

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

**Autoreferát (teze) disertační práce**

Silvie Převrátilová

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

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

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

2021

## Úvod

Disertační práce se zabývá proměnami motivace studentů v kurzech češtiny na Univerzitě Karlově v průběhu krátkodobého studijního pobytu v České republice. Motivace, spolu s jazykovými vlohami, představuje při učení se cílovému jazyku jeden z nejsilnějších prediktorů úspěchu (Dörnyei & Skehan, 2003; Ellis, 2008) a snaha porozumět motivaci k osvojování druhého<sup>1</sup> jazyka patří již tradičně k nejintenzivněji zkoumaným oblastem psychologie žáka<sup>2</sup>. Zájem o tuto problematiku v aplikované lingvistice potvrzuje počet ročně vydaných studií zkoumajících motivaci, jenž se mezi lety 2004 a 2015 téměř zpětinásobil a mnohonásobně převyšuje počet prací věnovaných jiným charakteristikám žáka (Boo et al., 2015). Také v kontextu zahraničního studijního pobytu patří motivace mezi aktuální témata (Allen, 2010; Allen & Herron, 2003; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006).

Výzkumy věnované kontextu studia v zahraničí již desítky let potvrzují hypotézu, že mezi pobytem v zemi, kde se hovoří cílovým jazykem, a jazykovou kompetencí existuje přímá souvislost (např. Carroll, 1967; Freed, 1995; Kinginger, 2008). Nicméně většina publikovaných prací o osvojování druhého jazyka v kontextu zahraničního studijního pobytu se věnuje velkým světovým jazykům a jejich převaha panuje rovněž ve výzkumu motivace. Malé slovanské jazyky se ve výzkumu motivace v podstatě nevyskytují (Mendoza & Phung, 2019). Z tohoto důvodu představuje zkoumání motivace k osvojování jazyků jiných než angličtiny (languages other than English – LOTEs) a zejména jazyků „malých“, jako je čeština, plodný směr výzkumu, jenž může přinést důležité poznatky v této oblasti aplikované lingvistiky.

V teoretické části práce nejprve představuje tři základní fáze teoretického uchopení motivace v aplikované lingvistice od počátků jejího zkoumání v 60. letech 20. století ve francouzsky mluvící části Kanady přes kognitivně-situační přístup 90. let až do současnosti, kdy se motivace v aplikované lingvistice přibližuje oblasti psychologie. Poté nastiňuje aktuální stav výzkumu motivace nejen v zahraničí, ale také v českém prostředí. Dále se zaměřuje na studijní pobyt v zahraničí jakožto kontext pro osvojování druhého jazyka. Závěr teoretické části je věnován posouzení možností metodologie zkoumání motivace a výzkumného designu pro předkládaný výzkum a zvážení potenciálních výhod či nevýhod jejich využití.

---

<sup>1</sup> Jsme si vědomi rozdílu chápání pojmů druhý a cizí jazyk. V kolokaci osvojování druhého jazyka ponecháváme pojem jazyk druhý. Pro označení jazyků, kterým se jedinec učil ve škole, používáme jazyk cizí. Češtinu v této práci označujeme také jako jazyk cílový.

<sup>2</sup> Poznámka k použití slov žák a student. V obecných výkladech používáme pro pojem „učící se“ slovo žák. Výzkum probíhal mezi vysokoškolskými studenty, kde volíme slovo student.

Empirická část zkoumá proměny motivace studentů v kurzech češtiny pro studenty programu Erasmus+<sup>3</sup> na Fakultě humanitních studií UK a v americkém programu UPCES (Undergraduate Program in Central European Studies) Study Abroad, který také organizuje Univerzita Karlova. Tato část práce je rozdělena do několika částí. První část předkládá výsledky pilotní fáze výzkumu, jejímž cílem bylo testování zvolených výzkumných nástrojů a vytvoření hypotéz pro následující fázi výzkumu. Jádro práce tvoří kvalitativní výzkum zaměřený na proměny motivace v průběhu semestrálního kurzu češtiny, nejprve v programu UPCES a poté v programu Erasmus. Ke zkoumání proměn motivace studentů v tomto typu kurzu byla zvolena strategie vícepřípadové studie (Dvořák et al., 2010; Stake 2006; Yin, 1994) s kvalitativním designem výzkumu (deníková studie, rozhovory a dotazník). Poslední, třetí fázi empirické části tvoří kvantitativní studie (dotazník) sloužící k triangulaci dat a ověření výsledků kvalitativní fáze v širším vzorku respondentů.

## **1 Teoretická východiska**

I přes velký empirický zájem o zkoumání motivace v oblasti osvojování druhého jazyka nepanuje dosud shoda o tom, jak ji operacionalizovat. V průběhu několika desetiletí vznikla celá řada modelů motivace – k základním a dosud hojně využívaným nepochybně patří socio-edukační model Roberta Gardnera (1985) a jeho spolupracovníků, jenž definuje motivaci k osvojování druhého jazyka jako kombinaci tří základních prvků: 1. úsilí věnované dosažení cíle, 2. touhy naučit se jazyk a 3. pozitivního postoje k učení se jazyku. Motivaci podle něj ovlivňují dvě základní proměnné: jednak tzv. integrativnost, jež představuje pozitivní postoje ke skupinám hovořícím jinými jazyky a skupině hovořící cílovým jazykem, tj. postoje sociálně-kulturní, jednak postoj ke vzdělávací situaci, tvořený postojem k jazykovému kurzu a postojem k učiteli cílového jazyka, tj. postoje edukační. Pravděpodobně nejrozšířenější pojmy tohoto modelu představuje dichotomie integrativní a instrumentální motivace, kde motivace integrativní souvisí s potřebou integrace mezi mluvčí cílové kultury a motivace instrumentální vychází z vnějšího tlaku, jehož zdrojem může být kupříkladu povýšení v zaměstnání či dobré studijní výsledky. K měření motivace a postojů vytvořili autoři tohoto modelu testovou baterii Attitude/Motivation Test Battery – AMTB, jež patří k hojně využívaným nástrojům i v současnosti (Gardner, 2009), přestože socio-edukačnímu modelu bývá někdy vytýkána

---

<sup>3</sup> Část výzkumu proběhla v kurzech češtiny v programu Erasmus+ – vzdělávacím programu Evropské unie, který nahradil v roce 2014 původní program Erasmus jeho sloučením s několika dalšími vzdělávacími programy. Pro zjednodušení a nižší zatížení po grafické stránce pracujeme dále v práci s jeho původním názvem Erasmus.

přílišná spjatost s bilingvním prostředím ve francouzsky mluvící části Kanady, a naopak malé propojení s edukačním prostředím jazykové třídy (Dörnyei, 2005).

V reakci na volání po přiblížení zkoumání motivace k pedagogice (Crookes & Schmidt, 1991) vytvořil Dörnyei (1994) edukační model motivace o třech rovinách. Na jazykové rovině (language level) spojil integrativní motivační subsystém s motivačním subsystémem instrumentálním. Rovina žáka (learner level) zahrnuje individuální kognitivní a afektivní faktory, které žák přináší do učebního procesu, jako jsou kupříkladu potřeba výkonu nebo sebevědomí. Třetí rovina se zaměřuje na konkrétní učební situaci (learning situation level), jež obsahuje tři skupiny motivačních komponentů. První skupina se týká konkrétního kurzu, jeho osnov, učebních materiálů, metody výuky, jednotlivých úkolů. Druhou skupinu tvoří komponenty týkající se učitele, jeho osobnosti, chování, stylu výuky. Třetí skupina se pojí s dynamikou třídy, ve které výuka probíhá. Vůči různým komponentům na všech rovinách zaujímá žák určité postoje ovlivňující úroveň jeho motivace. Dörnyei se tímto modelem sice přiblížil motivaci prostředí jazykové třídy, nicméně nezohlednil její proměnlivý charakter v čase.

Z dynamické povahy motivace vyšli Dörnyei a Ottó (1998) a vytvořili model o třech stádiích motivačního procesu spjatého s jazykovou výukou. V preakčním stadiu (pre-actional stage) dochází k vytvoření motivace a ke stanovení cílů – v tradičním Gardnerově modelu by se jednalo o integrativní motivy, případně o instrumentální motivaci, Dörnyei a Ottó je považují za užitečné zejména při predikci volby jazyka nebo počátečního motivu zápisu do jazykového kurzu. V akčním stadiu (actional stage) hrají roli zejména tzv. výkonové motivy (executive motives), do velké míry zakotvené v situační charakteristice učebního kontextu. Po ukončení činnosti nastává postakční stadium (post-actional stage), kdy žák hodnotí, jak se mu dařilo, a vytváří si či modifikuje svoje obecné postoje k osvojování jazyka, svoje jazyková přesvědčení. Ty ovlivní jeho budoucí přístup k pokračování studia či osvojování dalších jazyků.

V 90. letech 20. století vzniklo několik dalších koncepcí teoretického chápání motivace, např. atribuční teorie (Weiner, 1992) spojená s vnímáním vlastního úspěchu či neúspěchu, příčinami, kterým jedinec úspěch či neúspěch připisuje, jejich vlivem na postoj k osvojování druhého jazyka a vytváření budoucí motivace. V oblasti osvojování druhého jazyka našla uplatnění také teorie sebeurčení (Déci & Ryan, 1985), již ve výzkumu osvojování druhého jazyka uplatnila např. Noelsová a její spolupracovníci a došli mimo jiné k zjištění, že to, zda je žák motivován vnitřně či zvnějšku, může hrát roli ve výsledcích učebního procesu (Noels, Clement & Pelletier 1999, 2001).

Ve snaze propojit zkoumání motivace v oblasti osvojování druhého jazyka s poznatky moderní psychologie se pokusil Dörnyei (2005) o syntézu dosavadních teoretických přístupů a představil model cizojazyčného motivačního sebesystému (L2 Motivational Self-System). Dörnyei vychází především z teorie možných já (Markus & Nurius, 1986). Tato možná já představují aspirace, touhy, přání a sny a mohou mít motivační či adaptační funkci (více o teorii možných já např. Macek, 2008). Jádrem cizojazyčného motivačního sebesystému je ideální obraz jedince v budoucnosti a také představa o tom, jaké vlastnosti by měl mít – tzv. ideální cizojazyčné já (ideal L2 self). Dále zde figuruje představa o tom, co by měl nebo neměl dělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl – obraz požadovaného cizojazyčného já (ought-to L2 self). K nim Dörnyei dodává třetí složku – zkušenost s osvojováním cílového jazyka (L2 learning experience). Model tedy vychází ze tří základních zdrojů motivace, jimiž jsou: vnitřní touha stát se efektivním uživatelem cílového jazyka, společenský tlak prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a konkrétní zkušenost jedince s procesem učení se cizímu jazyku (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017).

Gardnerův socio-edukační model i Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém berou v úvahu pouze jeden cílový jazyk, jež jedinec ovládá nebo se mu učí. Tento tradiční přístup vycházející z „monolingvní předpojatosti“ (monolingual bias, Henry, 2017) se však v 21. století může jevit poněkud zastarale. Lidé dnes díky globalizaci, technologiím a mobilitě běžně komunikují v několika jazycích, Rada Evropy prosazuje politiku mnohojazyčnosti (multilingvismu) či vícejazyčnosti (plurilingvismu)<sup>4</sup> a v oblasti aplikované lingvistiky nastává obrat ke snaze o zachycení mnohojazyčné reality (Francheschini, 2011; Ortega, 2013; Cook, 2016; Douglas Fir Group, 2016). V této souvislosti lze tedy uvažovat o adaptaci tohoto modelu z cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný či vícejazyčný motivační sebesystém<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Termíny se někdy užívají jako synonyma (např. Karlík et. al., 2016). Příručka MŠMT Vícejazyčná lingvistická terminologie (Janíková et al., 2013) uvádí, že v souladu s pojetím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002) se mnohojazyčnost profiluje jako fenomén společenský a vícejazyčnost jako jazykové a interkulturní kompetence konkrétního jedince.

<sup>5</sup> Pokud vyjdeme z terminologie Rady Evropy a termín vícejazyčnost uijeme v souvislosti s jazykovou kompetencí konkrétního jedince, nabízí se model „vícejazyčného“ já. Původní anglický termín je však „multilingual“, jenž se překládá jako „mnohojazyčný“.

## 2 Výzkum

### 2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Studentů, kteří přijíždějí do České republiky na omezenou dobu studovat, jsou ročně tisíce (DZS, 2020; Open Doors, 2019). Cílem práce je vyplnit mezeru o obrazu motivace k učení se češtině jako cílovému jazyku zkoumáním vzorku studentů v kurzech češtiny při jednosemestrálním studijním pobytu na Univerzitě Karlově v Praze ve dvou programech studijního pobytu v České republice. Klademe si otázku, zda a jak se motivace studentů v těchto kurzech proměňuje a jaké faktory ji ovlivňují z pohledu studentů samotných.

K operacionalizaci motivace využíváme teoretický model cizojazyčného motivačního sebesystému, na jehož pozadí vytváříme motivační profily jednotlivých studentů, které vzájemně porovnáváme. Ověření zvoleného teoretického rámce ve výzkumu jazyka jiného než angličtina, v němž byl model dosud ve větší míře testován, a odhalení specifik češtiny z hlediska tohoto rámce ve srovnání s jazyky světovými představují cíl práce na rovině teoretické.

Z hlediska metodologie si práce klade za cíl zvýšit podíl zastoupení kvalitativního výzkumu v oblasti zkoumání motivace, jenž je sice v posledních letech využíván častěji, než tomu bylo v minulosti, avšak stále představuje design využívaný v podstatně menší míře. V hlavní části výzkumu byla využita deníková studie (Bailey, 1980; Bailey & Ochsner, 1983; Curtis & Bailey, 2009; Matsumoto, 1987, 1989; Schumann & Schumann, 1977; Schmidt & Frota, 1986). Na jejím základy pak byly vytvořeny hypotézy, které se staly základem pro vytvoření dotazníku pro následné dotazníkové šetření, původně plánované jako kvantitativní studie v širším výzkumném vzorku. Doplněním kvalitativní studie o kvantitativní, byť méně rozsáhlou část přispívá práce ke zvýšení podílu smíšeného výzkumného designu.

Na praktické rovině je cílem práce vyvodit z odhalení klíčových zdrojů motivace jednotlivých informantů pedagogické implikace využitelné v širším spektru jazykových kurzů – výzkumy prokazují (Guilloteaux & Dörnyei, 2008), že uplatnění motivačních strategií v jazykovém vyučování prokazatelně pozitivně ovlivňuje nárůst motivace studentů, avšak česky psaná práce, která by vycházela z výzkumu mezi studenty češtiny a tyto strategie shrnovala, v našem prostředí zatím chybí. Vyvození a publikace pedagogických implikací vyplývajících z výzkumu v kurzech češtiny jako druhého jazyka může pomoci učitelům češtiny zvýšit motivaci svých žáků ve vlastní vyučovací praxi.

## 2.2 Účastníci

Výzkum byl proveden mezi studenty, kteří se učili česky v kurzech češtiny pro začátečníky ve dvou studijních programech na Univerzitě Karlově v Praze. Výzkumný vzorek se tedy dělí na dvě skupiny. První skupinou jsou studenti amerického programu UPCES (Undergraduate Program in Central European Studies) organizovaného institucí CERGE-EI (Centrum pro ekonomický výzkum a postgraduální vzdělání) Univerzity Karlovy v Praze.

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

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

## 2.3 Výzkumný design

Ve zkoumání fenoménu motivace dosud převažují metody výzkumu kvantitativního (zejména dotazníky), avšak procesy, které probíhají v mysli informantů a nelze je odhalit externím pozorováním, je vhodné zkoumat spíše nástroji výzkumu kvalitativního. Z tohoto důvodu tvoří stěžejní část výzkumu kvalitativní zkoumání, kde hlavním nástrojem sběru dat byly deníkové záznamy doplněné rozhovory a dotazníky. Analýza a interpretace dat na pozadí teoretického rámce cizojazyčného motivačního sebesystému pomocí softwaru Atlas vedla k vytvoření

motivačních profilů celkem deseti informantů. Ti byli posouzeni jako jednotlivé případy a poté byly porovnány obě instituce, v kterých kurzy probíhaly. Výsledky kvalitativní analýzy sebraných dat v této fázi byly využity k vytvoření dotazníků pro fázi druhou, kvantitativní, kterou se však nepodařilo vzhledem k pandemii covidu-19 uskutečnit v plném rozsahu.

## 2.4 Výsledky

V hlavní části výzkumu, kvalitativní vícepřípadové studii, jíž předcházely tři předvýzkumy, vznikly motivační profily deseti informantů na základě L2MSS, a to pěti z každého programu. Motivaci k učení se češtině na počátku kurzu jsme operacionalizovali jako počáteční ideální cizojazyčné já na počátku semestru. Průběžné zdroje motivace, které studenti uváděli ve svých denících doplněných rozhovory, se odrazily v jejich motivačních profilech z pohledu L2MSS, kde se ukázal poměr zastoupení jeho jednotlivých složek: ideální cizojazyčné já, požadované cizojazyčné já i zkušenost s učení se cílovému jazyku. Statický graf L2MSS byl doplněn popisem proměn motivace každého jednotlivce od začátku semestru do jeho konce. Motivaci na konci semestru zachycuje popis ideálního mnohojazyčného já. Ze tří základních složek L2MSS se jako nejsilnější zdroj motivace u těchto deseti informantů ukázala složka ideálního cizojazyčného já reprezentovaná potřebou integrace do cílové kultury a zkušenost s učení se cílovému jazyku. Hypotézu o motivačním profilu studenta v kurzech češtiny při studijním pobytu v zahraničí a sílu motivačního potenciálu těchto dvou složek měla ověřit kvantitativní fáze výzkumu. Přestože dotazníkové šetření proběhlo pouze v omezeném rozsahu (celkem 48 respondentů), a nelze proto hovořit o kvantitativní studii v pravém slova smyslu, i v menším měřítku se ukázalo, že profily vytvořené ve stěžejní, kvalitativní části práce nacházejí v části kvantitativní oporu a nabízejí možnost dalšího výzkumu.

Z výsledků našeho výzkumu vyplývají určité podobnosti s výsledky předchozích zahraničních empirických studií věnovaných velkým jazykům. Potvrdilo se, že motivaci při studijním pobytu v zahraničí mimo jiné silně ovlivňuje kontakt s rodilými mluvčími a cílovou kulturou (Allen & Herron, 2003; Hernández, 2010; Isabelli-García, 2006), ovšem hypotéza, že motivace vzrůstá více u těch studentů, kteří byli na počátku více lingvisticky či integrativně motivováni, jak navrhli některé předchozí studie (Allen, 2010; Hernández, 2010), se nepotvrdila. Naopak ve vzorku studentů v povinných kurzech češtiny, kde u některých informantů byla počáteční motivace spíše nízká a vnější, došlo k výraznějším nárůstu motivace než v kurzech nepovinných, kde byli studenti od počátku motivováni silněji a vnitřně a jejich motivace se ve srovnání se začátkem semestru nezvýšila tak výrazně. Počáteční motivace k učení se češtině se neprojevila jako zásadní faktor pro její zvýšení během pobytu.

Výzkum dále potvrdil, že učení se jazyku je emočně podložený proces (Douglas Fir Group, 2016; Williams et al., 2015). Podobně jako u jiných jazyků se u učení češtině projevil motiv jazykové úzkosti (MacIntyre, 2017; Horwitz, 2010, 2017; Horwitz et al., 1986), k jejímuž snížení může pomoci důraz na neakademické faktory spojené s učením se cílovému jazyku (Allen & Herron, 2003), v případě kontextu našeho výzkumu důraz na její využití v kontaktu s cílovou kulturou mimo třídu, na jehož absenci poukazovali informanti v obou programech. Ke snížení jazykové úzkosti by měly vést i vhodně zvolené motivační strategie spjaté s počáteční fází učebního procesu, podrobněji popsané v kapitole věnované pedagogickým implikacím. Právě v případě češtiny, s pověstí těžkého jazyka, s nímž naši informanti neměli žádnou předchozí zkušenost, považujeme podporu pozitivních emocí (Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre, 2017) spjatých s učením se jí za klíčovou.

Výzkum ukázal rozdíl mezi češtinou a velkými jazyky, u nichž některé zahraniční výzkumy potvrzují složku zkušenosti s učením se cílovému jazyku jako nejsilnější zdroj motivace L2MSS (Dörnyei, 2019). V případě studia češtiny se tato složka jako klíčová ukázala pouze v některých případech. V předvýzkumech se hypotéza o klíčové roli zkušenosti s učením se cílovému jazyku potvrzovala, avšak ve stěžejní deníkové studii tato složka převažovala pouze u některých informantů. U jiných se ukázala potřeba integrace do cílové kultury (ideální cizojazyčné já) jako stejně silný zdroj motivace. Domníváme se, že tento výsledek je dán zejména povahou studijního kontextu, kdy potřeba komunikovat s místními zvyšuje motivaci, a že patří mezi specifika, kterými se odlišuje motivace k učení se češtině, potažmo malých jazyků od jazyků velkých, jelikož znalost češtiny je vázána na dobu pobytu v České republice.

Při srovnání motivačních profilů obou studijních programů bylo zjištěno, že profily informantů odrážejí povahu programů pouze částečně. Počáteční ideální cizojazyčné já bylo dle očekávání výrazně nižší u studentů v povinném kurzu češtiny v programu UPCES, kde počáteční postoj mnohdy charakterizovaly obavy či úzkost, jež u informantů z Erasmu chyběly. Toto zjištění však není překvapivé, protože v programu Erasmus patří čeština mezi kurzy volitelné, v programu UPCES mezi kurzy povinné, a liší se i podpora jazykového vzdělávání na národní úrovni v zemích, odkud studenti pocházejí, kde ideální cizojazyčné/mnohojazyčné já, s nímž studenti přijíždějí studovat do České republiky, je u studentů programu Erasmus silnější než u studentů z USA (Ushioda, 2017). Vzhledem k pestřejší škále počátečních postojů spojených s povinným zápisem se v programu UPCES ukázala výraznější proměna motivační křivky, avšak v průběhu semestru se zdroje motivace v obou programech výrazně nelišily a jako nejsilnější motivační zdroj se ukázala potřeba integrace do cílové kultury (ideální cizojazyčné já) a zkušenost s učením se cílovému jazyku navázaná na jazykový kurz.

Při ověřování modelu L2MSS se ukázalo, že L2MSS sice vytváří vhodné schéma pro získání motivačních profilů studentů češtiny (v profilech byly zastoupeny všechny tři jeho složky), nicméně pro potřeby češtiny se jeví vhodnější jeho adaptace na mnohojazyčný motivační sebesystém, především ze dvou důvodů. Prvním je skutečnost, že zkušenost s učením se češtině byla v našem výzkumu úzce spjata se zkušeností s učením se dalším jazykům či jejich užíváním a faktor mnohojazyčnosti se v jejím osvojování odrážel. Důvodem druhým je silné sepětí složky ideálního cizojazyčného já s pobytem v České republice – s koncem pobytu se motivace k učení se češtině velmi výrazně snížila. Při adaptaci na mnohojazyčný motivační sebesystém by ideální mnohojazyčné já mohlo naopak během pobytu vzrůstat, jak naznačují výsledky přeloženého výzkumu, kde informanti uvedli, že by se v budoucnu chtěli vrátit k jazykům, jež studovali, nebo se učit jazykům dalším. Relevance mnohojazyčnosti se ovšem ukázala jako výrazná až během analýzy a interpretace dat, a tudíž se jí nedostalo tolik prostoru, abychom mohli vyvodit platné závěry o vztahu postoje k češtině a mnohojazyčnosti nebo o jejich vzájemném vlivu. Jak působí faktor mnohojazyčnosti na postoj k učení se češtině či zda a jak učení se češtině ovlivňuje postoj k mnohojazyčnosti, by bylo zapotřebí zkoumat hlouběji ve výzkumu zaměřeném na mnohojazyčnou stránku L2MSS.

### **3 Závěr**

Vedle hlubšího poznání motivace k učení se češtině má práce přínos na rovině teoretické, metodologické i praktické. Na teoretické úrovni ověřila potenciál modelu L2MSS pro výzkum češtiny jako druhého jazyka. Výsledky ukázaly, že tento model poskytuje češtině vhodnou oporu, avšak pro další výzkum doporučujeme ověření modelu mnohojazyčného motivačního sebesystému. Po stránce metodologické je přínosem výzkumu volba smíšeného výzkumného designu s důrazem na kvalitativní složku. Zvolená strategie vícepřípadové deníkové studie poskytla vhodný metodologický rámec a pro další kvalitativní zkoumání motivace k učení se češtině či mnohojazyčnosti nese tento výzkumný design vhodný potenciál.

Důležitým přínosem je rovněž aplikace poznatků pro pedagogickou praxi. Z dat získaných mezi účastníky ve všech fázích výzkumu vyplynulo několik klíčových strategií pro vyučování češtiny jako druhého jazyka v kontextu jazykových kurzů podobného typu, které je však možné využít širěji v jazykové výuce. Tyto strategie byly po vzoru *Ten commandments for motivating language learners* (Dörnyei & Csizér, 1998) shrnuty do desatera motivačních strategií plynoucích z empirické studie proměn motivace k učení se češtině z pohledu studentů a mohou být využity v širším spektru jazykových kurzů.

Výzkum a jeho dílčí výsledky byly průběžně prezentovány na oborových konferencích a letních školách a publikovány v odborných periodikách jak v českém, tak v anglickém jazyce (Převrátilová, 2018, 2019, 2020). Z výzkumu dále vyplynuly podněty k dalšímu zkoumání motivace k učení se češtině, a to nejen v kontextu studijního pobytu v České republice.

#### 4 Literatura

Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27–49.

Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36, 370–385.

Allison, D. (1998). Investigating learners' course diaries as explorations of language. *Language Teaching Research*, 2(1), 24–47.

Bailey, K. M. (1980). An Introspective Analysis of an Individual's Language Learning Experience. In R. Scarcella & S. Krashen (Eds.), *Research in Second Language Acquisition: Selected Papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Research Forum* (58–65). Rowley, MA: Newbury House.

Bailey, K. M. (1991). Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game. In E. Sadtono (Ed.), *Language acquisition and the second/foreign language classroom. Anthology Series 28* (60–102). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological overview of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long & S. Peck (Eds.), *Second Language acquisition studies* (188–198). Boston: Heinle & Heinle/Newbury House.

Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157.

Brown, C. (1984). Two Windows on the Classroom World: Diary Studies and Participant Observation Differences. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, March 6–11, 1984, Houston: TX.

Carroll, J. (1967). Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131–151.

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & L. Wei (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (1–25). Cambridge: CUP.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation. Re-opening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.

Curtis, A., & Bailey, K. M. (2009). Diary studies. *On CUE Journal*, 3(1), 67–85.

Davidson, D. (2010). Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front. *Foreign Language Annals*, 43(1), 6–25.

Déci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237–274.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2019). Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19–30.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. (2017). The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455–468.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. Thames Valley University Working Papers, Vol. 4.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition*, 589–630. Oxford: Blackwell.
- Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- DZS (2020) [https://www.naerasmusplus.cz/file/4125/dzs\\_v-cislech.pdf](https://www.naerasmusplus.cz/file/4125/dzs_v-cislech.pdf) (1. 4. 2020)
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *Modern Language Journal*, 95, 344–355.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *Modern Language Journal*, 95, 344–355.
- Freed, B. (Ed.) (1995). *Second language acquisition in a study abroad context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fry, J. (1988). Diary studies in classroom SLA research. Problems and prospects. *JALT Journal*, 9(2), 158–167.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (2009). Gardner and Lambert (1959): Fifty years and counting. Canadian Association of Applied Linguistics Symposium presentation, Ottawa, ON, May 2009.

- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77.
- Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *Modern Language Journal*, 101(3), 548–565.
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *Modern Language Journal*, 94, 600–617.
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154–167.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J. M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (31–47). Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In E. Churchill & M. DuFon (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (231–258). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Janíková, V. et al. (2013). *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Karlík, P., Nekula, M., & Pleskalová, J. (2016). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN. <http://www.czechency.org/>
- Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case histories of Americans in France. *Modern Language Journal Monograph Series*, Vol. 1. Oxford: Blackwell.
- Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha: SPN.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In J. Výrost & I. Slaměnik, *Sociální psychologie* (89–109). Praha: Grada.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (11–30). Bristol: Multilingual Matters.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9(1), 17–34.
- Matsumoto, K. (1989). An analysis of a Japanese ESL learner's diary: Factors involved in the L2 learning process. *JALT Journal*, 11(2), 167–192.
- Mendoza, A., & Phung, H. (2019). Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis. *Foreign Language Annals*, 52(1), 121–140.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23–34.

Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations of French Canadian Learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57, 424–442.

Open Doors (2019). <https://www.iie.org/en/Research-and-Insights/Open-Doors/Data> (1. 4. 2020).

Ortega, L. (2013). SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, 63 (Supplement 2013), 1–24.

Převrátilová, S. (2018). Motivační strategie ve výuce jazyků. *CASALC Review*, 8(1), 67–74.

Převrátilová, S. (2019). Should we make them study Czech while they study here? Change of Students' Attitudes towards Learning Czech during Study Abroad. *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: UK FF, 52–65.

Převrátilová, S. (2020). Deníková studie o učení se češtině jako cizímu jazyku. *Didaktické studie*, Praha: UK Pedagogická fakulta, 12(2), 127–145.

Schmidt, R. W., & Frota, S. N. (1986). Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (237–326). Rowley, MA: Newbury House.

Schumann, F.E., & Schumann J. H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a second language – Trends in research and practice* (241–249). Washington, DC: TESOL.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.

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

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

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

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

## 5 Publikační a odborná činnost autorky

### ČLÁNKY:

Převrátilová, S. (2020). Deníková studie o učení se češtině jako cizímu jazyku. *Didaktické studie*, Praha: UK – Pedagogická fakulta, 12(2), 127–145.

Převrátilová, S. (2020). The dynamic process of motivation to learn Czech in Study Abroad courses. *CASALC Review*, 10(2), 69–80.

Převrátilová, S. (2019). O pejskovi a kočičce: práce s texty a videem. In L. Suchomelová (ed.), *Sborník AUČČJ 2019*. Praha: Akropolis, 33–38.

Převrátilová, S. (2019). Should we make them study Czech while they study here? Change of Students' Attitudes towards Learning Czech during Study Abroad. *Studie z aplikované lingvistiky*. Praha: UK FF, 52–65.

Bulejčíková, P., & Převrátilová, S. (2018). Kontakt s rodilými mluvčími jako motivační strategie. *Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi vyučování cizím jazykům*. Praha: SPN, 61(5), 44–50.

Převrátilová, S. (2018). Motivační strategie ve výuce jazyků. *CASALC Review*, 8(1), 67–74.

Převrátilová, S. (2017). Workshop: Komunikační přístup a Pracovní sešit Česky krok za krokem 1. In M. Tomancová (ed.), *Sborník AUČČJ 2016*. Praha: Akropolis, 121–25.

Převrátilová, S. (2016). Práce s (adaptovanou) prózou – rozvoj dovednosti čtení. *CASALC Review*, 6(1), 41–44.

### UČEBNÍ MATERIÁLY:

Čapek, J., Bulejčíková, P., & Převrátilová S. (2019). *O pejskovi a kočičce*. Praha: Akropolis.

Bulejčíková P., & Holá, L., & Převrátilová, S. (2017). *Česky krok za krokem 1/ Pracovní sešit 13–24*. Praha: Akropolis.

Bulejčíková P., & Holá, L., & Převrátilová, S. (2016). *Česky krok za krokem 1/ Pracovní sešit 1–12*. Praha: Akropolis.

Převrátilová, S. (2016). Práce s (adaptovanou) prózou – rozvoj dovednosti čtení. *CASALC Review*, 6(1), 41–44.

Lektorská spolupráce: Malá, Z. (2019). *Jazykové hry a aktivity pro výuku češtiny. A1.1*. Praha: Akropolis.

### KONFERENCE A WORKSHOPY:

2019 MU Brno: Teaching languages in the Shadow of Lingua Franca  
Příspěvek: The dynamic process of motivation to learn Czech in Study Abroad courses

2018 ÚJOP UK Poděbrady, konference Současné výzvy ve výuce a testování cizích jazyků. Příspěvek: Poznávání osobnosti studenta – výsledky předvýzkumu

- 2017 ÚJOP UK Poděbrady, konference Výuka a testování cizích jazyků  
Workshop: Motivační strategie ve výuce (mluvení a psaní)
- 2016 Setkání AUČCJ: Workshop: Komunikační přístup a Český krok za krokem 1
- 2016 ÚJOP UK Praha – Krystal: Setkání učitelů češtiny z Česka a Německa  
Workshop: Relativita světa: Práce s textem na ukázce z knihy Košík plný milenců

#### PEDAGOGICKÁ ČINNOST:

- 2017 – dosud ÚČJTK FFUK, Praha: Odborný asistent  
Projekt Rozvoj vyučování češtiny jako druhého jazyka – semináře  
v metodickém kurzu + tvorba učebnice
- 2017 – dosud AUČCJ, Praha  
Výuka v kurzu pro začínající učitele češtiny jako cizího jazyka
- 2007 – dosud Fakulta humanitních studií UK, Praha  
Výuka češtiny v kurzech pro zahraniční studenty