávacím a výchovným obsahem) plní značnou motivační funkci. Lingvoreálie nejen zpřesňují obsah a funkci jazykových prostředků, ale umožňují žákům získat věcné znalosti o cizím jazyce a životě jeho mluvčích a tím zvyšovat motivaci pro francouzský jazyk, přičemž reálie a lingvoreálie by neměly být ve výuce uváděny nahodile, ale ve spojení s tématem (Hendrich, 1988).

Jazykové kompetence vymezuje společný evropský referenční rámec (2002). Jsou zde rozlišeny 2 hlavní kompetence, přičemž kompetence v první třídě nemají bližší vztah k jazyku, zatímco druhá třída kompetencí zahrnuje výlučně jazykové dovednosti. Tyto 2 kompetence se dále větví na další kategorie. Pro větší přehlednost je níže uvedeno základní schéma kompetencí.

I. obecné kompetence;

a) deklarativní znalosti (savoir);

1. znalosti okolního světa;

2. sociokulturní kompetence :

každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, hodnoty, víra a postoje, řeč těla, společenské konvence, rituály a obyčeje;

3. interkulturní způsobilost;

b) dovednosti a praktické znalosti (savoir faire);

1. praktické dovednosti a praktické znalosti :

společenské dovednosti, každodenní dovednosti, odborné a profesní dovednosti, dovednosti pro volný čas;

2. interkulturní dovednosti a praktické znalosti (know-how) ;

c) „existenciální“ kompetence (savoir-être) :

vztahy, různé typy motivace, hodnoty např. etické a morální, přesvědčení např. náboženské, ideologické, filozofické, kognitivní styly, osobnostní faktory;

d) schopnost učit se :

jazykový cit a komunikační povědomí, obecné fonetické povědomí a dovednosti, studijní dovednosti, heuristické dovednosti;

II. komunikativní a jazykové kompetence;

a) lingvistické kompetence;

kompetence lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická, ortoepická, sociolingvistická, řečové zdvořilostní normy, výrazy lidové moudrosti, rozdíly ve funkčních stylech, dialekt a přízvuk, pragmatická kompetence, funkční kompetence.

1.1.5 Motivace ve výuce francouzštiny

Pro aktivizaci a motivaci ve výuce francouzštiny se nám nabízí velké množství již teoreticky uvedených forem učení a výuky. Uvedme, jak mohou vypadat jejich konkrétní příklady ve výuce francouzštiny. Aktivizovat a motivovat žáky ve výuce jazyků lze na základě práce s filmem a její literární předlohou, obrazem, využívat moderní technologie, nebo tvořivé drama.

Francouzský film má ve Francii bohatou tradici (Ardagh, a kol. 2008). Proto se přímo vybízí pracovat s filmy zahrnující realie Francie, či s filmy na základě literární předlohy. Film pomáhá rozvíjet jazykové kompetence (slovní zásobu, gramatické konstrukce, či fakta o literárním díle a autorovi). Jelikož se film často nevejde do jedné vyučovací hodiny a porozumění je pro žáky velmi obtížné, je důležité umět s filmem pracovat vhodnými způsoby, tak, aby především rozuměli ději. Před samotným promítáním je možné žáky zaktivizovat otázkami : jaký film očekáváte ?, kde se děj bude pravděpodobně odehrávat ?, kdo jsou hlavní představitelé?, o čem by film mohl být ? Po zodpovězení otázek učitel uvede začátek filmu bez zvuku a žáci porovnají svá předchozí tvrzení a učitel se opět táže žáků : co se stalo ?, co jste se dozvěděli ?, co by jste se ještě chtěli dozvědět ? Následuje spuštění stejné ukázky filmu se zvukem a žáci odpoví na otázku : co jste se ještě dozvěděli ? Pokud pracujeme se stejnou ukázkou, je možné si k ní připravit stručný obsah děje a poté zpřeházet části textu, které žáci mají chronologicky seřadit. Na konci můžeme porovnat film a původní literární předlohu. Je také možné film rozdělit na 1-3 části, kterým žáci alespoň trochu rozumí a předem žákům sdělit děj, nebo literární předlohu. Poslední možností je vybrat klíčové části a „přemostit“ je literárním úryvkem (Chomová, 2006). Pro práci s filmem lze využít festival francouzského filmu. Pokud žáci shlédnou nějaký film mohou v hodinách FJ buď vypracovat popis hlavního hrdiny (jméno, věk, zaměstnání, charakter, atd.). Ti pokročilejší mohou popsat

děj filmu a těm s nejvyšší úrovní lze zadat napsání kritiky filmu, či pozměnění scénáře. (Smičková, Dedková, Pavlíková, 2010).

Další velmi motivační a snadno dostupnou metodou ve výuce francouzštiny je práce s obrazem. I pro práci s obrazem platí, že jeho výběr nemá být nahodilý a je třeba ho rozlišovat na popisný, dějový a asociační, přitom každá kategorie odpovídá různé jazykové úrovni. Popisný obraz se hodí spíše pro práci se začátečníky. Tento typ by měl zobrazovat převážně osoby a předměty a lze jimi nacvičovat základní fráze otázkami jako : co to je ?, kdo to je ?, je to dívka ?, je to Anna ?, jaké jsou hlavní tři osoby ?, jaké jsou další postavy ?, popiš každou z uvedených osob podle jejího postoje a postavení ve skupině. Dějový obraz předpokládá ovládnutí základní slovní zásoby a strukturovaný popis na základě konstruování vět. U tohoto popisu lze pokládat otázky na osoby : co dělají ?, co říkají ? Asociativní obraz využívá subjektivní vzpomínky, zážitky a emoce k navození osobitého projevu. Příkladem je obrázek oranžového kolečka a dvou skořápek na různě intenzivním oranžovém podkladu. Otázkou je, co tyto elementy žákovi připomínají. Odpovědí může být červený disk, oranžové pozadí, či rozbalená obálka. Použití obrazového materiálu nám pomáhá otevřít pomyslnou bránu do frankofonního světa.

Italská učitelka francouzštiny Marina Marino (2007) tvrdí, že informační technologie výrazně přispívají k motivaci jejich žáků a usnadňují učení v její výuce (*Le français dans le monde*, 2007). Uveďme proto, jaké možnosti nám nabízí moderní a komunikační technologie (ICT) při výuce francouzštiny. Jedním z nich je aktivita Evropské komise : e-learningový program eTwinning, který umožňuje komunikovat, spolupracovat, zapojovat se do projektů a sdílet nápady se školami z různých evropských zemích. Účastníci projektu se setkávají na webu, ⁸ který je k dispozici v 26 jazycích. E-Twinning zajišťuje 37 podpůrných středisek, přičemž v České republice je to dům zahraniční spolupráce, který je oprávněn šířit informace o aktivitě eTwinning, poskytovat poradenství a realizovat informační a metodické semináře a konference (ETwinning, 2013). Dalším fenoménem moderního vyučování je také interaktivní tabule, kterou lze charakterizovat jako velkou dotykovou obrazovku, ke které je možné připojit počítač a datový projektor (Záleský, 2010, citováno podle Polívková, Třesohlavá, Boukalová, 2014). Interaktivně lze s tabulí propojit učebnici *Le français entre nous*, nebo volně stáhnout aktivity z internetových stránek.⁹ Z výsledků výzkumu prováděných na praxi studentek z Univerzity Hradec Králové vyplynulo, že si 74% žáků s interaktivní tabulí zapamatuje učivo lépe, než s jinými pomůckami. Úskalím interaktivní

⁸ www.etwinning.net

⁹ www.tv5monde.com, www.interactifle.com, www.estudiofrance.com.

tabule je fakt, že ji není možno používat celou hodinu výuky, neboť většině žáků ji stačí využívat jen po dobu 10-15 minut, přičemž také nenahrazuje ostatní pomůcky. Důležitým faktem je, že 78% žáků díky interaktivní tabuli projevuje větší zájem o francouzštinu, než když s tabulí nepracovali. Můžeme tedy shrnout, že interaktivní tabule je důležitou pomůckou, která ve velké míře zvyšuje motivaci pro francouzský jazyk.

Velmi motivační, i když na realizaci velmi náročnou metodou je tvořivá dramatika, která je zařazována pod inscenační metody, jejichž cílem je sociální učení, objasnění lidských osudů, osvětlení motivů, citů lidí a prožití mezilidských vztahů (Vohradský a kol. 2009). Říčan (1989) tvrdí, že divadlo významně napomáhá v tvorbě identity u dospívajícího jedince, přičemž přinejmenším jeho prvky lze využít v hodinách francouzského jazyka, jak je popisováno níže. Valenta (1997) rozděluje tvořivou dramaturgii na následující metody :

- 1) Plné hry : zahrnují hraní rolí a nacvičení školního divadla. Příkladem hraní rolí může být scéna, kdy jdeme do restaurace a ptáme se číšníka na nabízené speciality. Dalším příkladem hry rolí může být scéna, kdy jsme půjčili kamarádovi dům a on nám ho vrátil ve špatném stavu a rozčileně ho žádáme o úklid. Pro hraní školního divadla se lze inspirovat klasickými pohádkami (např. Červenou Karkulkou), nebo de la Fontainovými bajkami (Eibenová a kol., 2013).
- 2) Pantomimicko-pohybové : které lze pomocí mimiky a gest nacvičovat při : hře rolí, imitaci různých povolání, sportů, některých tvarů sloves v minulém přítomnosti, atd.
- 3) Verbálně-zvukové : ve kterých se nejlépe uplatňuje tzv. scénické čtení, pro které lze použít různé texty a číst je nezávisle na obsahu (smutně, vesele, plačtivě, rozkazovačně).
- 4) Graficko-písemné : lze využít tak, že v návaznosti na četbu cizojazyčného textu v němž vystupují různé postavy, nakreslíme velkou postavu na tabuli (může být i z papíru), do které mají žáci psát její pocity, myšlenky, co asi dělá, říká, přeje si (Janíková, 2011).
- 5) Materiálově-věcné : mohou využívat např. loutkou, která je žákům půjčena. Podle povelů učitele, nebo loutkaře žáci s loutky manipulují dle pokynů např. „zvedněte levou ruku,“ „zvedněte obě ruce,“ atd. (Eibenová a kol., 2013).

Uvedený přehled možných výukových forem aktivizující motivaci žáků nelze generalizovat. Je důležité brát v potaz nejen úroveň jazyka, věkové a zájmové charakteristiky studentů, ale i možný zájem o konzumní zábavu u některých adolescentů (filmy, hudba, četba) (Říčan, 1989). Tuto oblibu však nemáme podporovat, jelikož neodpovídá výchovným cílům. Nižší motivace pro typicky francouzské filmy se projevuje i ve výzkumné části práce pro které je

zájem spíše menší, i když vyšší než u anglického jazyka. Motivační relativitu shledáváme i u informačních technologií, které bez žákovy vlastní snahy neumožní osvojit si CJ bez vynaloženého úsilí. Práce s obrazem skýtá riziko poklesu motivace, jehož převažující forma názorného učení bývá pro některé adolescenty spíše otravující (Říčan, 1989). Tvořivou dramatiku mimo již uvedené faktory velmi ovlivňuje zejména naladění a klima třídy.

1.1.6 Motivace individualizací

Žáci se ve výuce mezi sebou liší v mnoha aspektech učení a osobnosti (Čáp, 1993), nacházejí se zde žáci zdatnější a méně zdatní, jejichž rozdíly se projevují ve společné výuce. Proto abychom mohli optimálně rozvíjet každého žáka, je třeba respektovat jeho individuální charakteristiky. Správný individuální přístup umožňuje všem žákům osvojit si základní učivo (Linhart, 1967).

Studenti se podle motivace k učení dělí na ty co :

1. chtějí porozumět učivu na základě vnitřní, osobní motivace;
2. jsou vybízeni učit se spíše vnější motivací a používají spíše pamětní re produkování učiva;
3. jsou silně motivováni k nejlepšímu výkonu s ochotou přizpůsobit svůj styl učení učitelovým požadavkům (N.J. Entwistle, uvádí Mareš, 1986, citováno podle Čáp, 1993).

Rozdíly jsou shledávány mezi pohlavím : dívky jsou obvykle shledávány za snaživější, i když na střední škole se tyto rozdíly vyrovnávají. Odlišnosti jsou podmíněny přirozeně i věkem, v průběhu vývoje se zlepšuje zejména intelekt, rozvíjí se hlubší zájem o některý předmět, k jiným předmětům motivace naopak klesá a u některých jedinců se projevuje absence motivace pro učení obecně i jakékoli zájmové aktivity (Čáp, 1993).

Žáci mají rozdílné učební styly, determinují je tyto faktory :

1. Percepční preference : žák je buď vizuální, kinestetický, nebo auditivní typ.
2. Závislost na poli : žák se soustředí hlavně na detaily, nebo spíše na celek.
3. Impulsivnost/reflexivita : žákovy reakce jsou spíše spontánní, či spíše promyšlené.
4. Tolerance nejednoznačnosti : žák se vyznačuje otevřeností, nebo uzavřeností vůči novým poznatkům.
5. Dominance mozkových hemisfér : u žáka dominuje buď logické, nebo emotivní myšlení.
6. struktura vrozených předpokladů : žák se při učení dělí na analytický, nebo paměťový typ (Lojová, Vlčková, 2011, citováno podle Černá 2012).

Tyto odlišnosti je třeba ve výuce respektovat, kdy výtvarně nadanému žákovi je např. možné diktovat francouzsky co má nakreslit a jeho výkresy použít pro přípravu didaktických materiálů. Nadání tohoto žáka lze využít také k popsání lidského obličeje, k doplnění psaného textu, atd. Nadání žáci mohou být i po stránce hudební, technické, pohybové. Rozpoznat jejich nadání a styly učení je sice obtížné a využití jejich schopností ještě těžší, ale výsledek je efektivní (Smičková, Dedková, Pavlínková, 2010).

1.1.6 Vývojová specifika motivace studentů SŠ

Motivace adolescentů ke školní práci vychází nejen z učení, sociálních vztahů, okolního života a budoucího povolání, ale i z aktuální vývojové úrovně jedince. Je proto třeba vnímat kognitivní, afektivní a behaviorální složku osobnosti (Krejčová, 2011). Student střední školy spadá do období adolescence, které trvá přibližně od 15 do 20 let a vyznačuje se biologickým (pohlavním) i duševním dozráváním, i když vlivem prodloužení profesní přípravy se často stává skutečně dospělým (ekonomicky nezávislým) i o mnoho let později (Skorunková, 2008). Toto období je charakteristické jako přechod mezi dětstvím a dospíváním (Říčan, 1989), zatímco má v průběhu vývoje 2 základní odlišné etapy. Adolescenci rozdělujeme na střední období (mezi 14-16 let) zaměřené na hledání identity a pozdní etapu adolescence (mezi 17-20 let) orientovanou na výběr povolání (Macek, 1999). Lze tvrdit, že je to období plné rozporů, kdy si jedinec má vybrat životní program a učinit první důležitá rozhodnutí (výběr typu VŠ, nebo profese) (Říčan, 1989). Pro dospívající je příznačná specifická kultura, hodnoty i životní styl. Vzniká tak subkultura adolescence na kterou reaguje obchodní průmysl produkující různé styly hudby a oblékání (emo, disco, punk, hip hop, atd.) (Macek, 1999). Po tělesné stránce se chlapci vyrovnávají dospělým svou výškou i fyzickou silou. Dívky rovněž získávají ženské, oblé tvary. Fyzická atraktivita je pro obě pohlaví důležitou hodnotou tvořící identitu a společenské postavení dospívajícího.

Kognitivní vývoj je charakteristický zvyšováním formálních, logických operací, zatímco si už nelze osvojit nové operace (Skorunková, 2008). Pojmové učení je nejvíce akceptovanou formou učení (Říčan, 1989). Na vrcholu je tzv. fluidní inteligence, neboli schopnost nalézat nová řešení. Specifickým rysem je pružnost v myšlení, která je dána nezátížeností zkušenostmi, která se projevuje nadšením, zbrklostí a neopatrností. V tomto ohledu mohou být adolescenti snadnou obětí různých ideologických a náboženských přesvědčení (Skorunková, 2008). Motivy a city tedy nejsou příliš rozumové (Říčan, 1989).

Zajímají se o otázky své existence, smyslu života, světového názoru, stylu života, ale i o realitu jakkoliv drsnou a tragickou (Říčan, 1989).

Důležitým rysem je i „společenská nezralost“, která se projevuje nereálnými představami o budoucím životě (Skorunková, 2008). Kotrmelece, vylomeniny a experimenty typické pro toto období bývají těžko pochopitelné pro rodiče i pedagogy. Výrazným aspektem v adolescenci je také protest proti nabízenému způsobu života, který mu předkládají zejména jeho rodiče. Při této představě chce dospívající raději nežít, než být na stejné úrovni (Říčan, 1989).

Vývojovým úkolem tohoto období je utvoření identity, která se tvoří tzv. metodou „pokus, omyl“, kdy dospívající střídá různé názory, zájmy, styl oblékání a přijímá svou ženskou, či mužskou roli. Toto hledání je doprovázeno adolescenční krizí, kdy vzniká konflikt mezi ideálním já a skutečným já (Macek, 1999).

Ke svým rodičům je dospívající stále kritický a proto se odpoutává od jejich vlivu, zatímco tento proces může znamenat předčasné uzavření manželství, setrvávání v infantilní roli, či úplné přerušování kontaktů s rodiči. Mladí dospělí však okolo 20 roku běžně obnovují pozitivní vztah s rodiči. Vztahy s vrstevníky jsou sice důležité, ale na konci období jsou na nich méně závislí. Závazky pracovní i partnerské jsou pro adolescenta omezující, proto někteří mají potřebu oddálit dospělost odmítáním závazků, která E.Erikson nazývá tzv. „psychosociální moratorium“ (Skorunková, 2008).

Celá kapitola nám podala přehled jak se z teoreticky konstruovaných předpokladů vyvíjí konkrétnější podoby motivace v cizím jazyce a ještě úžeji ve francouzském jazyce, kdy dochází ke střetu s omezeností reality (finance, jazyková úroveň a počet žáků, neprospěšné zájmy studentů, apod.). Teorie o motivaci k učení se cizího jazyka také využívají v praxi a aplikují na konkrétní situace, kdy nám nezbyvá, než zkoušet různé formy, prostředky a pomůcky ve výuce francouzštiny s ohledem na reakci žáků a respektem k charakteru cizího jazyka jako systému s různými pravidly. Individuální přístup pomáhá odhalovat variabilitu v motivaci u různých studentů a nabízí způsob jednání podporující jedinečnou hodnotu každého jednotlivce a tím i jeho motivaci na základě jeho osobních zvláštností. Velkou pomocí jsou nám také znalosti vývojové psychologie, jejíž znalosti umožňují vníkat do duše dospívajícího a pochopit tak jeho prožívání a tím i motivaci vzhledem k aktuálnímu myšlenkovému rozvoji.

1.2 Motivace v sociálních interakcích

Motivace k učení se francouzštiny byla doposud popisována ve vztahu žáka a učiva do kterého však zároveň vstupují kromě žáka samotného ještě ostatní spolužáci a také učitel. Sociální motivace má mezi ostatními potřebami přednostní postavení, jelikož bez ní by poznávání bylo samoúčelné a protože poznání je výlučně sociální. První sociální potřebou dítěte je mateřská láska, která ovlivňuje následující vztahy jedince k okolí, ale i následné potřeby pozitivních vztahů s ostatními lidmi. Rodiče svým výchovným vedením (autokratickým spojeným s emočním chladem, nebo demokratickým spojeným s emoční vřelostí) formují sociální charakteristiky žáka. První stylem výchovy na typ mající strach z odmítnutí a druhým stylem na typ s potřebu afiliace (kladného přijetí). V sociální interakcích se uplatňuje zejména tzv. výkonová motivace zahrnující oproti poznávací a sociální potřebě mimoschopnostní motivaci (Hovorková, 1984). Z hlediska výkonu se žáci dělí také na ty, kteří upřednostňují přátelství nad výkonem, či naopak. Ti kteří staví své schopnosti nad přátelství, dosahují lepších „čistých výkonů“ a výkonů v individuálních soutěžích, než ti, kteří upřednostňují mezilidské vztahy nad úspěchem (French, 1956, citováno podle Pavelková, Hrabal, Man, 1989). Jedinci s dominantní potřebou sociálních vztahů dosahují lepších výsledků ve skupinách a v případě, kdy se jim dostává zpětná vazba o úrovni jejich spolupráce. Další potřebou v mezilidské motivaci je sekundární potřeba vlivu. Potřeba vlivu je vysvětlována jako regulace a řízení chování ostatních, které způsobuje, že jedinec, či jedinci změni své chování. V souvislosti s tímto dominantním chováním je důležité rozlišovat mezi „mocí osobní“, jejíž cílem je ovládat ostatní pro potěšení a „mocí sociální“, která koresponduje s cílem celé skupiny, či slouží k žádoucím účelům. Potřeba vlivu tedy není něčím jen nutně negativním, pokud má její pozitivní podobu „sociální moci“.

Lze tvrdit, že určitým podmínkám odpovídá konkrétní sociální chování :

- pozitivní chování vyvolává potřebu pozitivních vztahů;
- jedinci s pozitivními vlastnostmi navozují pozitivní vztahy;
- strach, stres a úzkost jsou často důvodem k navozování pozitivních vztahů;
- jedinec s nízkou potřebou pozitivních vztahů vykazuje nízkou snahu při skupinové práci;

Jedinci s potřebou pozitivních sociálních vztahů se projevují :

- vyšší konformitou, zatímco muži vykazující zpravidla méně konformní chování a mají nižší úroveň pozitivních vztahů;
- menší snahou navozovat přátelství s osobami mající rozdílný názor, neboť to může být zdrojem konfliktů;

- vyšší potřebu zalíbit se ostatním a vyšší snahou při setkání se s neznámou osobou
- menší úzkostí před zkouškami;
- větší závislostí na ostatních;

Obava z odmítnutí se u žáků projevuje následujícími charakteristikami :

- strachem z odmítnutí nabízeného kontaktu a škrobeným až úzkostným chováním;
- odmítavou reakcí ze strany ostatních při stresových situacích;
- jsou hodnoceni méně pozitivně, i když sami ostatní hodnotí pozitivně;
- bázlivostí v sociálních vztazích, ale i ve výkonnostních úkolech;
- přikládáním větší sebedůvěry ostatním, než sobě;

Žáci s vysokou potřebou vlivu bez reálného vlivu ve třídě projevují :

- snahu získat místo, kde by mohli svůj vliv uplatňovat;
- variabilitou v uplatňování této snahy ovlivněnou jeho osobností i potřebami, či mírou frustrace;
- menší, či větší mírou zdařilostí ovlivňovat spolužáky svou přízní, či pozitivním chováním;
- agresivním chováním při nemožnosti působit vlivně na ostatní spolužáky;

Žák s vysokou potřebou vlivu s reálným vlivem ve třídě je ten, kdo :

- hýbe třídou;
- směřuje ostatní spolužáky k jiným aktivitám (např. k rušením), než učební činnosti;
- může být i oporou učitele, o čemž může rozhodovat jeho dobrý školní výkon;

Můžeme s jistotou tvrdit, že ve třídě se vyskytují tři základní motivy ovlivňující sociální interakce : potřeba přátelství, potřeba výkonu a potřeba vlivu. Žáci s potřebou vlivu ve třídě a žáci s obavou z odmítnutí mohou ohrožovat přátelské klima ve třídě. V moci učitele je však ovlivňovat motivaci svých žáků a korigovat žádoucí chování, jak je popsáno v následující kapitole (Pavelková, Hrabal, Man, 1989).

1.2.1 Vztah učitele a žáka

Do již zmíněných interakcí mezi žáky vstupuje ústřední element celého vyučování : učitel. Ať chceme, či ne, učitel je ovlivněn tím, jak vnímá své žáky, což se přirozeně projeví i v motivaci žáků. Učitel ke svým žákům nevyhnutelně cítí různé antipatie, sympatie, či lhostejnost, které mohou být pomíjivé, či stabilní, jednostranné, nebo vzájemné. Vztah učitele k žákovi je výrazně předurčen utvářením obrazu o žákovi a očekáváním výkonu od žáka. Učitelovo vnímání žáků může být zkresleno obecnou posuzovací schopností, na základě které jsou příčiny chování u jiných přisuzovány jejich osobnosti, zatímco své jednání připisujeme spíše okolnostem prostředí. Zkreslenost pohledu učitele o žákovi je dána krátkým

posuzovacím časem, učitel má možnost vidět chování žáka jen v „časových snímcích“, tudíž mu často nejsou známy okolnosti, historie, konkrétní události a bližší vztahy mezi žáky. Zkreslenost vnímání žáka učitelem je dána následujícími předpoklady :

1. učitel se při pozorování žáka musí limitovat v krátkém čase jen na některé aspekty situace;
2. učitel si neuvědomuje vliv svého nestandardní chování, jehož reakce u žáků jsou nesprávně přisuzovány jejich vlastnostem;
3. učitel je omezen v pozorování žáka jen na jeho sociální roli žáka;

Učitel tíhne k neobjektivitě i v utváření obrazu o výkonech žáka, obecně přisuzuje vyšší úroveň tomu, kdo :

1. pracuje průběžně na vyšší úrovni;
2. má klesající úroveň;
3. dosáhne jednou špičkového výkonu, i když má obvykle spíše nižší výkon.

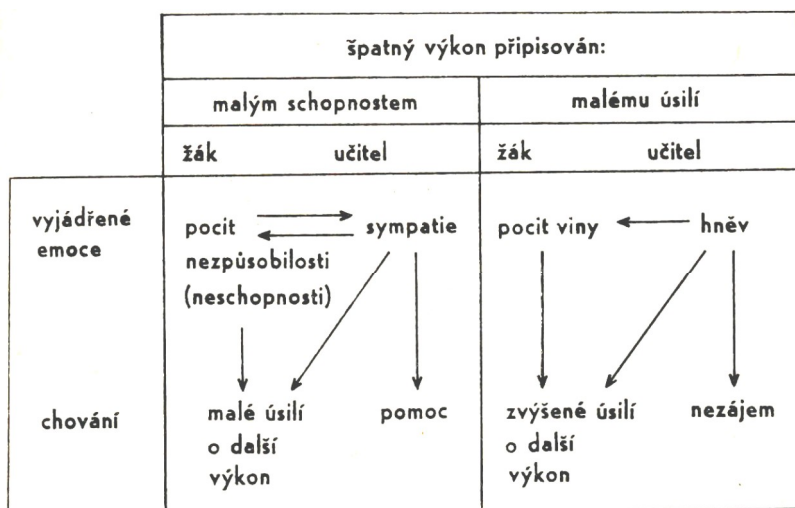
Žákův úspěch, či neúspěch ovlivňuje emoce a vztah učitele k žákovi. Na základě výkonu je od žáka očekáván další výkon a přitom je mu „předurčen“ buď úspěch, díky předchozímu úspěchu, nebo neúspěch vyplývající z minulého neúspěchu. Učitel i žák vidí příčinu výkonu v žákovi, nebo mimo něj. Podle obou má žákův výkon stabilní, nebo nestabilní charakteristiky a je ovlivnitelný, nebo neovlivnitelný samotným žákem. Také zpozorované nestabilní příčiny úspěchu žáka v učiteli budí dojem, že jeho další úspěch bude mít stejné charakteristiky. Učitelovo očekávání má významný vliv na lepší, nebo horší motivaci a výkon žáka. Pro tento jev se používá termín „sebenaplnující proroctví“, neboli dostojím toho, co je mi předpovídáno. Učitel si vytváří odlišené očekávání od všech žáků, které se následně „nevysloveně“ promítne do žákovy představy o vlastním výkonu, sebepojetí, motivace a aspirační úrovni. Pokud žák nevzdoruje tomuto pojetí, tak ho v podstatě přijme za konečné. Znamená to, že by se učitel měl snažit zpozorovat, zda-li nevnímá žáky na základě uvedených principů. Velké chyby se učitel dopouští na dítěti, které v duchu posuzuje jako méně inteligentní, ale nechtěně svým chováním na žákovi demonstruje právě to, co si myslí. Projevuje se to tím, že :

1. žáka nadměrně chválí a nedostatečně kritizuje po neúspěchu ve snadném úkolu;
2. poskytuje nadměrnou pomoc;
3. projevuje výrazy soucitu při nezdaru.

Paradoxně jsou určité „negativní“ projevy důležité nejen proto, aby si žák utvářel o sobě dobré mínění, ale i pro jeho motivaci k výkonům. Méně zdatného žáka by neměl příliš chválit, měl by nepatrně zanedbávat pomoc a projevovat hněv při neúspěchu. Pomoc poukazuje spíše

na to, že učitel od svých žáků nic neočekává (Pavelková, Hrabal, Man, 1989). Je třeba vnímat hranici, kdy učitel s nepříliš zdatným žákem nemá soucítit, zároveň by ho ale nikdy neměl ponížovat před třídou (Fontana, 1997).

Příloha 1.2.1.1 : rozdílný přístup k méně zdatnému žákovi a jeho výsledky v motivaci



Tyto nuance v rozdílném pojetí žáka, které se reflektují v učitelově přístupu však mají směřovat k obecně dobrému vztahu mezi učitelem a žákem. V dobrém vztahu se uspokojují základní potřeby bezpečí i ostatní vyšší aspirace : uznání, seberealizace, sebeúcta (Mešková, 2012). Studenti vysoce sociálně motivováni učitelem, jehož sociální motivace odpovídala tomu zda-li např. oslovoval studenty křestním jménem, hovořil s nimi i po vyučování dosahovali lepších známek, než studenti nízké sociálně motivováni (Pavelková, Hrabal, Man, 1989). Důležitými faktory pro žákovu učební motivaci je důvěra učitele v jeho schopnosti, umožnit žákovi zažít úspěch, reagovat na jeho úroveň zkušeností, jedinečnou osobnost a poskytnout mu vlastní emoce (Prunner, 2003).

1.2.2 Vztahy mezi žáky

V předchozích kapitolách jsme rozvedli různé motivační síly žáků a motivační působení učitele na žáka, doposud jsme se však nezmínili, jak se motivačně ovlivňují žáci navzájem a jak na to má reagovat učitel. Vrstevnická skupina může mít pro dospívající často takový vliv, že kvůli ní změní své vlastní přesvědčení a dosavadní vzorce chování. Vrstevníci mohou mít jak negativní, tak pozitivní vliv na jednotlivce (Coterell, a kol. 2007, citováno podle Kolářová, 2011). I když není jasné proč, většina školních tříd se zpravidla rozdělí na menší skupinky s vlastními normami. Skupiny se vytváří na základě podobných charakteristik : pohlaví, schopností, sociálního prostředí, zájmů, postojů, pohledu na život, atd. Harmonie

třídy je narušena v momentě, kdy jedna skupina soupeří s druhou. Při konfliktu mezi skupinami, je možné situaci řešit rozsazením žáků, přičemž je však nutné postupovat opatrně. Blízkost členů skupiny umožňuje nejen navozování a rozvíjení přátelských vztahů, ale zvyšuje také motivaci ke školní práci, díky které podávají lepší výkony. Přátelské dvojice, nebo skupiny mají při práci přirozené tendence vytvářet větší hluk, než když jsou sami obklopeni těmi, které by si nevybrali. Určitá úroveň hluku je přirozenou složkou práce, které má být učitelem do jisté míry tolerována a směřována k autoregulaci žáků. Často se stává, že dospívající navozuje přátelství, které mu škodí, setkává se ve dvojici, nebo ve skupině s jedinci, kteří ho ovládají, zneužívají a svádí ho ke zlému. Učitel v tomto ohledu nemá příliš silnou pravomoc, může však v rámci hodin s dospívajícím otevřeně hovořit o přátelství a závazků s ním spojených a nevtíravě upozorňovat na dopady nevhodných přátelství. Ve třídě se často vyskytují také tzv. izolovaní jedinci, kteří vlivem svých sociálních nedostatků stojí proti skupině, protože se nechtěně odlišují osobností, domácím prostředím, nebo zájmy odlišných od skupiny (Fontana, 1997). Tito jedinci také vykazují riziko zhoršení výsledků (Wentzel a kol., 2004 citováno podle Kolářová, 2011). Učitel mu může pomoci v budování vlastní hodnoty a jasným signalizováním rovnocenného vnímání mezi ostatními. Další pomocí je i výcvik v sociálních dovednostech. V prvním ročníku střední školy má učitel zpozorovat, pokud začleňování izolovaného žáka neprobíhá úspěšně a snažit se zapojit žáka do kolektivu. Nemotivovanost vykazují žáci, kteří jsou učitelem přehlíženi, často mění skupiny a mají špatné známky. Do interakcí a vlastní žákovy motivace se promítá i pracovní motivace pedagoga (Ames, 1992, citováno podle Krejčová, 2011). Lze dodat, že motivace pedagoga je šířeji ovlivněna vedením školy a ještě komplexněji klimatem školy.

Mimo tyto vnější podmínky učitel může ovlivnit motivaci ve třídě svým vlastním motivačním zaměřením reflektující úroveň jeho sociálních potřeb a interakcemi s žáky vědomými a nevědomými technikami. Pozitivní vztahy ve třídě učitel utváří také emocionálním zájmem o žáky a poskytováním sociální opory. Přestože je motivace na středních školách často potlačována „přehlčováním“ žáků kvantitou učiva a zanedbáváním osvojování učiva, ukazuje se, že při vhodných podmínkách se motivace studentů udržuje, nebo i stoupá (Krejčová, 2011).

V předcházející podkapitole byl zmíněn způsob jednání učitele k žákovi, které má za následek utvoření, či pokles sociální motivace. Pro učitele je proto důležité uvědomit si možnost zkreslenosti svého posuzování žáků a tím i jeho motivace. Zmínili jsme, že podstatným faktorem k motivaci ve studiu francouzštiny mají vrstevníci. Skorunková (2008) toto tvrzení částečně vyvrací, neboť podle ní tento vliv opadá na konci adolescence a lze také

namítnout, že na středních školách se působení skupiny na jedince výrazně zeslabuje. Můžeme tak předpokládat, že vliv sociální motivace může být i nepřímý, kdy žák není přímo motivován ve společenských vztazích (neúčastní se aktivně společenských konverzací).

1.3 Předpoklady motivace ke studiu francouzského jazyka

Motivace studentů stoupá, když je jim látka prezentována v širším kontextu a vidí souvislosti mezi výukou a životem (Krejčová, 2011, str. 124, citováno podle Coterell a kol., 2000). V této kapitole se zaměříme na to, jak jsou studenti motivováni učit se francouzský jazyk perspektivní orientací, tedy jeho pracovním uplatněním ve světě, Francii i v České Republice. Vliv na tuto motivaci má i působení francouzského jazyka v jeho jiných prostředí (veřejné, vzdělávací a osobní sféra uplatnitelnosti jazyka) (SERR, 2002).

1.3.1 Postavení francouzštiny ve světě

Francouzština je jeden z 5-ti světových jazyků. Označení světového jazyka záleží na následujících kritériích : územní rozšíření, oficiální statut jazyka, oficiální statut v mezinárodních organizacích, cizojazyčná výuka jazyka, dorozumívací kvalita mezi nerodilými mluvčími a kulturní rozmanitost jazyka. Těmto kritériím pro světový jazyk odpovídá francouzština konkrétními údaji : francouzština je zastoupena na všech kontinentech, je oficiálním jazykem 29 zemí a patří mezi oficiální jazyky velkých mezinárodních organizací (francophonie, [b.r.]). V porovnání s anglickým jazykem, u kterého existuje tzv „basic english“, lze tvrdit, že francouzský jazyk je složitý, zejména jeho pravopis je komplikovaný a jeho psaná a zvuková podoba velmi liší (Vondráček, 2006). Ve 40 zemích je francouzština jazykem školství a většina francouzsky mluvících zemí je členem mezinárodní organizace frankofonie, která se angažuje pro udržení kulturní rozmanitosti (Breton, 2007). Francouzský jazyk je podle jiných kategorií vnímán z hlediska umístění oproti jiným jazykům dle kterých je hodnocen jako :

a) 2. nejvíce učený jazyk na světě.

Ze 125 milionů lidí, kteří se učí francouzštině zastupuje 49 milionů učících se FJ jako cizí jazyk (FLE : Français langue étrangère) a zbytek zástupců se učí FJ, jelikož je pro ně jazykem školství. Nejvíce se FLE učí v Severní Africe a na Středním Východě (rozšířená oblast Blízkého Východu). V Evropě je francouzština 2. nejčastějším jazykem prvního a druhého stupně ZŠ a třetím nejvíce vyučovaným jazykem na SŠ (Wolff, 2014).

b) 2. jazyk mezinárodních médií.

Mezinárodní francouzská média se množí a vzrůstají na významu. V první řadě mezi ně patří TV5Monde, jedna z největších světových televizních sítí, která nabízí na internetu¹⁰ velké množství materiálů pro učení se francouzštině. Dalšími médii jsou RFI (veřejné francouzské

¹⁰ <http://www.tv5monde.com>

rádio), France24 (zpravodajství přinášející novinky ze světa, sportu, obchodu, či kultury), Africa24 (stanice spojující různé africké země navzájem i se světem), Euronews (televizní kanál vysílající novinky ze světa) (Wolff, 2011).

c) 4. jazyk internetu.

Francouzština je na pozici 6. jazyka webových stránek, z obsahu internetu zaujímá 4. místo, obsazuje 4. pozici jazyka komunikačních programů, umisťuje se jako 3. jazyk blogů, využívá se jako 4. jazyk sociálních sítí, je 3. jazykem amazonu a 6. jazykem youtube.

d) 2. jazyk mezinárodních organizací.

Přestože se v mezinárodních organizacích prosazuje unilingvismus angličtiny, francouzština zůstává v dokumentech většiny mezinárodních organizací a je jejich oficiálním a pracovním jazykem. Užívání angličtiny se nejen zevšedňuje, ale vede i ke znehodnocení některých informací při překladu, proti čemu se snaží zabraňovat 43 skupin frankofonních ambasadorů prosazujících multilingvismus.

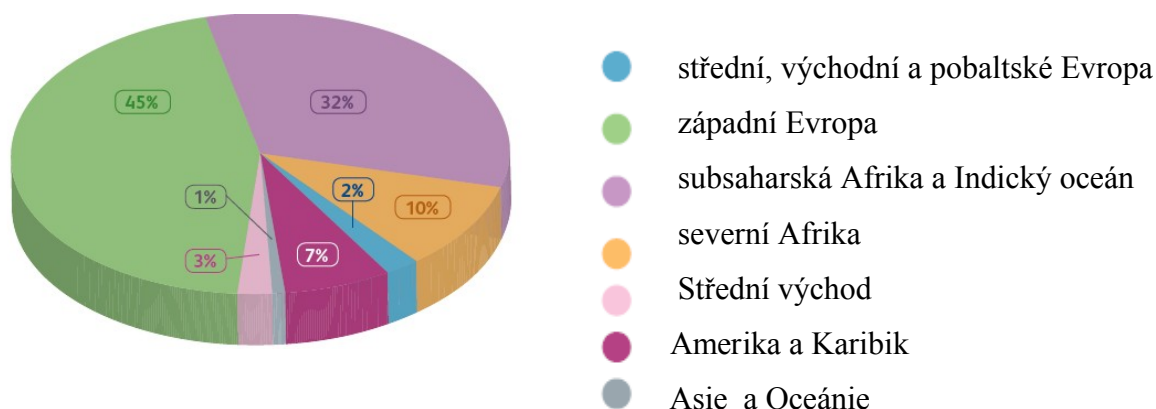
e) 3. jazyk obchodu.

„Slavná třicátá léta“ mezi léty 1950 a 1980 znamenala pro francouzskou ekonomiku prosperitu na světovém trhu, kdy FJ byl vnitřním jazykem práce mezinárodních firem a jejich poboček v mnoha zemích. Vlivem globalizace a liberálního systému ekonomie se angličtina na úkor francouzštiny stala každodenním jazykem mnoha firem i v zemích, kde je francouzština původním jazykem. Toto zavedení však přineslo do podniků ekonomická negativa a kulturní problémy. Nyní se některé firmy zabývají jazykovými otázkami jako Axa Assistance, BNP Paribas, Phillips, L'Oréal, které prohlašují užívání francouzštiny ve Francii a vzdělávají své nefrankofonní zaměstnance v tomto jazyku.

Motivace učit se francouzský jazyk je rovněž ovlivněna jeho uživateli, kteří jím mluví a místy, kde se používá. Francouzsky dohromady hovoří 274 milionu mluvčích, zatímco počet francouzsky mluvících lidí narůstá především v Africe, kde vzdělávací systémy čelí problémům s velkým počtem učících se, kvalitou vzdělávání a především s finančními prostředky. FJ je zastoupen ve 102 zemích světa, kde má různou komunikační pozici. Pro 212 milionů mluvčích je francouzština mateřským jazykem se kterým se dorozumívají každý den, nejčastěji v domácnosti, v zemích jako : Francie, zámoří, Québec, Andora, federace Valonsko-Brusel, francouzsky mluvící část Švýcarska : Romandie, Monako, Libanon, Lucembursko, Ontario, Nový Brunšvik a v Africe : Gabon, Kamerun, Kongo. V dalších státech dominuje francouzština mající statut oficiálního jazyka, či jazyka školství, patří mezi ně : Belgie (mimo Valonsko-Brusel), Burundi, Kamerun, Kanada (mimo Québec), Středoafrická republika, Komory, Džibutsko, Rovnická Guinea, Haiti, Lucembursko,

Madagaskar, Rwanda, Seychely, Švýcarsko mimo Romandie, Čad, Valle d'Aosta, Vanuatu. V ostatních zemích se francouzsky hovoří jako cizím jazykem, jelikož je jejich jediným oficiálním jazykem, ale ne prvním a ke francouzštině tito mluvčí přicházejí ve škole, denně ji využívají pro práci, ekonomii, administrativu, zdravotnictví, soudnictví, kulturu, média tisk a audiovizualitu. Mezi tyto země patří : Benin, Burkina Faso, Kongo, Pobřeží slonoviny, Gabon, Guinea, Mali, Nigérie, Demokratická republika Kongo, Senegal, Togo. V dalších oblastech francouzština nemá oficiální statut, ale je důležitá v denním životě občanů v oblasti školství, vědy, tisku, literatury, publikací a veřejného vyjadřování. Jsou jimi země Maghrebu (Maroko, Západní Sahara, Alžírsko, Tunisko, Libye, Mauritánie). Francouzština jako cizí jazyk (FLE) je nejčastěji zastoupená Evropě : Itálii, Německu, Portugalsku, Rumunsku, Velké Británii, či Rusku. Velký počet nalezneme i mimo Evropu v USA a Costa Rice, Brazílii, Mexiku, Sýrii, Uzbekistánu, Nigérii, Angole, Indii, Číně. V některých částech světa je francouzština mobilizována při komunikačních potřebách kulturních, či profesních záležitostech. Patří mezi ně profesori a spisovatelé, kteří tento jazyk ovládají na velmi vysoké úrovni (Wolff, 2014).

Příloha 2.2.1 : světové rozložení frankofonních mluvčí v roce 2015



1.3.2 Mezinárodní statut FJ

Francouzský jazyk má významný status v mezinárodních světových institucích, kde je francouzština oficiálním, pracovním jazykem. Mezi tyto organizace patří OECD (organizace pro ekonomickou spolupráci), ILAB (společenství Spojených Států Amerických usilující o spravedlivé pracovní podmínky), EEC (instituce seskupující země se společným ekonomickým trhem), (Intakong, 2009). Dále sem patří ONU (Organizace spojených národů), CEA (Ekonomická komise pro Afriku), UA (Africká unie), UE (Evropská unie)

(Wolff, 2011), NATO a Červený kříž (alliancefrancaise, 2014). Francouzština je rovněž jazykem islámské Konference a arabské Ligy, zůstává také vedle latiny diplomatickým jazykem Vatikánu (Walter, 1988).

Navzdory tomu, že anglický jazyk panuje v mezinárodních organizacích, členové OIF (mezinárodní organizace frankofonie) zde usilují o povýšení francouzštiny. Státní úředníci pocházející z frankofonních zemí se pro podporu francouzštiny seskupují v organizaci AFFOI (shromáždění frankofonních úředníků mezinárodních organizací). Nadvláda anglického jazyka na mezinárodních kongresech je odůvodněna zejména ekonomickou úsporou, neboť překlady do všech jazyků včetně francouzštiny stojí 2,20 eura na občana za rok (Wolff, 2011). Francouzština se užívá čím dál tím méně v přírodních vědách (fyzika, chemie, astronautika), oproti tomu v humanitních vědách je situace méně znepokojující (Walter, 1988). Členové OIF hlásají nutnost uplatňovat v mezinárodních organizacích princip multilingvismu, v rámci kterého má francouzský jazyk obrannou funkci proti jednotnosti a standardizaci, podílí se na udržení demokracie a míru, podporuje solidaritu, spolupráci, práva člověka, vzdělávání a výzkum (Wolff, 2014).

V následujícím přehledu je uveden detailnější popis uplatnění francouzštiny ve vybraných mezinárodních organizacích: ONU, UNESCO, CEA, UA, UE.

a) ONU :

Vedle angličtiny, arabštiny, čínštiny, španělštiny a ruštiny je francouzština jeden z šesti jazyků ONU, kde je jim nařízeno rovnoprávné zacházení při vyjednávání uvnitř orgánů. Tyto jazyky jsou upomínány při dnech jazyků ONU, zatímco den 20. března je určen pro francouzský jazyk („Journée de la langue française“), toto ustanovení vede k uvědomění si minulosti a kultury jazyka s ním spojené. Lze odhadnout, že v ONU francouzštině rozumí více jak polovina státních úředníků. Kurzy francouzského jazyka jsou zde nejnavštěvovanější lekce z nabízené výuky cizích jazyků, angličtina a španělština jsou oproti francouzštině méně žádanými kurzy. ONU nabádá své zástupce uchýlit se k francouzštině, jakmile zjistí, že se jí dorozumívá většina přítomných osob, vyjadřovat se ve francouzštině pokud se schůze koná v zemi, kde je francouzština jediným oficiálním jazykem a požaduje aby všechny dokumenty byly dostupné ve francouzštině a v případě překladu odpovídaly původní verzi. Je rovněž důležité upozornit na nerovnost mezi podílem francouzského jazyka vzhledem k anglickému. Francouzština v ONU však není nezbytně vyžadována při pohovorech o zaměstnání. Statistiky z roku 2008 poukazují na to, že z 595 volných pracovních míst je francouzský jazyk vyžadován jen u 133 postů, nicméně pro 299 zaměstnání bylo výhodou ovládat po anglickém jazyce také druhý cizí jazyk. Skupina frankofonních vyslanců (GAF) v roce 2009 proto

rozhodla o posílení frankofonie tím, že přiznala oběma jazykům stejnou důležitost při přijímacích pohovorech o práci.

b) UNESCO :

Francouzština je v generální konferenci UNESCO zastoupena mezi 9-ti dorozumívacími jazyky, ve výkonné radě UNESCO se uplatňuje mezi 6-ti jazyky a v sekretariátu UNESCO je vedle angličtiny druhým pracovním jazykem. Generální ředitelka UNESCO Irina Bokova zvolila v roce 2009 při zasedání Valného shromáždění použila ve svém prvním projevu právě francouzštinu a tím doložila, že usiluje o rovnoprávné užívání angličtiny a francouzštiny.

c) CEA : (Ekonomická komise pro Afriku)

V mezinárodní organizaci CEA je francouzský jazyk třetí nejdůležitější mluva. Všechny projevy zde musí být interpretovány stejně tak v angličtině jako v arabštině a francouzštině. Veškeré dokumenty mají být rovněž uvedeny ve všech třech jazycích (Wolff, 2011).

d) UA (Africká unie)

Africká unie (UA) používá francouzštinu spolu s dalšími 6 jazyky.

e) UE (Evropská Unie)

Evropská Unie (UE) využívá francouzštinu spolu s 22 dalšími oficiálními jazyky. Povýšení jsou zde ti zaměstnanci, kteří ovládají celkem 3 jazyky. Francouzština je spolu s angličtinou hlavní vyžadovaný jazyk (ve 43%-53% případů). Shromáždění komisařů Evropské Unie vyžaduje kromě francouzského jazyka také anglický a německý jazyk, zatímco více než 90% státních úředníků ovládá první dva zmiňované jazyky. V Soudním dvoře Evropské Unie má francouzština výsadní postavení, neboť zůstává jedinou řečí porady soudu. V rámci Lisabonské smlouvy je francouzský jazyk podpořen zvýšením kapacity pracovních míst, kde je FJ vyžadován u evropských poslanců. Abdou Diouf v roce 2010 rovněž zdůraznil nutnost zintenzivnit komunikaci ve francouzštině v Evropské komisi, obzvláště na internetových stránkách, kde jsou umístěny nabídky na výběrové řízení a oznámení vývěskami. Frankofonní ambasadoři Evropské Unie se snaží nejen povýšit hodnoty frankofonie ale také šířit francouzský jazyk v Bruselu. V průběhu předsednictví Francie v Radě Evropské Unie jsme zaznamenali nárůst dokumentů sepsaných ve FJ (Wolff, 2011).

1.3.3 Výuka francouzštiny ve světě

Pro propojení motivace ke studiu francouzštiny na středních školách přibližme výuku FJ jako cizího jazyka (FLE : français langue étrangère) napříč světem, kdy je vyučován pro ne frankofonní mluvčí a pro ty, pro které francouzština není mateřským jazykem. Výuka francouzštiny se mezi různými zeměmi liší nejen odlišnými školskými vzdělávacími systémy, ale i podmínkami a formami samotné výuky. Nejprve uveďme 3 nejdůležitější mimoškolní instituce, kde se nabízí vzdělávání ve francouzštině : Francouzská aliance (AF), Francouzský institut (IF) a Universitní agentura pro frankofonii (AUF). Motivace navštěvovat tyto vzdělávací zařízení je často profesní, praktická, či se jedná o pouhou lásku k francouzštině. Popišme stručně základní charakteristiky těchto organizací. Francouzská aliance je organizace mající za cíl šířit francouzskou kulturu po světě. Významný nárůst učících se v aliancích je zaznamenán mezi léty 2009-2013. V Evropě se zvyšuje počet učících se v AF v Monaku, Ukrajině, Portugalsku, Arménii, Švýcarsku a Albánii. Ve světě má Aliance nejvíce zájemců v Karibiku a v Jižní Americe. Francouzské instituty jsou pod záštitou Ministerstva zahraničních věcí Francie, které se zaslouhuje o šíření francouzského vzdělávání po světě. Významný nárůst učících se ve Francouzských institutech je zaznamenán mezi léty 2012-2013. Největšimu zájmu se těší v zemích Maghrebu (Maroko, Západní Sahara, Alžírsko, Tunisko, Libye, Mauritánie), kde francouzština není oficiálním jazykem, ale již zmíněným každodenním jazykem veřejného života. V Evropě je to Polsko a Řecko, které zaznamenává přibývání zájemců v institutu. Mimo již zmiňovanou výuku francouzštiny FLE je zde možnost výuky FOS (Français sur objectifs spécifiques), tedy francouzštiny pro specifické účely (turismus, obchod, právo, lékařství). Institut rovněž zajišťuje přípravy a jazykové certifikáty DELF, DALF označující dosaženou úroveň jazyka. Mimo jiné, instituty nabízí 11 různých osvědčení z DFP (diplom z odborné francouzštiny) pro odvětví zdraví, práva, vědy, turismu, módy, designu, přičemž nabízí také TEF (test posouzení francouzštiny). Universitní agentura pro frankofonii zajišťuje především vysokoškolské vzdělávání a výzkum frankofonie, dále podporuje frankofonní vzdělání, mobilitu studentů po světě, numerickou politiku, doktorandské a post doktorandské studium.

V Evropě je francouzština povinným předmětem v nizozemské a německé části Belgie, na Kypru, v Lucembursku a v Lichtenštejnsku. Povinná výuka francouzštiny však přesto neznamená její efektivitu. Do vzdělávacího programu ji zařazují ředitelé škol. Často jsou to však rodiče dětí, kteří musí přímo požádat o zavedení francouzštiny do výuky. I když se 60% žáků 2.stupně ZŠ učí nejméně dva cizí jazyky, francouzština je stála upozadována nad

angličtinou, jako povinným předmětem. Ze 37 zemí Evropy $\frac{2}{3}$ oznamuje pokles počtu žáků, kteří se učí francouzsky.

Pro motivující výuku je napříč světem využíváno informačních technologií, italská učitelka francouzštiny Marina Marino (2007) sama dokládá, že je to velmi účinný a motivující prostředek výuky, i když nenahrazuje jiné aktivity. Již zmíněný internetový portál TV5Monde nabízí nepřehledné množství interaktivních stránek pro učení se francouzštiny. Portál je rozdělen na sekci pro samostudium francouzštiny : « Apprendre le français » a na část pro učitele francouzštiny : « enseigner le français ». Nejrozšířenější je vysílání o francouzském jazyce « Merci professeur ! » a pořad o novinkách francouzského jazyka ve světě « Destination francophonie ». Týdenní magazín « 7 jours sur la planète » vydává každý pátek 2 novinky ze světa. Test zkoumající znalosti francouzštiny lze najít pod názvem : « Test du connaissance du français ». Historické údaje a geografické mapy doprovázejí tematiku francouzštiny v mezinárodních vztazích « français des relations internationales ». Mezikulturní tematika je obsažena v «Echos», kultura je zahrnuta v « Otto », umění v « Lettres d'Had'ti » a « Légendes canadiennes » a muzika v « Acoustic ». Otázky o rovnosti mezi ženami a muži jsou diskutovány v « Teriennes ». Další internetovou stránkou vytvořenou FIPF (mezinárodní federací učitelů francouzštiny) ve spolupráci s OIF (mezinárodní organizací frankofonie) věnované samostudiu i výuce francouzštiny je francparler.¹¹ NumériFOS rovněž nabízí zdroj podkladů pro výuku FOS zahrnující turismus, diplomacii a prodej. Francouzský institut na internetu pod sekci Ifcinéma dává ke stažení francouzské písně, nahrávky z koncertů, reportáže, DVD (Wolff, 2014).

1.3.4 Mezinárodní organizace Frankofonie

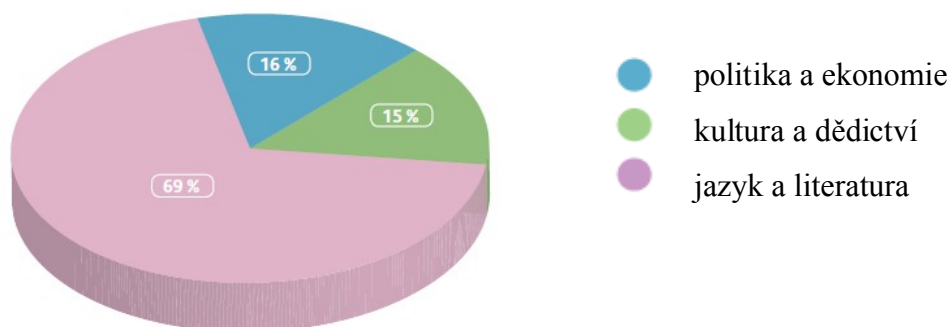
K vysvětlení pojmu OIF (organisation internationale de la francophonie) si nevystačíme s běžně uváděnou definicí, které OIF pojímá jako : „společenství lidí mluvících francouzsky“ (Larousse 2011, citováno podle Dereumaux 2008), neboť nelze tvrdit, že francouzští mluvčí tvoří přímo společenství, ale spíše skupiny odlišující se společensky, ekonomicky, politicky, strategicky, organizačně, historicky a geograficky. OIF zahrnuje 814 milionů lidí, seskupuje 55 členských a 13 pozorovatelských států. Termín OIF, neboli frankofonie vznikl již v roce 1886, kdy geograf Onésime Reclus chtěl popsat společným názvem země, kde je francouzština oficiálním jazykem. Postupně se termín frankofonie začal rozšiřovat na další významy. Frankofonie je definována třemi způsoby : první ji vymezuje jako území, kde je

¹¹ <http://francparler-oif.org/index.html>

francouzština užívána jako oficiální či neoficiální jazyk, druhá upřesňuje že se jedná o oficiální organizace dané země, jejíž politici se setkávají proto, aby si navzájem vyměnili projekty a politické názory. Třetí vymezení pojmu frankofonie zahrnuje jazyk a kulturu francouzštiny včetně geografického, historického, uměleckého, kulturního a literárního obsahu (Dereumaux 2008). Léopold Sédar Senghor (1962) frankofonii navíc přidává etickou, filosofickou a morální hodnotu. Frankofonie také odkazuje na ekonomii, právo, inženýrství a politické vědy. V důsledku globalizace však frankofonie odkazuje spíše na hodnotu minulosti a nadčasového dědictví lidstva.

Pro propojení motivace ke studiu francouzštiny na středních školách je vhodné inspirovat se znalostmi o frankofonii a tím, jak se učí ve světě : na prvním místě je upřednostňován jazyk a literatura, dále kultura a dědictví a naposledy ekonomie a politika. Evropa však přisuzuje největší význam ve studii frankofonie oblasti politických věd, dále ekonomii, a kulturnímu dědictví a nejmenší význam je přikládán jazyku a literatuře (Wolff, 2014).

Příloha 1.3.4.1 : rozložení vyučovaných znalostí o frankofonii ve světě

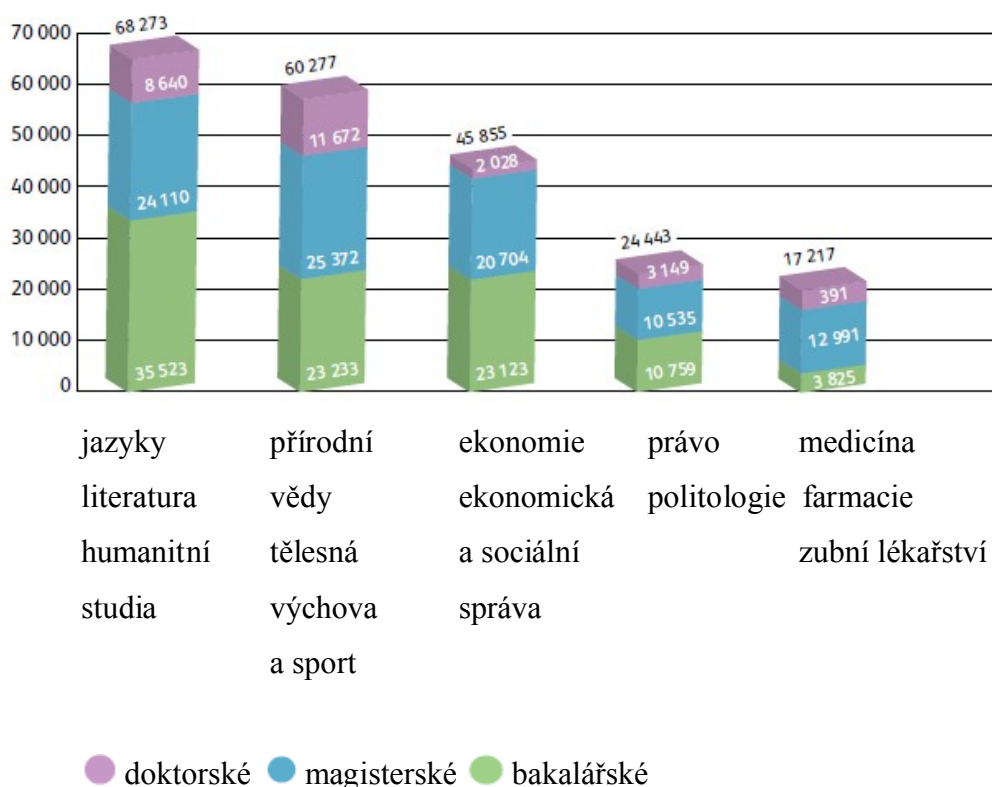


1.3.5 Motivace zahraničních studentů pro studijní pobyt ve Francii

Absolvovat zahraniční studijní pobyt ve Francii může být důvodem proč studovat francouzský jazyk. Uvedme tedy důvody a výhody motivující absolvovat studijní pobyt. Francie obsazuje 3. místo (po USA a Velké Británii) v příjmu mezinárodních studentů. Příznivé, je že země hexagonu prohlašuje rovnost v zacházení s francouzskými a zahraničními studenty. Stejně jsou pro ně výdaje na zápis, sociální práva a sociální pojištění. Zahraničním studentům je přidělena i rovnost při pomoci s bydlením. Výhodou je, že francouzské diplomy: licence, master, doctorat v Česku odpovídající bakalářskému, magisterskému a doktorskému jsou ve světě široce uznávány. Jelikož 9/10 studentů doporučuje Francii pro studium, můžeme tvrdit, že většina studentů zahraniční pobyt považuje za motivující. Zahraniční studenty motivuje

studovat ve Francii z 51% kvalita vzdělávání, ze 42% znalost francouzského jazyka. Další uváděnou výhodou je nízká cena studia, turistika, umění žít, večerní zábava a rekreace. I přesto, že studenti vnímají určitá negativa svého zahraničního pobytu jako nemožnost pracovat po studiu, nabídky a ceny bydlení, administrativní procedury a vysoké náklady na život. Většina studentů však potvrzuje, že je pobyt osobně obohatil, zhodnotil jejich celý studijní program a doporučila by Francii jako destinaci pro studium (Wolff, 2014).

Příloha 1.3.5.1 : rozložení zahraničních studentů podle vybraných studijních oborů mezi léty 2012-2013



1.3.6 Francouzština a česko-francouzský obchod

Pro motivaci ke studiu francouzštiny na střední škole je pro učitele nezbytné disponovat znalostmi o možnostech budoucího uplatnění studentů na trhu práce, které je ovlivněno obchodními vztahy mezi Francií a Českem. Přibližme proto nejprve česko-francouzské obchodní vztahy a poté odvětví práce obchodně spojených s Francií. Hospodářské vztahy České republiky a Francie se vyznačují významným rozvojem mezi lety 1993-2008, tento vzestup je spojený s přílivem zahraničních investorů a se vstupem ČR do Evropské unie v roce 2004. Pro obchod mezi Francií a Českem je rozhodující 28% podíl přímých investic z Francie v Česku, dovoz z ČR do Francie, jež zahrnuje 1% nákupu ze zahraničí a

francouzský vývoz do ČR, kdy Francie obsazuje 8.místo mezi dodavateli do Česka. Francouzským investicím je v České Republice stanovena příznivá prognóza budoucího nárůstu. V současnosti jsou francouzské investice uloženy ve výrobním průmyslu, finančních službách (bankách) a ve farmaceutickém sektoru. Nejkoncentrovanější území aktivit francouzského obchodu nalezneme v Praze a Středočeském kraji. Ve snaze vzájemné spolupráce a předávání si know-how české podniky s francouzskými firmami podepsali v roce 2008 „Smlouvu o česko-francouzském strategickém partnerství“ (Francie v České Republice, 2009). Současné obchodní vztahy mezi Francií a Českou Republikou jsou ovlivněny sporem společnosti Areva o dostavbu elektrárny Temelín. Francouzský kapitál, který je v područí nadnárodních společností však deklaruje používat angličtinu (Fischer, 2013).

Francie má v České Republice pobočky firem zaměřených na montáž součástí automobilů, kladný výsledek zaznamenává z obchodu s chemikáliemi, gumovými, či plastovými výrobky, kovy, elektrickými, či elektronickými komponenty. Z Francie se dováží 10 hlavních výrobků : automobily a jejich vybavení, výpočetní technika, audio a video zařízení, elektrické vybavení, klimatizační zařízení, motory a transformátory, čerpadla a hydraulické soustavy, sedadla a hutnické výrobky.

Nejdůležitějším odvětvím pro vývoz z Francie do České Republiky je : móda, bydlení, zdraví (parfémy a kosmetika, oděvy, vybavení, prostředky pro péči o domácnost, sportovní zboží, vybavení pro fitness, léky, potravinové doplňky) (Francie v České Republice, 2009).

Z nejvýznamnějších francouzských firem v České Republice je z automobilového průmyslu : Peugeot, Citroën, Toyota, Renault, Michelin, z farmaceutického průmyslu : Zentiva a z potravinářského : Danone a Yoplait. Z finančních služeb je to BNPParibas, která má svou reprezentační kancelář v Praze. V pojišťovnictví je to Axa nabízející životní a neživotní pojištění. Z farmaceutického průmyslu nabízí své produkty Bonduelle. Kosmetické odvětví zastupuje Sephora a L'Oréal (Francie v České Republice, 2009).

1.3.7 Pozice FJ v českém školství

Motivace studovat francouzský jazyk je dána kvalitou i kvantitou výuky tohoto jazyka na českých školách. Uvedme v jakých školách, jakým způsobem se francouzština vyučuje a čím tyto školy motivují své studenty. Unikátem ve vzdělávání je Francouzské lyceum sídlící v Praze, které je v rámci celosvětové sítě francouzských vzdělávacích zařízení zřízeno Agenturou pro francouzské školství v zahraničí. Cílem francouzského lycea je vychovat žáky nejen proto, aby kromě francouzštiny dokonale ovládali další cizí jazyky, ale aby také dovedli být odpovědní, kritičtí a samostatní (Lycée français de Prague, 2015). Česko-francouzská,

šestiletá gymnázia nalezneme v Olomouci (Slovanské gymnázium), Praze (Gymnázium Jana Nerudy), Brně (Gymnázium Matyáše Lercha), Táboře (Gymnázium Pierra de Coubertina) a Písku (Gymnázium Komenského). Bilingvní gymnázia zajišťují od prvního ročníku výuku samotné francouzštiny a od třetího ročníku výuku odborných předmětů (matematika, zeměpis, dějepis, chemie, fyzika) ve francouzštině. Úkolem česko-francouzských škol je především připravit studenty na maturitní zkoušku, která je rovnocenná státní zkoušce z francouzštiny a pokud student složí bilingvní maturitu nejvyššího stupně je tak osvobozen od povinné zkoušky z francouzského jazyka pro cizince dovolující zápis na francouzskou univerzitu. Hlavním mottem bilingvního gymnázia v Táboře není jen připravit žáky na vysokou školu a naučit je mluvit plyně francouzsky, ale i přemýšlet a studovat v tomto jazyce proto, aby byla hlavně prostředkem, nikoliv cílem (Dokoupilová, 1991). Ředitel Gymnázia Jana Nerudy předvídá studentům po dokončení studia možnost pracovat v mezinárodní oblasti práva, ekonomie, výzkumu (Dokoupilová, 1994). V současnosti je francouzština vyučovaná ve všech typech veřejných škol (od prvního stupně, kde je výuka spíše raritou až po vysoké školy). Nejeftektivněji je francouzština vyučována na druhém stupni ZŠ, ale základnu frankofonie v ČR tvoří střední školy odborné. 7 gymnázií v Hradci Králové, Liberci, Nymburku, Novém Jičíně, Opavě, Ostravě, Zlíně má rozšířenou výuku francouzštiny. Dnes si žáci v průběhu školní docházky (od 1. stupně ZŠ až do maturity) musí povinně zvolit 2 cizí jazyky. První cizí jazyk si volí zpravidla ve třetím ročníku a druhý cizí jazyk nejpozději v 8. ročníku (volitelně i v 6. ročníku). Mezi nimi lze nejčastěji volit jazyk francouzský, německý, anglický, ruský a španělský. Oba jazyky jsou vyučovány 3 hodiny týdně každý rok. Cílem cizojazyčné výuky v Česku je, aby žáci v prvním jazyce dosáhli před maturitní zkouškou úrovně B2 a z druhého jazyka úroveň B1. Francouzština má ve většině českých škol společně s němčinou však statut teprve druhého cizího jazyka. Pokud jsou čeští gymnazisté vybráni konkurzem Ministerstva školství, mohou absolvovat tříletý studijní pobyt na Francouzském lyceu v Dijonu, Nîmes a Saint-Germain-en-Laye. Studium tam navíc mohou zakončit francouzskou maturitou. K výhodám této šance přispívá nejen fakt, že zahraniční studium ve Francii má tradici již od roku 1920, kterou využilo mnoho slavných osobností jako Václav Černý, Jiří Voskovec, Petr Kyloušek, Zdeněk Troška, ale i to, že se mnozí absolventi francouzských lyceí následně uplatnili jako učitelé francouzštiny na středních a vysokých školách, stali se autoři učebnic francouzštiny, tlumočníky, pracovníky francouzských aliancí, klubů a institutů v České republice. Čeští žáci mají příležitost absolvovat ve Francii i kratší pobyt po dobu jednoho roku, přičemž nástup na francouzské lyceum je možný od 9. třídy ZŠ, či od 1. a 2. ročníku SŠ. Mimo jazykové výhody tyto pobyty umožňují žákům rychleji dospět, osamostatnit se, vyzrát

a pracovat na své osobnosti. V roce 2014 se programu zúčastnilo 70 žáků středních škol. Podle hejtmana Martina Netolického je projekt pro rodinu žáka nejen finančně náročný, ale vyžaduje i odvalu a samostatnost studentů (klickevzdelani, 1999). Dnes se učí francouzštinu zhruba 50 000 žáků, vzhledem k upřednostňování výuky angličtiny nelze očekávat v nejbližších letech nárůst počtu učících se francouzsky (Raková, 2011).

1.3.8 Charakteristika jazyka, země a obyvatel Francie

Jelikož jsou některé složky obsahu učiva francouzštiny shledávány za příliš složité (zejména gramatika a fonetika) je vhodné nejen neupřednostňovat jen tyto kompetence, ale posilovat motivaci studentů při vhodné příležitosti znalostmi o francouzštině, Francii a obyvatelích Francie (Smičková, Dedková, Pavlínková, 2010).

Francouzština je pokládána za krásný jazyk kultury a diplomacie. Francouzský jazyk se liší na různých území Francie, kde lze rozpoznat řadu různých geografických dialektů : (na severu : pikardský a valónský, na východě : lotrinský, burgundský, na západě : anglonormandský, bretonský, na jihu : poitevinský, saintonžský, okcitánský, a na středu : šampaňský, francký, orleánský). Mimo Francii existují další geografické varianty francouzštiny (švýcarská, belgická, kanadská) a francouzské jazyky kreolské, které vznikly na území bývalých francouzských kolonií (Guyana, Louisiana, Mauricius, Réunion, Martinique, Quadeloupe, Melanésie, Haiti, Afrika, a jinde) (Vondráček, 2006). Francouzština je proto shledávána za exotický jazyk, který šíří kulturu nejen Francie, ale i mnoha dalších odlišných frankofonních zemí. Proti „univerzální“ angličtině, ve které se kulturní odlišnosti stírají, francouzský jazyk si kulturní tradice a zvyklosti snaží uchovat často i extrémním způsobem (odmítání anglicismů, atd.) (Odehnalová, 2004, Vondráček, 2006). Charakterem francouzského jazyka je zvučnost, FJ patří mezi vokalické jazyky (jazyky jehož počet vokálů převyšuje 30%) (Vondráček, 2006) a mezi jazyky analytické, které používají pro různé gramatické kategorie tzv. volné morfémy, či pomocná slova (Černý, 1998).

..

Příloha 1.3.8.1 : slova přejatá z francouzštiny do češtiny

adresa * aféra * alarm * alej * anektovat *
arabeska * avantgarda * avantýra * baret *
baterie * bazén * bižuterie * blok * blůza *
bonbon * brunetka * budoár * buržoazie *
dekolt * demižon * droga * fanfára * fazóna *
faux pas * femme fatale * flanel * garsonka *
garáž * gáže * hotel * inženýr * kampaň *
kanon * kariéra * klišé * koketa * kombiné *
kostým * kravata * krém * krinolína *
kuráž * livrej * malér * manévr * manekýnka *
manikúra * manžeta * markýz * masáž * negližé *
noblesa * omeleta * paráda * parfém * paštika *
peron * pelerína * pirueta * platina * pláž *
popelín * pudr * rande * rebel * reklama *
róba * rokoko * sabotáž * salon * sezona *
spirála * suvenýr * šampaňské * šance *
šarm * šéf * šik * šofér * terén * toale-
ta * túra * vernisáž * vesta * volant *
žaket * žampion * želatina

Obyvatelé Francie jsou shledáváni jako srdeční, zdvořilí, tolerantní, otevření, dobře naladěni, usměvaví, milí, extrovertní, přátelští, komunikativní, nenucení, optimističtí. Často jsou ochotni pomoci turistům a informovat je. Jsou také velmi pohostinní a společenští, o čemž svědčí dlouhé večere u stolu, kde se schází celá rodina, někdy i široké příbuzenstvo. K jejich kvalitám patří schopnost přemýšlet analyticky, zastávat jasný názor, myslet individuálně a velmi dobře ovládat svůj mateřský jazyk i prostými lidmi. Francouzi rádi dlouze hovoří o politice a milují debaty obecně, přičemž se dokáží vyjádřit k jakémukoliv tématu, obhájit svůj názor zdatnou argumentací, aniž by však našli východisko, či řešení problému. Opravdový Francouz a Francouzka se vyznačuje šarmem, elegancí a muži také galantností.

Pro Francouze je typické umět si užívat života, neboli „savoir vivre“ tím, že tráví svůj čas jídlem a nakupováním na tržnicích (Raková, 2011). Francouzi jsou většinou Čechů sympatičtí svým gurmánstvím a „bonvivánstvím.“ K neznámějším francouzským pochutinám patří bageta, croissant, palačinky, cidre, camembert. Francouzi mají vyvinutý smysl pro zvláštní chutě, které představují šneci, ústřice a nejlepším příkladem je jitnička připomínající velký tlustý párek pod názvem „AAAA“ (Association amicale des amateurs d’andouillette authentique). Každý Francouz pije červené víno, musí mít tak i svou oblíbenou značku a náležitě ostatním oznamovat, že pije např. jen „Bordeaux, nejlépe „Saint-Émilion“ a nikdy by nepil např. „Côtes du Rhône!“ (Berest, 2014).

Francie se těší všeobecné oblibě jako země přírodních krás, které představují zejména její moře, hory, Alpy, region Provence a Azurové pobřeží, či náhorní plošiny (Raková, 2011). Rozmanitost její krajiny inspirovala řadu klasiků francouzské literatury na základě které by každý z nás nechtěl žít jinde, než ve Francii. Protože je z velké části venkovskou zemí, odvětví zemědělství je jejím největším průmyslem (Bailey, 2009). Je často asociována s nádhernými pamětihodnostmi a architekturou jako Versailles, Zámky na Loiře, Vítězný oblouk, opatství Mont-Saint-Michel, Eiffelova věž, katedrála Notre-Dame, Svatá kaple, Louvre, Pompidouovo centrum, muzeum d'Orsay a muzeum moderních technologií Futuroscope (Labrune, 1994). Země hexagonu je také zemí bohaté historie, kterou upomínají historické postavy mezi které patří Napoleon, César, Karel Veliký, Ludvík XIV, Charles de Gaulle, Jacques Chirac, Nicolas Sarkozy, J.P. Sartre, Louis de Funès, Piaf, Brian Joubert, Serge Gainsbourg, Edith Piaf (Raková, 2011). Francie je také zemí nejrůznějších festivalů. Nejznámější je filmový festival v Cannes, klasická hudba se slaví v Aix-en-Provence, v Montpellier, v Prades a v Orange. Slavnosti jazzu se konají v Juan-les-Pins a Marciac. Rocková hudba láká své fanoušky do Bordeaux a Rennes. Grafické umění se vystavuje v Angoulême a Saint-Malo. Avignon představuje své slavnosti divadla (Bailey, 2009).

V závěru je třeba shrnout a při zprostředkování charakteru francouzské kultury ve výuce pamatovat na to, že francouzská literatura, umění a architektura je seriózní, ale i pobuřující. Odkážme na Manetovu snídani v trávě, která vyvolala v tehdejší době všeobecné pohoršení vyobrazením scény, jejímž ústředním prvkem je nahá žena vedle dvou společensky oděných mužů. Zmiňme zavrženíhodného Marquize de Sade, jehož násilnické praktiky se dodnes uchovávají pod termínem sadismus, či společností prokleté básníky zasluhující se o úpadek doposud uznávaných hodnot, kteří šířili vlnu estetické i myšlenkové dekadence. Skandálnost francouzského výtvarného umění nejostřeji zobrazuje Gustave Courbet a jeho obraz počátek světa zobrazující obnažený, ženský klín. Rozruch vyvolalo i dnes již ničím příliš nevýstředním Centre Georges Pompidou, jehož skutečná funkce kulturního centra věrně kopíruje podobu průmyslové továrny.

Z této kapitoly lze vyvodit zajímavá zjištění o francouzské kultuře, jazyku a zemi, ale i faktické údaje o praktickém využití tohoto jazyka ve světě a České republice. V motivaci pro uplatnění FJ v pracovní sféře ve výuce se můžeme odvolat na fakt, že v mezinárodních organizacích je nespornou výhodou francouzský jazyk ovládat, přičemž francouzština je na pomyslném piedestalu v soudním dvoře Evropské Unie. Hůře se nám navozuje motivace pro pracovní uplatnění v České Republice, ve které je zastoupeno velké množství francouzských

poboček, jejichž jednacím jazykem je však často pouze anglický jazyk.¹² Vzhledem k motivaci ve vzdělávací oblasti jazyka vyplývá, že je vhodné odkazovat i na jiné instituce ke studiu francouzštiny, než je samotná škola : Francouzský institut v Praze, Francouzská aliance, ale i nezmiňovaný Česko-francouzský klub (Bulletin SUF, 2012). Motivování bychom měli být česko-francouzskými gymnázii, jejichž vysoká úroveň FJ by pro učitele měla být jakýsi ideálem, ke kterému má směřovat. Probouzet zájem ve studentech lze i pro další vzdělání ve FJ především v zahraničí, pro jeho kvalitu výuky, hodnotu zahraničních titulů, ale i k prohloubení znalostí ve FJ. Při výuce francouzštiny bychom měli reagovat nejen na kulturu Francie, ale i dalších frankofonních zemích pro jejichž některá území (převážně země Afriky) je motivace obtížnější, přestože právě tito obyvatelé se zaslouhují o celosvětové rozšíření FJ. Při této příležitosti odkážme na diplomovou práci Filipa Fischera (2009) *La notion de francophonie dans la didactique du FLE*, který se ve své praktické části zabýval příklady využití znalostí o frankofonii ve výuce FJ. Vhodnou inspirací jsou i výše zmiňovaná videa na TV5Monde.

¹² Vyvozuji to z mého průzkumu, kdy jsem se e-mailem dotazovala, zda-li by mi pobočky francouzských firem v ČR neposkytli informace o využívání francouzského jazyka v jejich podnicích.

III VÝZKUMNÁ ČÁST

1.1 Východiska výzkumu

V úvodu teoretické části jsme nastínili složitost motivace ke studiu francouzského jazyka, která je závislá na mnoha faktorech ovlivnitelných učitelem (např. metody výuky) a neovlivnitelných pedagogem (např. společenské, ekonomické, politické změny země vyučovaného jazyka) (Janíková, 2013). Motivace ke studiu francouzštiny je ovlivněna také jazykovou politikou České republiky, která přisuzuje 1.místo anglickému jazyku a francouzštině až 2. místo. Motivace ke studiu francouzštiny je ve výuce ohrožena nejen výsadním postavením anglického jazyka jako nejrozšířenějšího jazyka světa, ale i faktem, že motivace učit se další cizí jazyk s narůstajícím věkem postupně klesá. Motivaci ve francouzštině může snižovat vědomí jedince, že již jeden universální jazyk ovládá (Janíková, 2011). Výzkum jsme rozdělili na tři části : v první zkoumáme motivaci studentů SŠ studovat samotný francouzský jazyk, v druhém oddílu porovnáváme motivaci ke studiu FJ v komparaci ZŠ a SŠ a ve třetí sekci porovnáváme motivaci na SŠ v komparaci francouzštiny s angličtinou. Cílem první části výzkumu je nalézt charakter francouzského jazyka a požadované vyučovací formy. Tyto dva aspekty se odráží v motivaci studovat francouzský jazyk. Cílem druhého výzkumu je objevit charakteristiku motivace k FJ na SŠ, která vyplývá z porovnání motivace na ZŠ. Cílem třetího výzkumu je nalézt jedinečnost motivace k francouzskému jazyku, která se jeví v porovnání motivace oproti anglickému jazyku. Proto, aby učitel mohl efektivně motivovat své žáky ve výuce, je důležité, aby věděl, jak jeho žáci vnímají francouzský jazyk a jaké metody vyučování shledávají za motivující. V neposlední řadě by se měl ve výuce opírat o anglický jazyk (Janíková, 2011). Podle Víta (2013) tím, že by studenti měli být vedeni k uvědomování si podobností mezi oběma jazyky.

1.2 Vymezení cílů výzkumu

1. Zjistit, zda-li existuje vztah mezi motivací ke studiu FJ a vnímanou uplatnitelností FJ a zda-li se liší na ZŠ oproti SŠ.
2. Nalézt vztah mezi motivací ke studiu FJ a typem školy : ZŠ a SŠ.
3. Zjistit vztah mezi motivací ke studiu FJ a pohlavím v komparaci ZŠ a SŠ.
4. Nalézt, zda-li existuje vztah mezi učením a oblibou francouzštiny na ZŠ a SŠ.
5. Nalézt podpůrné prostředky a překážky ve studiu FJ na SŠ.
6. Zjistit, zda-li existuje vztah mezi věkem a motivací.
7. Nalézt, zda-li existuje souvislost mezi městem a vnímanou profesní uplatnitelností FJ v komparaci ZŠ a SŠ.

1.3 Výzkumné metody

Ke sběru dat jsem použila 4 různé dotazníky, přičemž první byl určen pro FJ na středních školách, druhý pro FJ na základních školách, třetí pro francouzský jazyk na SŠ a čtvrtý pro anglický jazyk na SŠ. V příloze uvádím pouze 2 typy dotazníků pro střední školy. První typ dotazníku je totožný i pro základní školy s drobnou změnou proměnné (typ školy). Druhý typ je identický pro komparativní studii obou jazyků se změnou proměnné (anglický jazyk). Při konstruování otázek jsem se inspirovala diplomovou prací Hany Macasové (2014), grantem navrženou projektovou zprávou Matany Intakong (2009) a Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (2002). Pro nosnost výzkumu jsem použila úlohy s výběrem vícenásobné odpovědi (Chráška, 2007), kde studenti měli odpovídat na otázky výběrem z již nabízených odpovědí. Pro získání autentického názoru žáků jsem do dotazníku zařadila otevřené otázky, kam studenti vypisovali vlastní odpovědi. Uzavřené odpovědi, tvořené likertovou číselnou škálou (Gay, L.R., 2008) jsem použila zejména pro nalezení vztahů mezi motivací a různými proměnnými (pohlaví, věk, typ školy). K výpočtu nalezení vztahů mezi proměnnými jsem použila statistický software : Gretl.

1.4 Výběr respondentů

Cílovými respondenty byli žáci základní školy Nativity v Děčíně, žáci nižšího stupně víceletých gymnázií v Děčíně, studenti vyššího stupně gymnázia Dr.Václava Šmejkal v Ústí nad Labem a studenti vyššího stupně gymnázia v Děčíně. Školy jsem vybírala z dostupných měst (Děčín, Ústí nad Labem). Žáky základní školy a studenty víceletých gymnázií zahrnuji pod obecnou proměnnou základní školy vzhledem k podobnému věkovému rozpětí a shodné vývojové etapě puberty.

1.5 Vlastní výzkum

Data pro výzkum jsem sbírala v listopadu 2014 a v říjnu 2015. Celkem jsem oslovila 3 výše uvedené školy. Pro první typ dotazníku jsem získala 19 dotazníků ze základní školy a 68 dotazníků ze střední školy. Pro druhý typ dotazníku jsem shromáždila 26 dotazníků pro francouzský a stejný počet i pro anglický jazyk

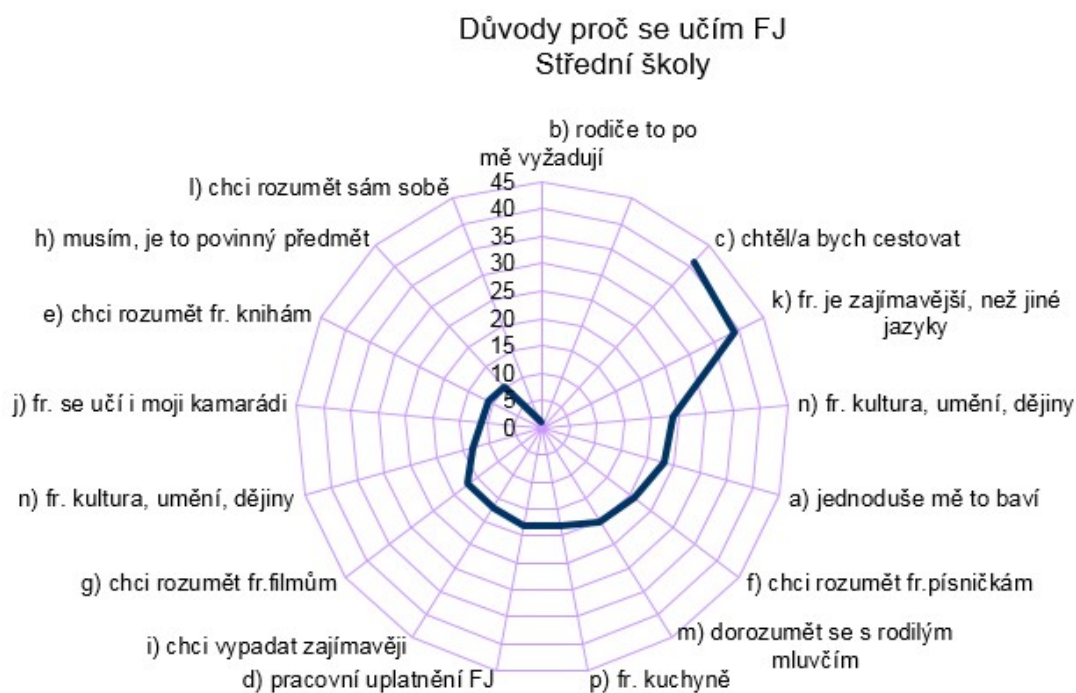
1.6 Přehled výsledků v motivaci ke studiu francouzského jazyka na SŠ

Z výzkumu vyplynulo, že největším motivem ke studiu francouzštiny je u 41 respondentů (z celkového počtu 68) instrumentální orientace, tedy touha cestovat, která zdůrazňuje funkční důvody jazyka a odkazuje na osobní sféru uplatnitelnosti jazyka. Upřednostňování cestování nad jinými motivy je vysvětlitelné také vývojovou etapou adolescence, kdy je cestování typický zájem dospívajících (Říčan, 1989). Motiv prvořadného výběru cestování je vysvětlitelný Francií jako nejnavštěvovanější turistickou destinací světa (Bulletin SUF, 2012). Menšina dotazovaných do volných odpovědí také vypisovala konkrétní destinace, které by chtěli navštívit. Čtyři dotazovaní uváděli Francii, jeden respondent zmiňoval Kanadu a jeden Švýcarsko. Nutno dodat, že studenti buď nemají zájem, nebo nejsou obeznámeni i s jinými frankofonními exotickými zeměmi a jejich kulturou jako např. Maroko, Seychely, či Réunion, atd., které mohou být neméně zajímavými zeměmi. V těsném závěsu následuje motivace studovat francouzštinu, protože je zajímavější, než ostatní jazyky. Tento důvod se vyskytl u 39 studentů a vysvětluje fakt, že si respondenti museli vybrat mezi němčinou a francouzštinou, ale i proto, že samotnou francouzštinu sami považují za hezčí jazyk oproti jiným jazykům, zejména pro její estetickou hodnotu vyplývající z její libozvučnosti. Francouzština se oproti dalším nejběžněji vyučovaným jazykům (anglickému a německému) liší v klasifikaci jazyků, jenž ho řadí mezi románské jazyky. Motivací pro FJ může být z tohoto hlediska usnadnění učení se dalších románských jazyků (španělština, italština, portugalština) (Bulletin SUF, 2012). Třetím největším motivem je ve 24 případech přání poznat kulturu, umění a dějiny Francie, což bylo ve volných odpovědích šestinou studentů zahrnuto opět pod termínem reálie. Lze s potěšením konstatovat, že reálie francouzštiny v hojné míře studenty zajímají. Můžeme tak tvrdit, že reálie jazyka a s ním spojený odlišný styl života, který je samými Francouzi považován za nejlepší je takřka příjemným „bonusem navíc“ (Ardagh, a kol. 2008). V kontextu reálií je třeba také upozorovat individuální zájem dvou respondentů ve volných odpovědích o historii spojenou s francouzštinou, odkážme na teoretickou část práce, která zdůrazňuje individuální přístup, tedy důležitost umět využít ve výuce francouzštiny jejich specifického zájmu právě v oblasti historie. Pro 23 studentů je francouzština zajímavá, zajímá proto, že je její studium baví, téměř rovnocenně chtějí také rozumět francouzským písničkám (ve 21 případech) a dorozumět se s rodilým mluvčím (20 x zastoupeno). Čtvrté místo obsazené motivačním důvodem zábavnosti FJ odpovídá charakteru tohoto školního předmětu, který má sám o sobě reálné uplatnění v běžném životě, k čemu zjevně přispívá i dobrá kvalita výuky. Francouzské písničky tvoří také poměrně významný

podíl pro motivaci ke studiu francouzštiny, z čeho lze vydedukovat přitažlivost „tajemného kódu“ tohoto jazyka, kterému rozumí jen „zasvěcení.“ Dále nás může zklamat fakt, že touha dorozumět se s rodilým mluvčím je uváděna jen ve 20 případech a tím řazena až na 6.místo. Integrativní orientace (motivace učit se cizí jazyk pro komunikaci) studentů není hojně přítomna pravděpodobně z důvodu, že patří více do veřejné sféry uplatnitelnosti jazyka, než do osobní, vzdělávací, či profesní sféry a tedy ne přímo pro vlastní účely. Nízká hodnota integrativní motivace je však ovlivněna i poměrně velkou vzdáleností České republiky od frankofonních mluvčích. Motiv nižší komunikace odpovídající existenciální kompetenci (otevřenému postoji k jiným lidem, myšlenkám a kultuře) podle SERR (2002), lze však ve výuce posilovat. Za alarmující považuji skutečnost, že motivace studovat FJ pro její profesní uplatnitelnost má stejné 7. místo důležitosti jako motivace poznat skrze francouzštinu její kuchyni. Obě varianty jsou zastoupeny jen v 18 případech. Je proto třeba studentům zdůrazňovat, že i když je francouzský jazyk utlačován mezinárodní angličtinou, jeho uplatnění je v profesním životě stále výhodné a odkažme na tvrzení Rykalové (2012/2013), která upozorňuje, že brzy se bude schopna dorozumět anglicky většina lidí, ale jen ti, kteří budou umět něco navíc (tedy druhý cizí jazyk) budou mít více šancí získat vysněnou práci. Nezanedbejme ani motivaci učit se francouzsky pro poznání francouzské kuchyně, která bez nadsázky tvoří národní identitu Francouzů a souvisí tak i s osvojováním jazykových kompetencí. V menší míře se v motivaci ke studiu FJ objevuje touha vypadat díky francouzštině zajímavěji. Jen 17 středoškolských studentů by si chtělo skrze francouzštinu budovat „image“. Ve volných odpovědích se tato potřeba vypadat zajímavěji díky FJ shoduje s oblibou FJ jako intelektuálního, sexy, elegantního, šarmantního, ladného a vznešeného jazyka. Tuto motivaci lze posilovat upomínáním na pozoruhodné činy a charakterové rysy významných francouzských osobností. Zřídka se vykytuje přání rozumět francouzským filmům (v 17 případech), poznat francouzské zvyky, tradice (13x zastoupeno) a číst francouzské knihy (11x vybíráno). I když francouzské reálie, jak je výše uvedeno, představují velkou hodnotu pro dospívající, jejím širším studiem se zřejmě příliš zabývat nechtějí. Přesto mohou být francouzské zvyky, tradice, filmy a knihy efektivním prostředkem cizojazyčné výuky, pokud odpovídají osobním zájmům adolescentů. Pozitivním faktem je, že málo studentů se francouzsky učí proto, že jsou jeho volbou ovlivněni kamarády (11x uváděno), či proto, že ji považují za povinný předmět (10x voleno), což lze vysvětlit odpovědností adolescentů při rozhodování a názorovou nezávislostí na kamarádech. Ojedinele se v jednom případě při výběru francouzštiny vyskytuje rodičovský motiv, jehož vliv se přirozeně oslabuje již po 6.a 7. třídě ZŠ (Hovorková, 1984). Touha porozumět skrze

francouzštinu sám/a sobě se vyskytuje také velmi zřídka (u dvou studentů) a rarita této možnosti může být způsobena vnímanou nemožností této operace skrze FJ. Vyvolání této potřeby se tak stává novou výzvou pro učitele francouzského jazyka. Nezapomeňme, že identita se vytváří i skrze zájmy a profesní přípravu adolescentů pro což může francouzština sloužit velmi dobře. Můžeme shrnout, že důvody ke studiu francouzského jazyka jsou spíše sekundární (přejaté osvojením) mezi které patří např. získaná touha cestovat. V jednom případě jsou přítomny i primární důvody (vrozené) jako např. přirozená potřeba vypadat díky francouzštině sexy (Vašátková, 2005). Uvedené grafy znázorňují intenzitu motivace pro různé položky dotazníku, platí přitom, že směrem od středu kruhu k jeho vnějšímu obvodu motivace pro studium francouzštiny stoupá.

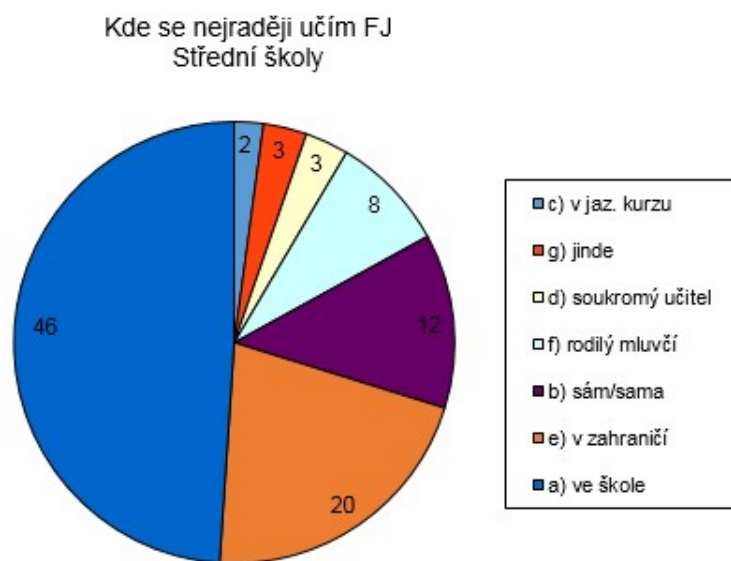
Graf 1.6.1 : odlišná intenzita motivace pro různé důvody ke studiu francouzštiny



Povzbudivým faktem je zjištění, že 46 studentů se francouzsky učí nejraději ve škole a tak můžeme nabýt dojmu relativní spokojenosti studentů s výukou francouzštiny ve škole. Na druhou stranu jednostranné upřednostňování školy můžeme připisovat nižší samostatnosti a odpovědnosti studentů nad vlastním učením, či nedostatku času, kvůli kterému na mimoškolní vzdělávání ve FJ již nezbyvá čas. Upřednostňování školního prostředí nad zahraničím, lze vysvětlit potřebou osvojit si nejprve nezbytné základy jazyka před jeho praktickým využitím v reálné situaci. Druhým nejupřednostňovanějším místem ke studiu FJ je zahraničí. Studenti

si v třetinovém počtu 20 studentů uvědomují důležitost zahraničního prostředí. Respondenti se v méně hojném počtu (12 dotazovaných) učí rádi sami a paradoxně tak přikládají menší význam rodilému mluvčímu (8x uvedeno), soukromému učiteli (3x vybráno), či jazykovému kurzu (2x zvoleno). Přestože jsou lektoři poskytující individuální, či skupinové lekce v učení se cizímu jazyku daleko efektivnější, oproti samoučení. Je třeba proto studenty upomínat, že konverzace s rodilým mluvčím může nahradit pobyt v zahraničí (Pelikánová a kol. 2009). Výjimečně jeden respondent do dotazníku dodal nad rámec požadovaných otázek, že dochází na individuální lekce francouzštiny k rodilému mluvčímu. Tato snaha přesahující rámec školy by měla být nejen oceněna, ale i adekvátně využívána v hodinách francouzštiny. Zřídka studenti volí studium francouzštiny na internetu, pomocí filmů a písniček, zatímco nesmíme opomíjet účinnost zájmových aktivit na výsledky v cizojazyčném učení.

Graf 1.6.2 : motivace ke studiu FJ podle různých typů vzdělávání



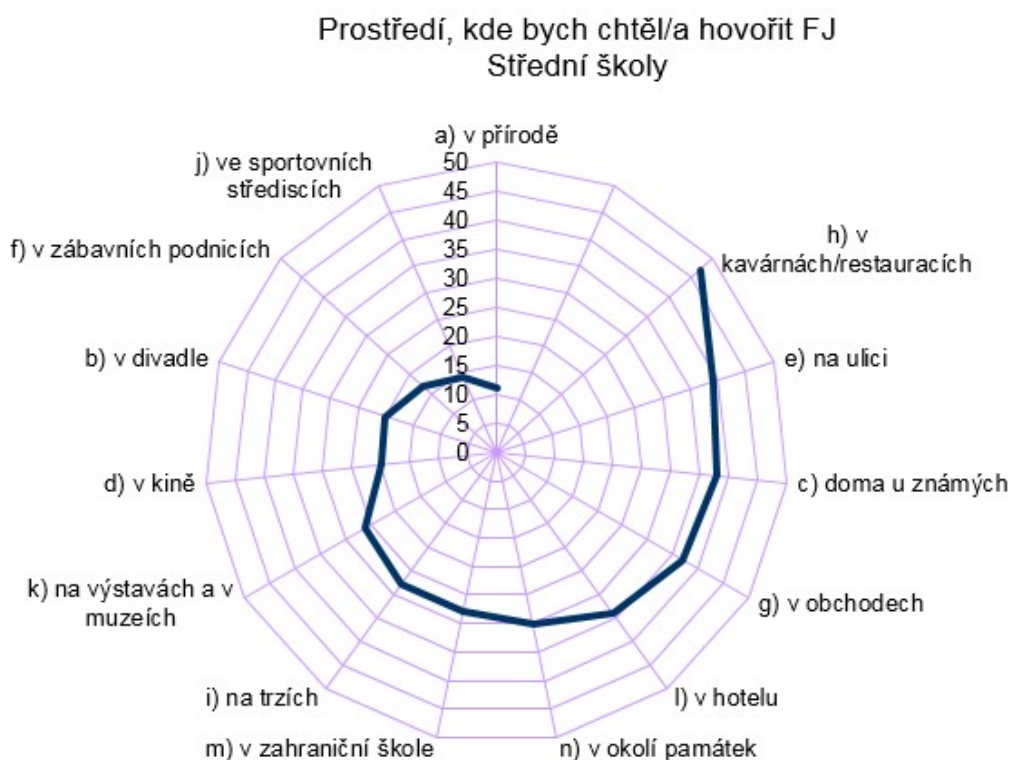
Na základě tvrzení Hovorkové (1984), že se motivace utváří na základě vztahu osoba – okolí, hledáme motivaci ke studiu francouzštiny v různých typech prostředí cizí země. Pro tyto účely jsem použila výběr na základě vlastního uvážení z nabízených prostředí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002).

Za nejoblíbenější místa pro hovor ve FJ 47 studentů shledává kavárny a restaurace, které odkazují na veřejnou sféru uplatnitelnosti jazyka. Popularita tohoto místa je pravděpodobně spojena se zájmy adolescentů, kteří spolu rádi tráví volný čas nerušenou konverzací u kafe, či při jídle. Prohovořit se zde musí běžné každodenní události i nutné

otázky smyslu života, přičemž se adolescenti učí trénovat samotné umění mluvit a naslouchat (Říčan, 1989). Druhým nejčastěji uváděným místem pro dorozumívání se ve francouzštině je ulice (39x zastoupeno), která je opět prostorem veřejné sféry uplatnitelnosti jazyka. Toto prostředí pro hovor ve FJ je příhodné pro setkávání se s lidmi, navazováním hovorů s cizinci, k poznávání a procházení města, kdy hovor je prostředkem ke sdílení prožitků a dojmů z cizího města. Četnost výběru tohoto místa dokládá zřejmě i menší ostýchavost oslovit i neznámé lidi a nadto v cizím jazyce. Třetím hlavním prostředím, ve kterém je 38 studentů motivováno používat FJ je domov u známých, či příbuzných, který zahrnuje osobní sféru uplatnitelnosti jazyka. Frekventovanost volby tohoto místa může být odůvodněna skutečností, že někteří dospívající mají ve Francii, či frankofonních zemích příbuzné, nebo známé kamarády např. z výměnných zahraničních pobytů. Dalším cílovým místem pro dorozumění se ve francouzštině jsou obchody, které jsou 37x uváděny. Přestože jsou obchody často nejrušnějším místem, jsou považovány za relativně běžné místo ke komunikaci ve FJ. Tento jev lze vysvětlit, tím, že bez obchodů se lze v zahraničí těžko existenčně obejít (potřebujeme si zde koupit potraviny, vodu, lístek na vlak, atd.). Je trochu zarážející, že obchody jsou řazeny až na čtvrtou pozici, což lze připisovat menším zkušenostem dospívajících se samostatným pohybem ve frankofonních zemích, či menší motivací pro využití FJ, kdy francouzští obchodníci často hovoří i anglicky. Polovinou respondentů (34x) označovaným místem pro komunikaci ve francouzštině je hotel, který řadíme do pracovní sféry uplatnitelnosti jazyka. Studenti této oblasti přikládají význam pro uplatnění jazyka k již pravděpodobně zmiňované touze studovat FJ pro cestování a rekreaci. Přání hovořit francouzsky v okolí památek je 30x vybíráno. Tato motivace je zřejmě dána samotnou atraktivitou pamětihodností Francie. V menší míře (28x zastoupeno) se objevuje touha hovořit francouzsky na zahraniční škole a na trzích. Studenti středních škol zatím zřejmě netuší, zda-li se v budoucnu budou chtít účastnit programu erasmus, nebo studia na francouzské škole, kde by francouzštinu využili ve vzdělávací sféře uplatnitelnosti jazyka. Na rozhodování pro program erasmus mají nejen čas (někteří však už jen jeden rok a půl), ale i vhodnou příležitost k získávání dostatečného množství informací o tomto programu, nejlépe od osoby, která sama získala benefity ze zahraniční studijní stáže. Považuji proto za vhodné informovat adolescenty o tomto programu již na středních školách, nejen pro zvýšení motivace ke studiu francouzštiny, ale i proto, aby si mohli vybrat odpovídající typ vysoké školy, která má smlouvy s vysněnými zeměmi studenta. Nezapomeňme i na možnost využít FJ již na středních francouzských školách, jejichž výběr studenty je sice ojedinělý, nikoliv nemožný. Nižší četnost výběru francouzských trhů ke komunikaci ve francouzštině lze připisovat

nezkušenosti s nákupem na typických francouzských trzích, které představují obdobu běžných obchodů a jsou oblíbené především pro čerstvé, typicky francouzské, lokální potraviny. Oproti běžným obchodům jsou trhy méně rušné a prodavači často bývají ochotni i k běžné konverzaci. V tomto ohledu je opět vhodné zdůrazňovat důležitost francouzských trhů ve výuce francouzštiny. Nižší význam používat francouzštinu se vyskytuje na výstavách a v muzeích (26x vybráno), v kině (20x zaškrtnuto) a v divadle (20x zastoupeno). Neoblíbenost těchto veřejných institucí ke konverzaci lze vysvětlit zpravidla jejich nízkým výskytem komunikace obecně, která může být v těchto prostorech dokonce rušivá. Můžeme však argumentovat že i pro tyto prostory by se mohla vyskytnout specificky určená motivace k hovoru ve FJ o francouzském dramatu, filmu, exponátech, či umění. Nízká čestnost výběru zábavních podniků (17x uváděno) a sportovních středisek (14x vybráno) pro komunikaci ve FJ je pravděpodobně zapříčiněna rušnou hudbou v nočních barech a náročnými fyzickými aktivitami ve sportovních klubech, kde je konverzace obtížnější. Avšak právě zábavní podniky a sportovní střediska seskupují mladé lidi, kteří jsou otevřeni komunikaci a sociálním interakcím. Ojedinele (11x uváděno) se vyskytuje touha konverzovat francouzsky v přírodě, tedy v osobní sféře uplatnitelnosti jazyka, kdy nezájem o toto prostředí vysvětluje věk respondentů, kteří nejeví zvláštní zájem o francouzskou konverzaci spojenou s přírodou.

Graf 1.6.3 : motivace pro FJ na základě různých typů prostředí cizí země

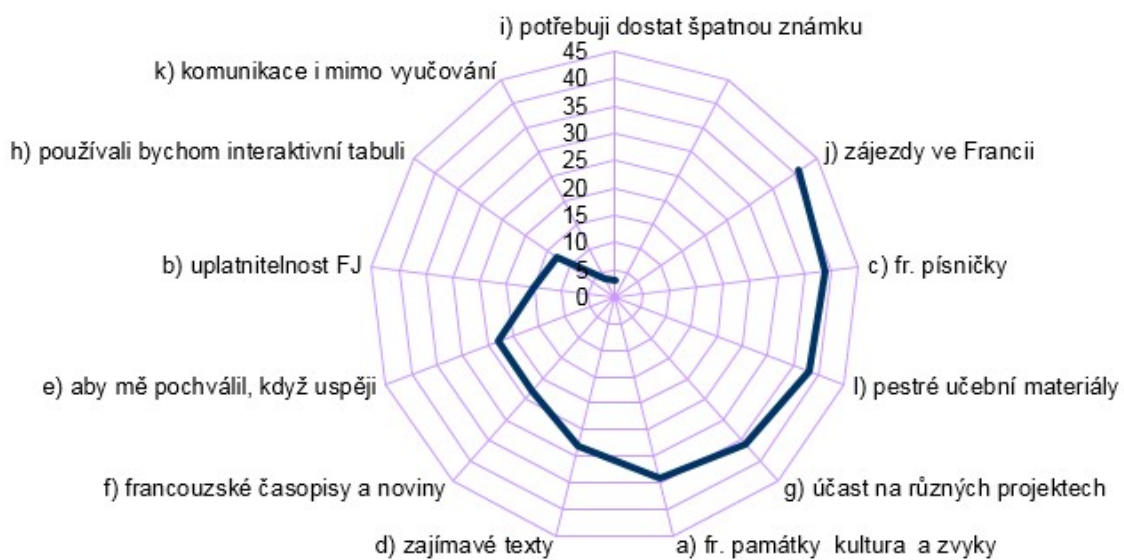


Dospívající by chtěli být motivováni pro francouzštinu v největší míře (41x) zájezdy ve Francii, kdy se odvoláváme na fakt, že studenti musí mít pocit, že jazyk, který se učí je využitelný i v krátkém časovém horizontu, nejen pro profesní a budoucí vzdělávací účely. Pro tyto účely lze využít granty evropské unie, které jsou poskytovány prostřednictvím škol a nabízejí studentům možnosti jak vycestovat (Pelikánová, 2009). Adolescenti chtějí být ve velké míře motivováni poslechem francouzských písniček (39x uváděno) a v těsném závěsu pestrými učebními materiály (38x vybíráno). Písničky lze považovat za velmi efektivní prostředek k neuvědomovanému osvojení si cizího jazyka, který využívá zejména alternativní směr výuky cizích jazyků sugestopedie (Choděra, 2000). Studenty často osloví emoce a životní filosofie zpěváka, přitom však nesmíme zapomínat, že upřednostňování „chytlavých“ písniček nad ostatními formy výuky neznamena úspěch v užívání jazyka. Přání dostávat pestré učební materiály v hodinách francouzštiny lze vysvětlit nedostatečně zajímavým obsahem učebnic a absencí školních časopisů, které se na některých školách již delší dobu nevedou z důvodu nedostatečného zájmu. Odkážme opět na teoretickou část práce, kde popisují možnost tvorby vlastního školního časopisu. Mimo školní časopisy a učebnice je často třeba doplňovat látku z jiných zdrojů, o čemž se zmínil i jeden respondent vlastním příspěvkem v dotazníku, kam zaznamenal, že „přehled gramatiky od soukromého učitele mu vysvětlil látku mnohem lépe, než školní učebnice“. Respondenti jsou přesvědčeni o tom, že se chtějí ve velké míře v rámci výuky francouzštiny účastnit různých projektů (36x zvoleno). V tomto směru se nabízí projekty evropské unie jako Comenius, či školní projekty ve skupině. V hodinách francouzštiny adolescenty v poloviční míře motivuje vyprávění učitele o francouzských památkách, kultuře a zvycích. I když tradice a zvyky (jako konkrétně oddělené reálie) byly nejprve uváděny jako nepříliš silný stimul pro studium francouzštiny, avšak vyprávění učitele o památkách, kultuře a zvycích jako autentické individuální zkušenosti má v takto podané formulaci větší motivační vliv, než reálie pochopeny v prvním případě jen jako neživá učební látka. V menší míře se vyskytuje motivace čistě zajímavé texty ve francouzštině (28x vybíráno), kdy můžeme souhlasit, že zdlouhavé čtení je v každé výuce spíše demotivující. I když má učitel tendenci u pasivních studentů tíhnout právě k této aktivitě, neměl by se touto překážkou nechat ovlivnit k upřednostňování této formy práce, nebo k obecně pasivním činnostem. Sociální motivace učitelem pochvalou stejně jako komunikace učitele s žákem mimo vyučování není shledáváno za příliš motivující (23x zastoupeno). Za tímto faktem stojí skutečnost že učitel již není váženou osobností a autoritou jako v dřívějších dobách, jeho vážnost ustupuje vlivem liberální výchovy i na základě změny společenských

hodnot obecně. Je rovněž možné, že studenti nejsou příliš vystaveni sociální motivaci učitelem, nebo si ji vědomě nepřipouští, ale nevědomě ji potřebují. Motivace číst francouzské časopisy a noviny se u respondentů ve výuce francouzštiny také netěší příliš velké oblibě (23x voleno), což můžeme přičíst snižujícímu se zájmu o tištěné noviny, které dnes ve velké míře nahrazují internetové a televizní zpravodajství. Překvapivým zjištěním je velmi malé množství studentů, kteří by ve výuce francouzštiny chtěli být upozorňováni na důležitost a uplatnění FJ (15x vybíráno). I když budoucí povolání pro velké množství studentů představuje vzdálenou budoucnost (předpokládáme, že maturitní zkouškou nekončí jejich „studijní moratorium“ a adolescenti se následně budou věnovat studiu na vysoké škole). Vytyčování cílů a životních perspektiv není u dospívajících buď vyvinuto v obecné vnímání dlouhodobé orientace na budoucnost, nebo není spojeno s francouzštinou, nebo FJ nepřikládají hlubší význam ve své následující životní etapě. I když je vytyčování dlouhodobých životních plánů u většiny lidí obtížné, je třeba se ve výuce francouzštiny zabývat i touto problematikou, nejen upomínáním na uplatnitelnost francouzštiny ve světě, ale i metodou udílením vzdálenějších odměn a budováním stabilních zájmových zaměření u studentů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Interaktivní tabule je ve výuce francouzštiny shledávána jako nepříliš motivující pro zbylých 55 studentů. Předpokládaným důvodem je nízká, či neefektivní využívanost, nebo úplná absence tohoto prostředku. Odvoláme se opět na teoretickou část práce, kde je tato metoda při správném využívání shledávána za velmi motivující, ačkoliv vyžaduje vyčerpávající přípravu učitele i pomoc technického odborníka. Pozitivním zjištěním je velmi nízká motivace tzv. negativním hodnocením, které představuje špatná známka (3x uváděno). Ačkoliv prožitek ze známky v dolní hranici klasifikační stupnice (4-5) je spojen s nepříjemnými emocemi, které mohou dokonce poškozovat zdraví jedince (Kolář, Vališová, 2009), je velmi pravděpodobné, že se každý pedagog setká s žákem, který je k dobrým známám motivován až tehdy, kdy mu hrozí propadnutí, ne-li ani v tomto případě. Můžeme tvrdit, že jsou studenti spíše vnitřně motivováni (uvedeným cestováním na prvním místě). I když je druhým důvodem ke studiu FJ její zajímavost oproti jiným jazykům, evokující spíše nucenost volby FJ, vnější motivace ze strachu ze špatné známky je jednoznačně nejnižší.

Graf 1.6.4 : motivace ke studiu FJ podle různých prostředků výuky

Jak bych chtěl/a, aby mě učitel motivoval učit se FJ
Střední školy



1.7 Přehled výsledků v motivaci ke studiu FJ v komparaci ZŠ a SŠ

K tomu abychom poznali specifičnost motivace ke studiu francouzštiny na střední škole je důležité analyzovat v čem se liší od motivace na základní škole a které prvky následně ve výuce posilovat. Jelikož jsem pro tuto komparativní studii využila jen 19 dotazníků pro každý typ školy, nelze výsledky definitivně potvrdit, spíše se jedná o pravděpodobná zjištění. Největším rozdílem v motivaci ke studiu FJ v porovnání ZŠ a SŠ by mohla být větší touha středoškoláků poznat francouzské zvyky a tradice (13x vybíráno) oproti žákům 2. stupně ZŠ (5x voleno). Menší touha žáků ZŠ poznat realie se potvrzuje i nižším výskytem výběru podkategorie reálií (historie, umění a kultury), které žáci ZŠ volí méně často (5x) oproti studentům SŠ (9x). Tento jev lze vysvětlit hypotézou, že pro žáky ZŠ je samotné učivo cizího jazyka dostatečně náročné na to, aby k němu vnímali navíc realie jazyka spojené se specifickým stylem života, pro který jsou pubescenti vývojově i mentálně nedostatečně zralí (nezapomeňme na lehce pobuřující charakter francouzské kultury a nezletilost žáků i studentů SŠ až do 18 roku života, která vyjímá z poznávání reálií víno, cidre a jiné lihoviny a vynechme i složitou historii a těžko pochopitelné sociální problémy spojené s politikou Francie). Markantní odchylka se vyskytuje i u touhy vypadat zajímavěji, pro kterou jsou skrze francouzštinu motivováni pravděpodobně spíše adolescenti (7x uváděno), než žáci staršího školního věku (2x voleno). Sebepojetí si s francouzštinou tolik nespojují z pravděpodobné absence komunikativní kompetence nutné k sebedůvěře a vytváření si identity skrze FJ. Studenti středních škol ve větší míře oproti žákům ZŠ shledávají FJ za hezčí jazyk, než ostatní jazyky. Nepoměr je vyjádřen 13 studenty SŠ oproti 9 žákům na ZŠ. Žáci 2.stupně ZŠ vnímali odlišnost francouzštiny spíše oproti němčině (3x citováno), ale středoškolští studenti si všimli francouzštiny navíc v jeho širší souvislosti jako románského jazyka (2x zmiňováno). Tímto „odbornějším“ posouzením francouzština získala hodnotnější postavení oproti jiným jazykům u studentů SŠ, zatímco žáci ZŠ tyto aspekty jazyka ještě tolik nevnímají. V hodinách francouzštiny na střední škole se tak nemusíme obávat vhodného zasazování jazyka i do odborných disciplín (lingvistika, sémantika, lexikologie, literatura, atd.). Žáci základních škol chtějí nejspíš v menší míře porozumět francouzským písničkám (3x vybíráno) oproti studentům SŠ (6x uváděno), kdy rozdíl lze připisovat převažujícímu „dospělému obsahu populární hudby“, kterému děti v procesu dospívání nemají dosud možnost porozumět. Pozoruhodnou změnou je zřejmý vyšší podíl motivace u žáků ZŠ pro dorozumění se s rodilým mluvčím (7x zmiňováno), oproti studentům SŠ (4x zastoupeno), kdy lze dodat, že žákům na základní škole zřejmě chybí komunikativní kompetence, která je daná

obtížnostmi v začátcích učení se francouzskému jazyku a proto se častěji než středoškoláci chtějí dorozumět s rodilým mluvčím. Navzdory tomu mohou mít někteří studenti středních škol pocit, že jazyk již ovládají, vzhledem k tomu, že ho někteří z nich studují již sedmým rokem a psaným textům bez větších problémů rozumí. Odvolejme se proto opětovně na teoretickou část práce a důležitost nastavení specificky těžkých cílů, které v této úrovni hrají důležitou roli. Ostatní rozdíly mezi oběma dvěma typy škol jsou již zanedbatelné a shody u těchto typů škol nemají význam pro komparativní studii.

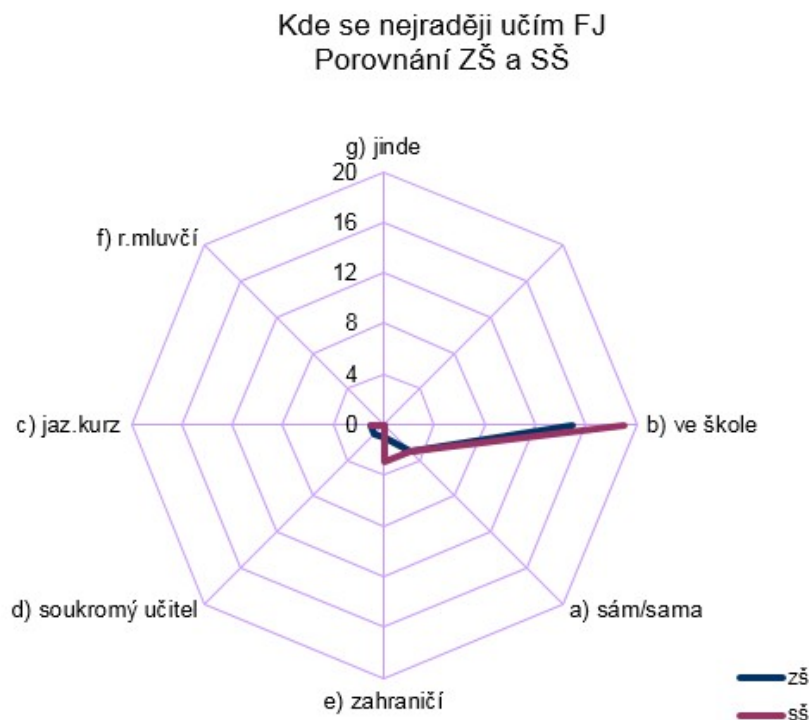
Graf 1.7.1 : odlišnosti v důvodech ke studiu FJ v porovnání ZŠ a SŠ



Dalším překvapivým rozdílem mezi oběma typy škol je neshoda ve způsobu, jakým se žáci ZŠ oproti studentům SŠ chtějí učit francouzsky. Středoškolští studenti se chtějí mírně větší mírou učit FJ ve škole (19 studentů), než žáci ZŠ (16 žáků). Pubescenti však nenalézají na základě výsledků vhodnější alternativu ke studiu FJ. Tento fakt lze vysvětlit tím, že žáci ZŠ s výukou francouzštiny nemají dostatečné zkušenosti, aby mohli ocenit, či znevážit školní výuku cizích jazyků, oproti studentům SŠ, kteří naopak připisují škole mírně větší důležitost. Studenti SŠ zřejmě nejsou obeznámeni, nebo si dostatečně neuvědomují limitovanost školy v osvojování si FJ. Učení se francouzštině v zahraničí je mezi oběma typy škol vnímáno opět odlišně. Adolescenti si již na druhou stranu daleko více uvědomují nutnost uplatnění jazyka

v reálném prostředí cizí země (3x více) oproti žákům druhého stupně ZŠ. Zahraniční pobyty a zájezdy na středních školách tak získávají velký význam.

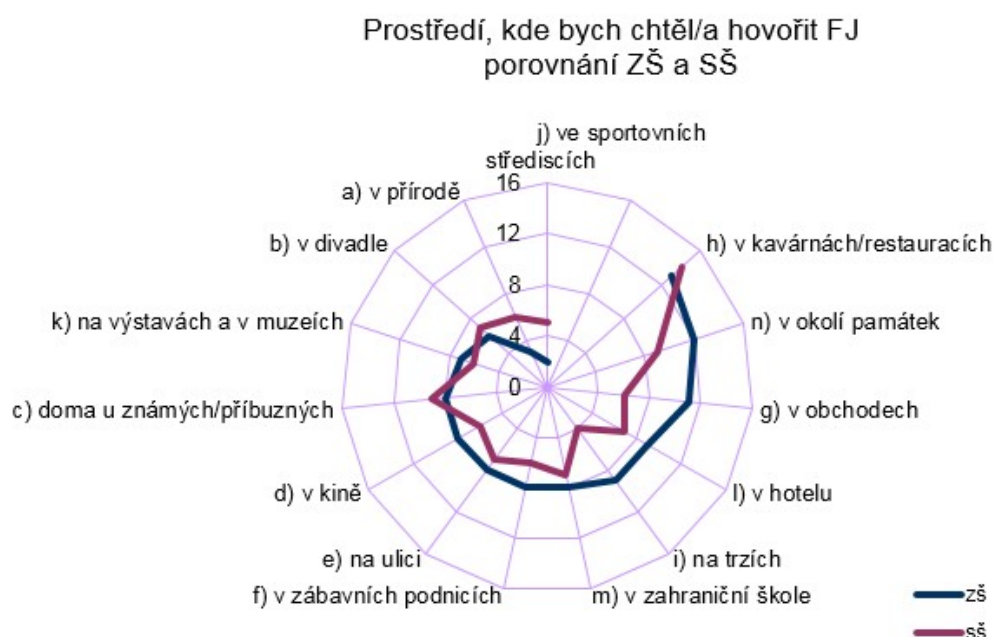
Graf 1.7.2 : odlišnosti v motivaci ke studiu FJ v porovnání ZŠ a SŠ



Další signifikantní rozdíly v učení se FJ na SŠ a ZŠ jsou zaznamenány v různých místech, které odlišně stimulují žáky a studenty hovořit francouzsky. Žáci základních škol by se zřejmě daleko více chtěli porozumět francouzsky v obchodech a na trzích (11x vyběráno), oproti studentům SŠ (6x zmiňováno). Potřeba porozumět se v obchodech je vyšší u žáků ZŠ zřejmě proto, že studenti SŠ se mohou domnívat, že se zde francouzsky domluví, nebo si vystačí s již zmiňovaným anglickým jazykem. Žáci základních škol si ve větší míře uvědomují význam obchodů pro existenční potřeby a vnímají výhody francouzských trhů a tuší, že právě francouzské trhy jsou vhodným místem k přátelské konverzaci s místními prodáváči a tedy i prostředkem pro osvojení si CJ. Středoškolští studenti posuzují sportovní střediska za více motivační pro uplatnění FJ (5x zastoupeno) oproti žákům ZŠ (2x voleno). I když sportovní kluby nejsou nejvíce motivujícím prostředím k hovorům ve FJ na SŠ, v porovnání se základní školou, středoškolští studenti vykazují větší zájem. Samotné sportovní aktivity mají pro dospívající významnou motivační váhu. Sport často patří k zájmovému zaměření studentů a je důležitou součástí jejich života, i když už

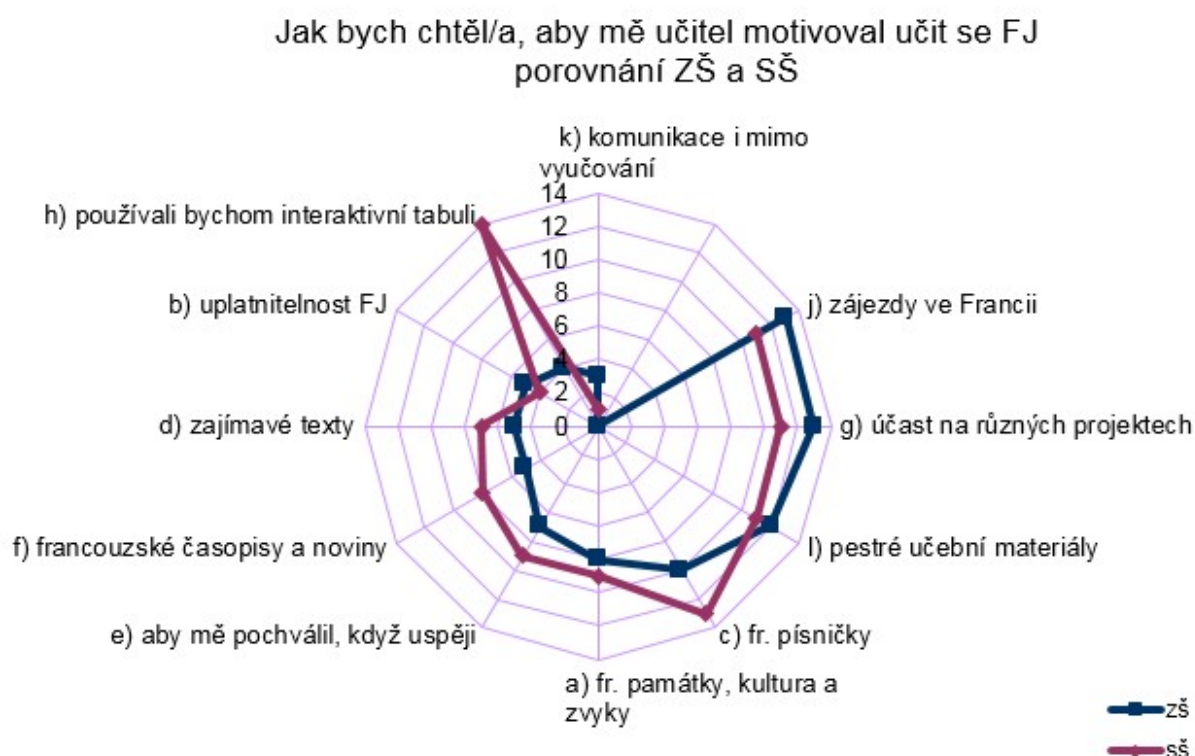
nemá vliv na utváření osobnosti (Říčan, 1989). Někteří studenti projevují hlubší zájem o konkrétní sport, nebo mají zkušenosti s méně běžnými sportovními aktivitami. Je dobré proto studenty vhodně motivovat nejen tematikou sportu v hodinách FJ, ale i vhodně zvolenými gesty souvisejícími s oblíbenými sporty ve třídě (pro hokejisty může platit např. zatnout pěst do dlaně, či vyburcovat k činnosti spáče sportovními povely „hej, hej“). Příroda je pro studenty SŠ vnímaná také jako více motivující k hovoru ve francouzštině (2x více), než pro žáky základní školy. Ačkoliv se někteří středoškoláci domnívají, že příroda není příliš motivující k francouzské konverzaci, oproti žákům ZŠ k ní ale mají větší vztah. Bližší vztah středoškolských studentů k přírodě je pravděpodobně dán uvědomělejším postojem k životnímu prostředí obecně. Ve volných odpovědích jeden respondent vlastními slovy uvedl motivaci ke studiu FJ pro přírodu Francie a druhého jedince v učebnici francouzštiny On y va! zaujalo třídění odpadu. I v tomto ohledu může francouzština rovněž individuálně motivovat. Odkážme na tvrzení v teoretické části práce, že příroda Francie inspirovala řadu velikánů francouzské literatury, jejichž úryvky lze adekvátním způsobem efektivně využít v hodinách FJ. Nezapomeňme na průřezové témata a s ním spojenou environmentální výchovu volající po nutnosti ohleduplného vztahu k přírodě, který je vyžadován nejen Bílou Knihou, ale i rychle se měnícími klimatickými změnami. Žáci ZŠ (12 respondentů) oproti studentům středních škol (9 dotázaných) chtějí FJ více využívat v okolí památek. Relativně nižší zájem středoškoláků oproti žákům ZŠ hovořit ve FJ o památkách, lze vysvětlit odlišnou hodnotovou orientací, která středoškoláky směřuje spíše k funkčním důvodům využití jazyka (ke zmiňovanému cestování), které u adolescentů tedy s památkami není příliš spojeno.

Graf 1.7.3 : motivace pro FJ podle různých typů prostředí cizí země v porovnání ZŠ a SŠ



Nejvíce markantní rozdíl mezi oběma typy škol lze nalézt ve způsobu, jakým by studenti SŠ a žáci ZŠ chtěli být motivováni. Nepřehlédnutelnou odchylkou je zřejmě výraznější touha středoškolských studentů používat interaktivní tabuli ve výuce francouzštiny (14x požadováno) oproti žákům základní školy (4x voleno). I když v první části výzkumu studenti interaktivní tabuli nehodnotili jako příliš motivující, jelikož se s ní zřejmě dosud nesešli. V porovnání oproti základní škole je však motivace pro tuto metodu mnohem vyšší. Na základě těchto údajů lze tvrdit, že studenti středních škol interaktivní tabuli příliš nepoužívají oproti základním školám, nebo se s ní ještě ani nesešli. Studenti středních škol vykazovali v počtu 13 vzorků nepatrně větší zájmem poslouchat v hodinách FJ francouzské písničky, oproti 10 žákům ZŠ. Číst si francouzské časopisy a noviny bylo u respondentů SŠ vícekrát vybíráno (8x) oproti žákům ZŠ (5x). Hudba, tisk a zejména noviny obsahují ve větší míře již zmiňovanou „dospělou tematiku“, která je bližší spíše adolescentům.

Graf 1.7.4 : motivace podle různých prostředků výuky v porovnání ZŠ a SŠ

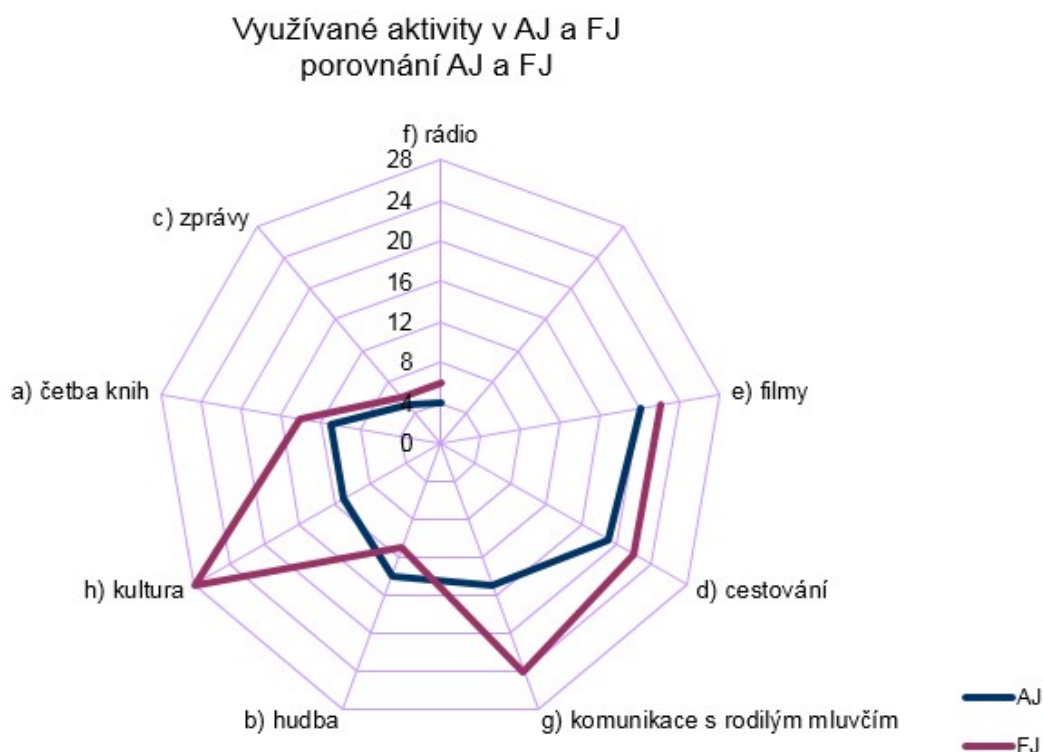


1.8 Přehled výsledků v motivaci ke studiu FJ v komparaci s angličtinou

Výsledky z posledního výzkumu jsme čerpali z celkového počtu 26 vzorků pro oba jazyky zvlášť. Posledním výzkumem bylo zjištěno, že důvody ke studiu anglického jazyka a francouzského jazyka jsou podobné, ale hierarchie důvodů se mezi oběma jazyky podstatně liší. Rozdílné průměrné hodnoty oblíbenosti FJ oproti AJ dokládají, že obecná míra motivace je nepatrně vyšší u francouzského jazyka (rozdíl se však liší jen 3 setinami průměrné hodnoty v rozpětí likertovy škály hodnotící oblību jazyků v mezích hodnot od 1-5). Konkrétním motivem ovládat francouzský jazyk je pro jeho uplatnění ve vzdělávací sféře (u FJ je o 4 setiny vyšší průměrná hodnota ve srovnání s AJ). Lehce vyšší touha vzdělávat se spíše ve francouzském jazyce, než v anglickém pravděpodobně spočívá v o trochu větší atraktivitě obsahu vzdělávání FJ. V osobní sféře se motivace pro ovládnutí CJ rovněž liší. V této sféře je francouzský jazyk pěti setinami více motivující. Značný rozdíl mezi FJ a AJ nacházíme v motivaci studovat AJ v pracovní sféře, kde jsou studenti AJ o jednu desetinu více motivováni, než studenti FJ. Odkážme na teoretickou část práce, která potvrzuje, že angličtina se na úkor francouzštiny stala každodenním jazykem mnoha mezinárodních firem i v zemích, kde je francouzština původním jazykem. Touha učit se FJ pro jeho kulturu a realie (10 x uváděno) stojí výrazně v protikladu s cílem studovat AJ pro jeho pracovní uplatnitelnost (5x citováno). Oproti anglickému jazyku je ve dvou případech francouzská mentalita vnímaná jako zajímavější, než anglická. FJ jazyk je ojedinele v jednom případě oblíben pro svou obtížnost, naopak u anglického jazyka se zřídka vyskytuje důvod učit se AJ pro jeho ekonomičnost (jejíž krátké věty mají dlouhý význam).

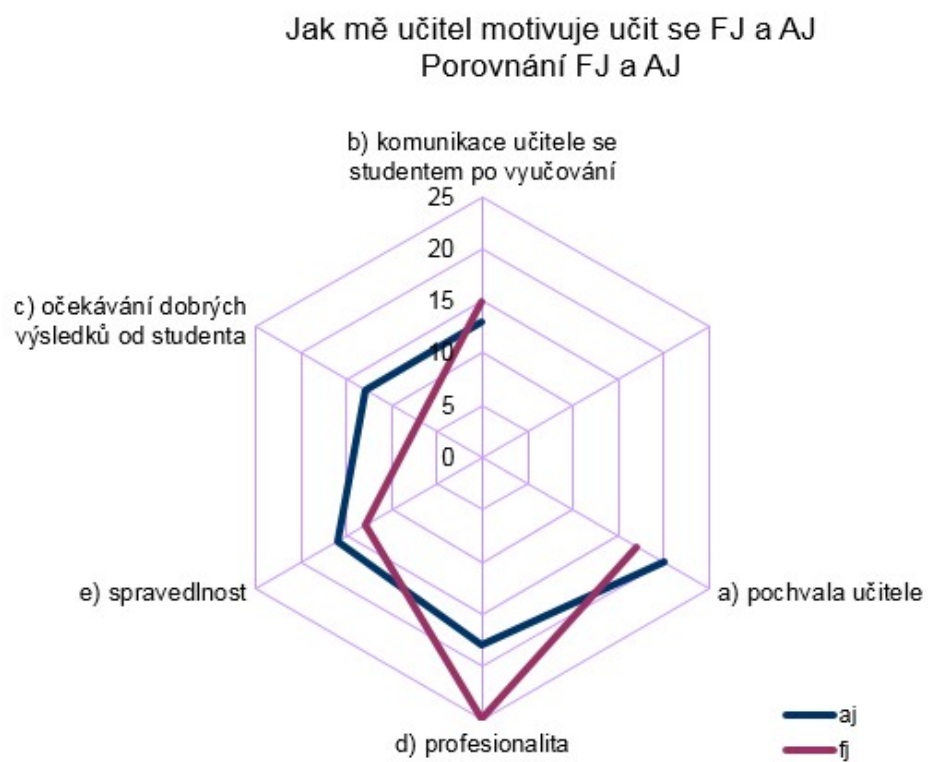
Rozpory mezi CJ jsou shledávány i mezi oblíbenými aktivitami využívaných ze znalosti AJ a FJ. Francouzská kultura je jednou tolik oblíbenější, než anglická. Oproti FJ je v AJ nejpopulárnější aktivitou sledování filmů a seriálů. Popularizace a komercializace zábavy do značné míry ovlivňuje přední umístění filmů jako nejoblíbenější aktivity využívané v AJ. Oproti tomu je komunikace s francouzským rodilým mluvčím značně oblíbenější u FJ (5x zmiňováno), než s anglickým (3x zastoupeno). Avšak jak jsme výše uvedli, touha dorozumět se s rodilým mluvčím ve francouzštině je nad ostatními motivy spíše upozadovaná nad učením se ve škole, či v zahraničí.

Graf 1.8.1 : porovnání motivace u AJ a FJ z hlediska oblíbených aktivit



Nalezená je také neshoda mezi oběma jazyky v tom, čím učitel motivuje žáky ve studiu CJ. U anglického jazyka je považováno být jím pochválen (20x zastoupeno) za nejpodstatnější popud k dalšímu rozvíjení se v AJ, zatímco ve studiu FJ je hnacím stimulem studentů profesionální učitel ve svém oboru (25x voleno). Prvotní nutnost profesionality učitele u FJ je možno přisuzovat nevyhnutelností detailnějšího a hlubšího ovládnutí FJ, který zahrnuje komplikovaná gramatická pravidla, pravopis i výslovnost. Uvedení profesionality u FJ jako nejvíce motivující vlastnosti učitele je pro studenty francouzštiny třikrát důležitější, než očekávání dobrých výsledků ze strany učitele od studenta. Skutečnost, že studenti francouzského jazyka staví na první místo profesionalitu učitele místo jeho sociální motivace, lze interpretovat tím, že studenti FJ jsou ve výuce francouzštiny motivováni spíše poznávací potřebou.

Graf 1.8.2 : porovnání způsobů motivace ve srovnání FJ oproti AJ



1.9 Výsledky cílů výzkumu

Na střední škole se vztah motivace ke studiu francouzštiny a vnímanou uplatnitelností FJ spíše nepotvrdil (hodnota korelačního koeficientu 0,2 znamená zanedbatelný vztah). Avšak na základní škole se našla středně těsná korelace mezi motivací a studiem FJ (výsledek 0,6 značí středně těsný vztah). Důvodem nalezení souvislosti mezi učením se francouzštiny a jejím následným profesním uplatněním u pubescentů lze připsat vývojovému období žáků ZŠ. Již v 8.třídě se formuje vnímání motivů z okolního světa, z něhož se žáci zaměřují zejména na budoucí povolání (Hovorková, 1984). Oproti tomu studenti středních škol zřejmě postupem času nabývají pocit, že francouzštinu v budoucím pracovním životě pravděpodobně nevyužijí. Vnímání pracovní uplatnitelnosti francouzštiny přitom neovlivňuje město a to bez rozdílu jaké. Obě města Ústí nad Labem i Děčín byla hodnocena spíše jako nemotivující. Ústí nad Labem získalo průměrnou hodnotou ze stupnice likertovy škály výsledek 3,3 a Děčín hodnotu 3,7. Přesto však ani jedno z měst nemá vztah na vnímání profesní uplatnitelnosti FJ. U Ústí nad Labem hodnota vykazuje zanedbatelný vztah koeficientem 1,0 a u města Děčín má výsledek podobný význam hodnotou 0,0). Spojitost se našla mezi typem školy a motivací (koeficient -0,4 představuje středně těsný vztah). Z průměrné hodnoty 1,2 vyvozujeme lehce vyšší motivovanost ke studiu francouzštiny na středních školách, než na základních, kde dosahuje v průměru 1,9. Vyšší oblíbenost francouzštiny na středních školách, než na základních odůvodňují vyšším intelektovým potenciálem starších studentů, ale i širší spojitostí FJ s realitami na SŠ, které ve 3.a 4. ročnících již takřka neomezují obsah poznávání realit na výše uvedené lihoviny, přesto bychom neměli zapomínat i na výchovnou složku vedoucí k prevenci rizikového chování spojeného zejména s dosažením plnoletosti. Souvislost motivace a pohlaví se našla na střední i základní škole (shodnou hodnotou koeficientu 0,5 na ZŠ i SŠ značí středně těsný vztah). Z průměrné hodnoty motivace na základní škole vyplývá podstatně vyšší motivace u dívek (1,5), než u chlapců (2,5). Na střední škole jsou dívky také vyšší mírou průměrné hodnoty (1,6) motivovanější, než chlapci (2). Shledáváme přitom navíc o polovinu nižší počet chlapců oproti dívkám. Chlapci zřejmě nejsou motivováni pro francouzštinu ve stejné míře jako dívky nejen humanitním zaměřením oboru, ale i její převažující „feminizací.“ Vztah se našel i mezi učením a oblibou francouzštiny na obou typech škol (koeficient 0,7 na ZŠ stejně jako koeficient 0,6 na SŠ značí středně těsný vztah). Můžeme soudit, že motivaci ke studiu francouzštiny ve velké míře ovlivňuje učební proces žáků, proto je třeba neopomíjet samostatné učení žáků doma a ve výuce respektovat různé styly učení. Nejlepším podpůrným prostředkem, jak se naučit cizímu jazyku je podle studentů

a žáků již zmiňovaná škola, přičemž netřeba opakovat její nedostatečnost. Dále je ke studiu francouzštiny na SŠ z hlediska většiny studentů (25x) potřeba profesionálního učitele a komunikace s učitelem i mimo výuku (15x vybíráno). Překážkou ve studiu francouzštiny na středních školách je již uvedená nízká vnímaná uplatnitelnost francouzštiny v pracovní sféře. Potížemi v motivaci ke studiu francouzštiny jsou zejména na SŠ i málo motivující učebnice. *On y va!* (je 6x hodnocena jako nemotivující a pouze 2x jako motivující), *le français entre nous* (je 11x shledávána za nemotivující a 4x jako motivující). *Quartier Libre* je hodnocena o trochu lépe (je 11x nalézána jako motivující, zejména pro obrázky a články a jen 9x jako nemotivující). Oprávněně některým studentům vadí také její nadměrná hmotnost. *Le français entre nous* je oproti SŠ na základních školách shledávána v 11 případech jako motivující (zejména pro obrázky) a jen ve 2 případech jako nemotivující. I když je velká část studentů i některých učitelů zejména na SŠ skálopevně přesvědčena o nemotivujícím obsahu učebnice je třeba pamatovat, že zábavnější vyučování může přeceňovat činnosti orientující na osvojení si jazyka. Materiály jsou často shledávány za zajímavé, nikoliv účinné (Hovorková, 1984). Mějme proto na paměti důležitost posouzení obsahu učebnice spíše, než její formu. Úskalím při motivaci studentů ve FJ může být i již zmíněná nízká potřeba sociální motivace (pochvala a očekávání dobrých výsledků učitele od žáka). Vztah mezi věkem a motivací ke studiu francouzštiny se nepotvrdil (koeficient 0,1 značí zanedbatelný vztah), přestože Janíková (2011) má opačné mínění. Motivace studentů na SŠ může případně klesat spíše z důvodu jejího obtížného prohlubování (Čáp, 1993) jako tomu je ve třídách, které se učí francouzsky již sedmým rokem.

2 Shrnutí a diskuse

Zjištěné informace z výzkumu mě překvapily hlavně v otázce, kde měli studenti SŠ a žáci ZŠ vybrat nejoblíbenější místo k učení se FJ. Četné upřednostňování školy u obou typů škol tak značí velmi nízkou motivaci použít francouzský jazyk v zahraničí, která má být největším stimulem ve studiu FJ. Na druhou stranu mě potěšilo, že studenti SŠ velmi ochotně vyplňovali dotazník a uváděli i vlastní postřehy nad rámec vyžadovaných odpovědí. Při vyplňování dotazníku studenti SŠ častokrát vyjadřovali hloubavý a osobní zájem, který jsem nečekala.

Z výzkumu vychází, že při motivaci ke studiu francouzštiny není její největší hrozbou světově nejvíce rozšířená angličtina, ale spíše vnímaná neuplatnitelnost francouzštiny v následujícím profesním životě studentů středních škol. Francouzština je oproti angličtině naopak vnímaná spíše jako o trochu více motivující díky její nezaměnitelné kultuře.

V průběhu dotazování jsem nabyla dojmu, že motivace ve výuce francouzštiny zajímá nejen pedagogy, kteří jevíli zájem o budoucí výsledky mého výzkumu, ale i studenty, kteří ochotně vyplňovali dotazník a uváděli vlastní připomínky a osobní postoje k francouzštině. Postřeh jednoho respondenta, který poznamenal, že pro motivaci učit se francouzsky je nutný vlastní osobní zájem, potvrzuje nejhlavnější podstatu motivace spočívající v autoregulaci, tedy schopnosti sebmotivace, kdy vysoká odbornost, pečlivé přípravy a schopnosti pedagoga ještě nezaručí zájem studenta o francouzštinu. Každý z nás si však ze školní docházky odnáší zkušenosti, postoje a poselství učitele, které ho ovlivní v budoucím životě ať vědomě, či nevědomě. Proto je třeba důležitost motivace nepodceňovat, ani nadsazovat.

IV ZÁVĚR

K postižení komplexnosti motivace ke studiu francouzského jazyka jsem dospěla dílčím popisem jejích hlavních komponentů a následnou syntézou teoretických znalostí v praktické části práce.

V úvodu teoretické části jsem uvedla, jak motivovat studenty ve výuce francouzštiny navozením rozvoje myšlení žáků, které však úspěch v užívání jazyka ještě neznamená, proto jsem se dále věnovala didaktice cizího jazyka, nezbytné k osvojení si cizího jazyka. Poté jsem se zabývala motivací pro učení se cizímu jazyku, které je spojeno se specifickým procesem osvojování druhého jazyka po mateřském jazyce. Žáci se francouzštinu učí jako cizí jazyk, který je spojen s procesem institucionálního učení ve škole oproti přirozenému učení se mateřskému jazyku, kdy osvojování cizího jazyka probíhá přirozeně a nezáměrně. Ve školním prostředí se učení cizímu jazyku děje záměrně a můžeme tvrdit že i uměle, protože neprobíhá v reálném kontextu a situacích daného jazyka. Učitel si tak musí vystačit s prostředím jedné učebny. Situace a kontext cizího jazyka musí simulovat. Můžeme tak tvrdit že francouzštinu žákům svým způsobem jaksi „zprostředkovává“ skrze učení. Motivace k tomuto zprostředkovanému učení má své specifické charakteristiky a společenskou hodnotu, kterou se zabývá psychologie učení. Do složitosti motivace ke studiu francouzštiny jako druhého cizího jazyka vstupuje komplikovanost motivace k učivu francouzštiny, jehož obsah je definován Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnaziální vzdělávání, ale podstatnou měrou je určen vývojovými a individuálními specifiky jednotlivců, kdy musíme brát ohled např. na sníženou zodpovědnost studentů, výraznější potřebu hledat si identitu, rozdílnosti v osobnostních rysech, atd.

Problematiku vlivu sociálních vztahů na motivaci jednotlivce jsme obsáhli bohužel povrchněji, kdy jsme snížili vliv učitelovy sociální motivace a vliv ostatních žáků na jedince, přičemž jsme přiložili větší míru poznávací motivaci, která především na gymnáziích hraje klíčovou roli.

Motivovat adolescenty k budoucnosti FJ, kdy každodenním jazykem mnoha firem v ČR je anglický jazyk je rozporuplné, hůře se mi při zpracování práce proto nalézaly způsoby motivace ke studiu francouzštiny pro její pracovní uplatnění, které jsou ve výuce francouzštiny oprávněnou hrozbou. Nové otázky se týkají problému, jak si poradit s nedostatečným pracovním uplatněním francouzského jazyka ve výuce FJ v ČR. Lze řešit pracovní problém uplatnitelnosti FJ tím, že ho budeme „zastiňovat“ kulturními aspekty jazyka? Nebo máme raději přiznat nedostatky pracovních příležitostí pro využití FJ v Česku a

navozovat motivaci pro estetické hodnoty jazyka ? V každém případě by se každý dobrý učitel FJ měl v problematice motivace pro její profesní uplatnění umět orientovat a vědět jaké jsou konkrétní možnosti na trhu práce pro uplatnění francouzštiny v ČR i ve světě.

V praktické části jsem do problematiky nahlédla z opačné strany studentů, kteří jsou svými postoji, názory i tím, jak vnímají motivaci ve francouzštině zrcadlem pro ovlivňování motivace a kteří ve své podstatě potvrzují teorii motivace ke studiu francouzštiny pro její specifickou kulturu, ale obtížněji jsou motivováni její uplatnitelností. Navzdory tomu lze argumentovat, že je jen velmi málo Čechů (1%) (Fischer, 2013), kteří francouzsky plyně hovoří a proto by mělo být výhodou i v ČR ovládat tento minoritněji využívaný jazyk. Životní perspektiva není spojena jen s volbou povolání, ale i společensky cennými cíli jimiž francouzština bezesporu je (Hovorková, 1984). Motivaci ke studiu francouzštiny nejlépe vystihuje Heideggerovo rčení : „jazyk je domov bytí“ (Janíková, 2013, s. 21).

1. Résumé

Ce mémoire de maîtrise réagit à la problématique de la motivation en classe de français langue étrangère. L'objectif de cet ouvrage est de trouver des possibilités de motivation dans l'enseignement de français. Le mémoire comprend une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique décrit la motivation des lycéens pour l'apprentissage de français par rapport à ses trois grands aspects : l'apprentissage, le milieu social, le caractère du français. Au début, le travail décrit l'évolution de la motivation qui est simultanément liée avec l'intérêt pour les langues. Ensuite, on a essayé de trouver une théorie de la motivation dans le cadre du schéma éducationnel fréquemment utilisé qui est composé de trois composants : de l'enseignant, de l'élève et de la matière enseignée. Ensuite, on s'est concentré sur la motivation dans les relations sociales à l'école. Enfin, on a exploré la motivation perspective qui est déterminée par l'entourage du français dans le monde et par la profession future des élèves. La partie pratique a la forme d'enquête dont le but était d'identifier ce qui motive les lycéens pour étudier le français.

Tout d'abord, c'est l'enseignant qui commence à diriger le processus d'apprentissage des lycéens, qui doit savoir comment motiver ses élèves à vouloir apprendre la langue française. Mais l'apprentissage de la langue se passe seulement si certaines circonstances sont réunies. Il y a plusieurs aspects qui y jouent un rôle : la matière enseignée doit être utile, intéressante et structurée. Cependant le composant clé du processus d'acquisition de la langue est la motivation, une sorte de raison d'apprendre la langue française. Pour cette raison, l'enseignant doit non seulement être spécialiste de processus d'apprentissage, mais il doit trouver des raisons appropriées d'apprendre la langue française. On a mentionné les différentes modalités d'apprentissage de français et on a constaté que certaines modalités d'apprentissage se mariaient bien avec certaines formes d'organisation de l'enseignement. On a aussi remarqué que les activités dirigées par les lycéens mêmes, étaient plus motivantes que celles dirigées par l'enseignant.

On a souligné qu'il était important de distinguer la motivation pour l'apprentissage du français de l'acquisition de français et qu'il était indispensable de connecter ces deux approches. Pour comprendre la motivation pour l'apprentissage de français, on s'est concentré sur les théories de la motivation pour apprendre des langues étrangères. La théorie cognitive connecte la langue avec la cognition qui est l'une des fonctions du langage. La théorie socio-psychologique identifie la motivation dans la fonction communicative du langage. La dernière théorie conçoit la motivation pour l'apprentissage de la langue selon le caractère

même du processus de motivation d'apprentissage. Ces théories nous ont apporté la constatation que l'efficacité de l'enseignement des langues est assurée par la création de la communication en classe. Pour cette raison on a mentionné le modèle de la complaisance de communiquer qui nous explique les obstacles possibles dans ce processus d'apprentissage.

Il faut encore remarquer que dans notre cas, on étudie le français comme deuxième langue étrangère (le français est appris après la langue maternelle et après la langue anglaise). En comparaison avec la langue maternelle, le français est appris hors de son contexte de l'usage naturel. On peut dire qu'il est appris artificiellement et intentionnellement par l'enseignement à l'école. Le français est enseigné encore après l'anglais ce qui fonde sa position secondaire. Pendant certaines phases de leur scolarité, les élèves sont influencés par l'enseignement parallèle des deux langues ce qui entraîne une transmission d'une langue à l'autre : le transfert. De plus, le français peut être opprimé par l'anglais qui en comparaison avec le français peut paraître plus facile et d'une utilité plus immédiate voire universelle. Par ailleurs, les emprunts de l'anglais ne sont pas rares en langue française, ce à quoi doit inévitablement réagir l'enseignant. Doit-il relever le français au-dessus de l'anglais ? Doit-il chercher et utiliser des ressemblances entre les deux langues pour faciliter l'apprentissage de français ? On peut dire que toutes les deux possibilités sont correctes.

En ce qui concerne l'élève, sa motivation dépend de ses besoins du rendement, de ses besoins cognitifs et de ses besoins sociaux, ce à quoi doit réagir l'enseignant par les formes de l'enseignement adéquates. À l'école, se rencontrent plusieurs étudiants entrant en différentes relations sociales. Généralement, le climat de la classe peut être bon ou mauvais, ce qui influence la motivation des étudiants. Les trois aspects principaux entrent dans la motivation sociale des élèves : l'amitié, le besoin du rendement et le besoin d'influence sur les autres. Le dernier composant peut menacer considérablement le climat de la classe. Le moyen le plus efficace contre l'effet négatif de ce besoin est la constitution de relations amicales entre les étudiants. On peut dire que cette tâche est la plus difficile, mais en revanche, la plus importante. L'enseignant devrait inspirer et favoriser toutes ces motivations dans le collectif de la classe. Cependant le réglage d'une norme individuelle pour chaque étudiant y joue un rôle. Il est aussi nécessaire de prendre en considération le fait que les besoins sociaux sont opposés : le besoin de l'amitié peut troubler le besoin du rendement. Cela ne veut pas dire que la création du besoin du rendement dans la classe est catégoriquement mauvaise, mais l'enseignant doit soigneusement veiller au respect de l'éthique dans le cadre de la compétition. La complexité de la motivation sociale est grande ainsi, l'enseignant risque d'évaluer incorrectement l'élève sur la base de sa perception déformée. On a bien démontré

que l'éloge du professeur dans le processus d'apprentissage de français perdait l'importance en comparaison avec la spécialisation de l'enseignant. Même si l'importance de la motivation sociale et la motivation du rendement diminue par rapport à la motivation cognitive, on ne peut pas négliger la stimulation sociale de l'élève par le professeur. Car c'est le professeur qui influence tout le processus éducatif pour toute la vie de l'étudiant.

Il ne faut pas oublier la matière enseignée, qui est le moyen fondamental de la communication entre l'élève et son professeur. La concrétisation exacte du contenu de cours de français n'est pas possible à cause de sa variabilité liée au type de l'établissement scolaire, au degré de l'école, aux intérêts des étudiants, au niveau de la langue, aux besoins des adolescents, à la période de l'évolution et aux spécificités individuelles. Pour cette raison, on a mentionné la motivation pour l'apprentissage de français par rapport à la nécessité de la transformation et de la modification de la matière enseignée de français, qui doit correspondre aux besoins concrets des étudiants. On a proposé quelques formes motivantes pour l'enseignement de français.

Le dernier aspect de la motivation pour l'apprentissage de français est l'orientation perspective de l'élève. Le français entoure les étudiants dans le monde, en France mais aussi en République tchèque. La langue française est perçue surtout du point de vue du travail et des sphères de l'application de la langue (personnelle, professionnelle, éducative et publique). On a décrit la place du français dans le monde et on a s'est aperçu que le français remplit diverses fonctions. La langue française peut être langue maternelle, langue officielle, langue de la vie quotidienne, langue de l'enseignement ou seulement langue étrangère.

La sphère personnelle comporte la possibilité de se déplacer dans divers pays francophones sur tous les continents du monde. On peut être attiré par la culture européenne du français en France, ou par la culture orientale du Moyen-Orient, ou par la culture exotique aux Seychelles, au Maroc etc.

Le cadre de la sphère professionnelle fait référence à l'usage du français dans les organisations internationales telles que ONU, CEA, UA, UE, NATO, Croix Rouge, etc. En République tchèque on a exploré les possibilités de l'usage du français en commerce franco-tchèque. On a découvert l'opportunité d'utiliser la langue française à la Cour de justice de l'Union européenne. Par contre, on peut constater que la situation en République tchèque n'est pas idéal. Un grand nombre d'entreprises françaises qui ont une représentation en Tchéquie n'utilise comme langue de travail que l'anglais. La motivation pour la sphère professionnelle chez les élèves est par conséquent difficile surtout en République tchèque.

Le milieu éducatif comprend l'enseignement de français dans le monde, plus précisément surtout dans les institutions comme l'Alliance française et l'Institut français. La motivation peut être influencée par le besoin de l'apprentissage de français des gens du monde entier. Pour l'Institut Français, ce sont surtout les maghrébins, pour le réseau de l'Alliance Française, ce sont dans la majorité des cas des apprenants de l'Amérique du Sud. Dans le cas de l'éducation, on peut encore mentionner les étudiants étrangères qui vont en France pour étudier dans les universités. Les étudiants choisissent le plus souvent le département des lettres et des sciences humaines. Cette popularité mondiale des universités françaises peut servir bien dans l'enseignement de français en Tchéquie. En effet, on a la possibilité de motiver les élèves pour l'apprentissage de français à l'étranger non seulement par la valeur des titres étrangers, mais aussi par la qualité de l'enseignement français.

Dans le domaine public, les étudiants peuvent être motivés par l'opportunité d'utiliser la langue pour communiquer. Cette motivation est appelée intégrative et comporte des fonctions dites « existentielles » ce qui signifie une attitude ouverte envers des gens différents, diverses pensées et d'autres cultures. Les élèves peuvent désirer connaître les locuteurs européens de français ou ceux qui parlent français dans les pays orientaux et exotiques. On a cité divers contextes de l'application de français qui sont explorés surtout dans la partie pratique (les cafés, la rue, l'hôtel, les boîtes de nuits, la nature, le cinéma, etc.). On suppose que ces milieux peuvent influencer différemment la motivation pour l'apprentissage de français.

L'objectif de notre enquête était de trouver la motivation pour l'apprentissage de français au lycée. Pour trouver des raisons d'apprendre la langue française, on a divisé l'enquête en trois parties. La première enquête essayait d'identifier le caractère du français qui se reflète dans la motivation pour l'apprentissage de français. Le but de la deuxième enquête était d'identifier la motivation pour l'apprentissage de français au lycée qui résulte de la comparaison avec la motivation à l'école élémentaire. Le but de la troisième enquête était de découvrir l'unicité de la motivation pour l'apprentissage de français qui se manifeste en comparaison avec la langue anglaise.

L'enquête nous a apporté des résultats suivants. Les adolescents montrent le plus grand désir pour voyager, alors pour la motivation instrumentale. Dans la majorité des cas, ils sont attirés par l'euphonie de cette langue. Les lycéens veulent apprendre le français surtout à l'école, ce fait marque une bonne relation des étudiants vers le lycée, mais signifie qu'ils ne sont pas assez responsables dans leur propre apprentissage. À cet égard, il faut rappeler que l'école n'est pas suffisante. Il faut proposer aux étudiants des différentes modalités

d'apprentissage de français (les cours particuliers, l'Institut français, l'Alliance française, etc.). On a prouvé qu'il existait une relation entre l'apprentissage et le français même, la motivation est par conséquent inséparablement liée avec le processus d'apprentissage. Par contre, on n'a pas trouvé que les lycéens sont motivés par l'usage de français en milieu du travail. La justification est déjà expliquée à la page précédente. On a trouvé que le milieu du café éveille la plus grande envie de parler en français. Cette motivation est explicable du besoin social des sondés qui veulent probablement parler surtout avec ses amis ou avec ses camarades de classe. Les lycéens veulent être motivés dans l'enseignement de français par les voyages en France. On peut affirmer que les étudiants exigent d'utiliser la langue dans un temps proche, non seulement dans l'avenir. Dans ce cas, on peut profiter des bourses de l'Union européenne qui sont fournies aux lycées. Notre enquête a trouvé autres différences entre les deux types de l'établissement scolaire. Les lycéens veulent être plus motivés par les traditions et les coutumes français que les élèves à l'école élémentaire. On peut supposer que les lycéens disposent d'une capacité intellectuelle plus grande que les élèves, qui leur permet de comprendre les connaissances plus larges de la langue française. Le désaccord se montre dans la perception de l'application professionnelle du français. Les élèves pensent, qu'ils vont utiliser le français au travail. Par contre, les lycéens ne pensent pas qu'ils vont utiliser le français en emploi. Les élèves prouvent plus grande motivation pour utiliser la langue française aux marchés et aux magasins que les étudiants au lycée. Le choix de ce milieu renvoie au souhait de se faire comprendre pour les besoins existentiels (aux magasins on doit souvent acheter des articles sans lesquels on ne se passe pas : le billet, de l'eau, le repas, etc.). La différence pertinente entre les deux types de l'établissement scolaire se distingue dans le désir d'utiliser le tableau interactif. Les lycéens veulent utiliser cette modalité d'enseignement plus que les élèves. Par conséquent, on suppose que le tableau interactif est moins utilisé au lycée qu'à l'école élémentaire.

La dernière enquête nous a apporté une constatation qu'il y a une différence dans la motivation pour apprendre le français entre la motivation pour apprendre l'anglais. Tandis que la motivation pour le français se trouve plutôt pour la sphère éducative et personnelle, l'anglais est appris plutôt pour la sphère professionnelle. Le français est préférée plutôt pour la communication et pour la culture en comparaison avec l'anglais. On a découvert que le français n'est pas menacé par l'anglais, mais plutôt par l'impossibilité de l'application du français dans la sphère professionnelle. La solution est d'attirer l'attention à l'unicité de français. Si tout le monde parle anglais, la maîtrise de français sera un grand avantage.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.
- BRETON, Roland. *Atlas jazyků světa*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01883-6.
- ODEHNALOVÁ, Jana. *Reading about the English-speaking countries*. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901278-0-0.
- VONDRÁČEK, Antonín. *Úvod do studia francouzského jazyka*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-61-X
- HOVORKOVÁ, Alena. *Motivace ve vyučování cizím jazykům*. 1. vyd. Praha: Ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1984
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku: Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.
- PELIKÁNOVÁ, Dáša a kol. *Don't give up: Jak efektivně motivovat dospělé studenty úspěšně dokončit jazykový kurz*. Brno: Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Pelikán, 2009. ISBN 978-80-254-4793-2.
- TALLEY, Gene. *Jak se učit cizí jazyk: Návod a příručka ke snadnému studiu*. 2. Brno: Optimus, 2012. ISBN 978-80-905382-0-7.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum ve spolupráci s nakl. H + H, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- CHODĚRA, Radomír. *Metodologie didaktiky cizích jazyků*. 1. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.
- DEREUMAUX, René-Maurice. *L'organisation internationale de la francophonie: L'institution internationale du XXI^e siècle*. Paris: L'Harmattan, 2008. ISBN 978-2-296-05610-7.
- PRUNNER, Pavel. 2003. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. Plzeň: Západočeské univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-979-6.
- MEŠKOVÁ, Marta. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 1. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Vzdělání-výuka-cíle-obsah výuky*. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7345-003-0.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*. 1. České Budějovice: Grada Publishing a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3474-3.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988
- SMIČEKOVÁ, Jitka, Iva DEDKOVÁ a Miroslava PAVLÍNKOVÁ. *Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-722-9.
- LINHART, Josef. *Psychologie učení*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.
- VLČKOVÁ, Kateřina a Kateřina LOJOVÁ. *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*, Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- BEREST, Anne a kol. *Jak se stát Pařížankou..ať žijete kdekoli*. 1. Brno: Jota, 2014. ISBN 978-80-7462-643-2.
- ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. 1. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.
- BAILEY, Rosemary. *Francie: Velký průvodce*. 3. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2539-7.
- LABRUNE, Gérard. *La géographie de la France*. Paris: Nathan, 1994. ISBN 2.09.176789-1
- ARDAGH, John, Alexander MAX, Lenka SVOBODOVÁ a Josef KOVAL. *Francie*. 5. Praha: Ikar, 2008. ISBN 978-80-249-0948-6.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. 1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.
- JANÍKOVÁ, Věra. *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6683-0.
- MACEK, Petr. *Adolescence : psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACASOVÁ, Hana. *Demotivace studentů anglického jazyka a jak jí čelit*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Radek Vít, Ph.D.
- VÍT, Radek. *Didaktické využití znalostí, dovedností, učebních strategií a návyků osvojených při učení angličtiny (L2) pro výuku francouzštiny (L3)*. Praha, 2013. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.

VOHRADSKÝ, Jan HODINÁŘ, Karel ONDREJČÍK, Petr SIMBARTL a Miroslav VILD. *Výukové metody*. Plzeň, 2009.

ČERNÁ, Klára. *Studijní styl žáka a možnosti jeho formování na základní škole*. Hradec Králové, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

CHODĚRA, Radomír a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II): (humanizace, alternativní metody, počítače)*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. 3. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2008. ISBN 978-80-7041-490-3.

LANGER, Ladislav. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

LIŠKAŘ, Čestmír. *Základy vyučování cizím jazykům*. Brno: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

EIBENOVÁ, Irena a kol. *Hry ve výuce francouzštiny*. 1. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0237-8.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-376-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Francouzská aliance v České Republice [online]. ©2014 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: <http://www.alliancefrancaise.cz/Proc-se-ucit-francouzsky>

TREMBALY, Paul F. a Robert C. GARDNER. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Expanding the Motivation Construct in Language Learning* [online]. 2008, (4) [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/330002>

INTAKONG, Mattana. *Motivation and Satisfaction of Students Learning French*. Menomine (Wisconsin), 2009. Grantem navržená projektová zpráva. University of Wisconsin-Stout.

KEBLAWI, Faris. 2009. *A review of language learning motivation theories* [online]. [cit. 2015-10-20]. Dostupné z:

<http://www.ibrarian.net/navon/page.jsp?paperid=13907520&searchTerm=attitudes+and+motivation>

GARDNER, R.C. 2006. *Motivation and Second Language Acquisition* [online]. University of Western Ontario [cit. 2015-10-21]. Dostupné z: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SPAINALK.pdf>

- DÖRNEYI, Zoltán a István OTTÓ. p1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* [online]. 4. [cit. 2015-10-23]. Dostupné z: <http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1998-dorneyi-otto-wp.pdf>
- DÖRNEYI, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [online]. London, Mahwah, New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES [cit. 2015-10-23]. N 0-8058-4729-4. Dostupné z: <http://www.medu.ir/portal/File/ShowFile.aspx?ID=be11ff9f-1979-400e-90ca-74f42d9287c4>
- WOLFF, Alexandre. *La langue française dans le monde 2014* [online]. Paris: Nathan, 2014 [cit. 2015-10-12]. ISBN 978-2-09-882654-0. Dostupné z: http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_francais.pdf
- WOLFF, Alexandre. *La langue française dans le monde* [online]. Paris: Nathan, 2014 [cit. 2015-10-12]. ISBN 978-2-09-882654-0. Dostupné z: <http://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/>
- WOLFF, Alexandre. *Guide pratique de mise en oeuvre du Vade-mecum* [online]. Paris: Nathan, 2011 [cit. 2015-10-12]. ISBN 978-2-09-882502-4. Dostupné z: http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Guide_pratique_du_VADEMECUM.pdf
- WALTER, Henriette. *Le français dans tous les sens*. Paris: Robert Laffont, 1988. ISBN 2-253-14001-5.
- Francie v České Republice* [online]. ©2009 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: <http://francecz.noveranet.cz/Cesko-francouzské-obchodni-vztahy>
- Francie v České Republice* [online]. ©2009 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: http://francecz.noveranet.cz/IMG/pdf/doc_Cesko_francouzská_obchodni.pdf
- Francie v České Republice* [online]. ©2009 [cit. 2015-10-12]. Dostupné z: http://francecz.noveranet.cz/IMG/pdf/doc_Nejvyznamnejsi_francouzské_firmy.pdf
- Národní podpůrné středisko pro největší evropskou internetovou komunitu škol, učitelů a žáků* [online]. [cit. 2015-10-25]. Dostupné z: <http://www.etwinning.cz/>
- FISCHER, Filip. Frankofonní kultura na české škole. *Bulletin SUF*. 2013, 23(77).
- MARINO, Marina. Changer ses habitudes pour motiver la classe. *Le français dans le monde*. 2007, (352).
- RAKOVÁ, Zuzana. *Francophonie de la population tchèque 1848-2008*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 9788021055193.
- DOKOUPILOVÁ, Regina. Francouzština v "Hellichovce". *Učitelské noviny*. 1994, (27).
- DOKOUPILOVÁ, Regina. Tábor po francouzsku. *Učitelské noviny*. 1991, (45).

POLÍVKOVÁ, Zuzana, Anna TŘESOHLAVÁ a Kateřina BOUKALOVÁ. Interaktivní tabule ve výuce francouzského jazyka. *Cizí jazyky*. Hradec Králové, 2015, **58**(3).

CHOMOVÁ, Jitka. *Práce s filmem a literární předlohou ve výuce cizího jazyka*. Praha: ÚIV Cermat, 2006, **49**(4): 143-144.

RYKALOVÁ, Gabriela. Mysleme na budoucnost svých dětí. *Cizí jazyky*. 2013, **56**(3): 41-42.

Francouzském lyceum v Praze. *Lycée français de Prague* [online]. 2015 [cit. 2015-10-13]. Dostupné z: <http://www.lfp.cz/spip.php?rubrique2>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

JANÍKOVÁ, Věra. Tvořivá dramatika ve výuce cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2011, **54**(4): 136-139.

Bulletin SUF. 2012, **22**(76).

VI SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Dotazník pro střední školy 1

Příloha 2 – Dotazník pro střední školy 2

Dotazník pro studenty

Vážení studenti,

Jmenuji se Klára Černá a jsem studentka posledního ročníku pedagogické fakulty, Univerzity Karlovy. Vyplněním dotazníku mi pomůžete dokončit studium a zároveň se tím zúčastníte výzkumu, ve kterém se zabývám motivací ke studiu francouzského jazyka. Odpovězte prosím na všechny otázky. U otevřených otázek vypište odpověď vlastními slovy. U zaškrťavajících otázek vyznačte křížkem odpovědi se kterými souhlasíte. U otázek, kde má odpověď číselnou podobu, vyberte názor, se kterým se nejvíce ztotožňujete. Číselná škála je 1-5, kdy **1 znamená zcela souhlasím, 2 znamená spíše souhlasí, 3 znamená 50 na 50, 4 znamená nesouhlasím a 5 znamená zcela nesouhlasím**

Pohlaví: _____ typ SŠ: _____

Věk: _____

1. Z jakého důvodu se učíte francouzsky ? (více možností)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Jednoduše mě to baví | <input type="checkbox"/> Chci vypadat zajímavěji |
| <input type="checkbox"/> Rodiče to po mě vyžadují | <input type="checkbox"/> Protože se francouzsky učí i moji kamarádi |
| <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych cestovat | <input type="checkbox"/> Francouzština je zajímavější, než ostatní jazyky |
| <input type="checkbox"/> Myslím, že FJ jednou uplatním v práci | <input type="checkbox"/> Chci sám/sama sobě porozumět |
| <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych rozumět francouzským knihám | <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych se dorozumět s rodilým mluvčím |
| <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych rozumět francouzským písničkám | <input type="checkbox"/> Toužím poznat francouzskou kulturu, umění, dějiny |
| <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych rozumět francouzským filmům | <input type="checkbox"/> Chtěl/a bych poznat francouzské zvyky a tradice |
| <input type="checkbox"/> Musím - je to povinný předmět a neměl/a jsem jinou možnost | <input type="checkbox"/> Zajímá mě francouzská kuchyně |

2. V případě, že máte rád/a FJ, zkuste se zamyslet, co konkrétně se Vám na francouzském jazyce líbí:

.....
.....
.....

3. Nejraději se učím francouzskému jazyku

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> ve škole | <input type="checkbox"/> v zahraničí |
| <input type="checkbox"/> sám/sama | <input type="checkbox"/> s rodilým mluvčím |
| <input type="checkbox"/> v jazykovém kurzu/kroužku | <input type="checkbox"/> jinde |
| <input type="checkbox"/> za pomoci soukromého učitele | |

4. Myslím, že francouzština je zajímavý předmět

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

5. Francouzský jazyk se učím proto, že mě samotné učení baví.

zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

6. Francouzský jazyk se učím proto, abych mohl/a cestovat a zažil/a něco nového
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

7. Francouzský jazyk se učím i proto, abych mohla poznat nové lidi, jejich životní styl a kulturu
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

8. Francouzskému jazyku se učím, protože se mi zdá být v pracovní sféře uplatnitelný
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

9. Myslím, že střední škola je inspirující prostředí pro učení se francouzskému jazyku
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

10. Představte si, že jste v zahraničí: kde byste chtěl/a nejvíce hovořit, nebo rozumět francouzsky ? (více možností)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> V přírodě | <input type="checkbox"/> V kavárnách/restauracích |
| <input type="checkbox"/> V divadle | <input type="checkbox"/> Na trzích |
| <input type="checkbox"/> Doma u známých/příbuzných | <input type="checkbox"/> Ve sportovních střediscích |
| <input type="checkbox"/> V kině | <input type="checkbox"/> Na výstavách a v muzeích |
| <input type="checkbox"/> Na ulici | <input type="checkbox"/> V hotelu |
| <input type="checkbox"/> V zábavních podnicích | <input type="checkbox"/> V zahraniční škole |
| <input type="checkbox"/> V obchodech | <input type="checkbox"/> V okolí památek |

11. Jak byste si přáli, aby Vás učitel motivoval učit se francouzštinu ? (více možností)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Aby nám vyprávěl o francouzských památkách, kultuře a zvycích | <input type="checkbox"/> Účastnili bychom se různých projektů |
| <input type="checkbox"/> Aby nám říkal, jak je francouzština důležitá a kde se s ní můžeme domluvit | <input type="checkbox"/> Používali bychom interaktivní tabuli |
| <input type="checkbox"/> Abychom poslouchali písničky | <input type="checkbox"/> Potřebuji dostat špatnou známku |
| <input type="checkbox"/> Abychom četli zajímavé texty | <input type="checkbox"/> Účastnili bychom se zájezdů ve Francii |
| <input type="checkbox"/> Aby mě pochválil když uspěji | <input type="checkbox"/> Aby se mnou komunikoval i mimo vyučování |
| <input type="checkbox"/> Četli bychom si francouzské časopisy a noviny | <input type="checkbox"/> Aby nám přinášel pestré učební materiály a pomůcky |

12. Do jaké míry Vás město Ústí nad Labem motivuje proto, aby jste se učil/a francouzsky ?
velmi mě motivuje 1 2 3 4 5 zcela mě nemotivuje

13. Jakou učebnici francouzštiny používáte a v čem Vás učebnice motivuje ?

.....
.....
.....
.....

Děkuji za Váš čas, odvalu a pečlivost při odpovídání

Příloha 2 – Dotazník pro střední školy 2

Dotazník pro studenty

Vážené studentky, Vážení studenti,
Zodpovězením následujících otázek se zúčastníte výzkumu, ve kterém se zabývám motivací ke studiu cizích jazyků. Odpovězte prosím na všechny otázky. U otevřených otázek vypište odpověď vlastními slovy. U otázek, kde má odpověď číselnou podobu, vyberte názor, se kterým se nejvíce ztotožňujete. Číselná škála je 1-5, kdy **1 znamená zcela souhlasím, 2 znamená spíše souhlasí, 3 znamená 50 na 50, 4 znamená nesouhlasím a 5 znamená zcela nesouhlasím**

Pohlaví: _____ typ SŠ: _____

Věk: _____

1. Francouzský jazyk je atraktivní předmět
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

2. Cizí jazyk se učím proto, že mě samo studium a vzdělávání osobně naplňuje
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

3. Francouzský jazyk se učím proto, abych mohl/a cestovat a obohatila se o nové poznání a zážitky
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

4. Francouzský jazyk se učím i proto, abych poznala nové lidi, jejich životní styl a kulturu
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

5. Francouzskému jazyku se učím, protože se mi zdá být v pracovní sféře lépe uplatnitelný, než jiný jazyk.
zcela souhlasím 1 2 3 4 5 zcela nesouhlasím

6. Co konkrétně se ti na studiu francouzského jazyka nejvíce líbí:

.....
.....
.....
.....

7. Co tě konkrétně nejvíce baví využívat ze znalosti cizího jazyka ?

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| a) četba cizojazyčných knih | e) sledování filmů/seriálů |
| b) poslech hudby | f) poslech rádia |
| c) čtení zpráv | g) komunikace s rodilým mluvčím |
| d) cestování | h) poznávání kultury/zvyků/jídla |
| e) jiné | |

8. Při studiu cizího jazyka mě těší pochvala:

A) učitele						
velmi	1	2	3	4	5	málo
B) kamarádů						
velmi	1	2	3	4	5	málo
C) rodičů						
velmi	1	2	3	4	5	málo

9. Učitel cizího jazyka mě motivuje:

- a) tím, že mě pochválí
- b) tím, že se mnou komunikuje i mimo vyučování
- c) tím, že ode mě očekává dobré výsledky
- d) tím, že je profesionál ve svém oboru
- e) tím, že je spravedlivý

Děkuji za Váš čas, odvalu a pečlivost při odpovídání

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř.č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				