

# Ideální cizojazyčné/mnohojazyčné já: motivační profily v kurzech češtiny pro Erasmus+



Silvie Převrátilová

## **ABSTRAKT:**

Motivace k učení cílovému jazyku představuje v oblasti vyučování a osvojování cizího jazyka klíčový faktor. Přestože se v souvislosti s obratem k mnohojazyčnosti v aplikované lingvistice obrací více pozornosti k jazykům jiným než angličtině, výzkumu motivace k učení se češtině byl dosud věnován malý prostor. Příspěvek představuje část rozsáhlejšího výzkumu provedeného mezi studenty češtiny v programu Erasmus+ na Univerzitě Karlově. Jelikož výzkum proběhl vzhledem k pandemii koronaviru na omezeném vzorku, hlavním cílem tohoto příspěvku je představit výzkumný nástroj a potenciál zkoumání motivace k učení se češtině jako cizímu jazyku v kontextu mnohojazyčnosti. Pro výzkum motivace k učení se češtině byl využit teoretický model cizojazyčného motivačního sebesystému (L2MSS, Dörnyei 2005, 2009). Na základě existujících dotazníků a výsledků předcházející kvalitativní výzkumné fáze byl sestaven dotazník o 30 položkách. Výzkumu se účastnilo 48 respondentů v kurzech češtiny. Výsledky vedly k sestavení motivačního profilu průměrného studenta Erasmus+. Jelikož se mezi klíčovými faktory ovlivňujícími motivaci k učení se češtině ukázal postoj k učení se jazykům, pro další zkoumání se nabízí jako východisko adaptace L2MSS na mnohojazyčný motivační sebesystém.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

čeština jako druhý jazyk, Erasmus+, L2MSS, mnohojazyčnost, motivace

## **ABSTRACT:**

Motivation to learn the L2 is one of the key factors in second language acquisition. With the multilingual turn in SLA, more attention is being paid to languages other than English (LOTEs), yet Czech has still been understudied as a target language. This paper introduces research conducted (during the coronavirus pandemic) among Erasmus+ students at Charles University attending Czech language courses. The focus of this paper is to introduce the data collection tool and the potential of exploring Czech in the context of multilingualism. L2 Motivational Self-System (L2MSS, Dörnyei 2005, 2009) was utilized as the theoretical model. Existing questionnaires and results from the preceding, qualitative stage of the research helped create a new questionnaire that mapped the motivation and attitudes of 48 students to learn Czech. As a result, the motivational profile of the average Erasmus+ student was presented. Since one of the key factors in motivation to learn Czech was the attitude towards learning languages in general, the Multilingual Self-System should be applied to further explore Czech as the target language in contexts where it is an L3+ for the learners.

## **KEYWORDS:**

Czech as L2, Erasmus+, L2MSS, Multilingualism, Motivation



## ÚVOD

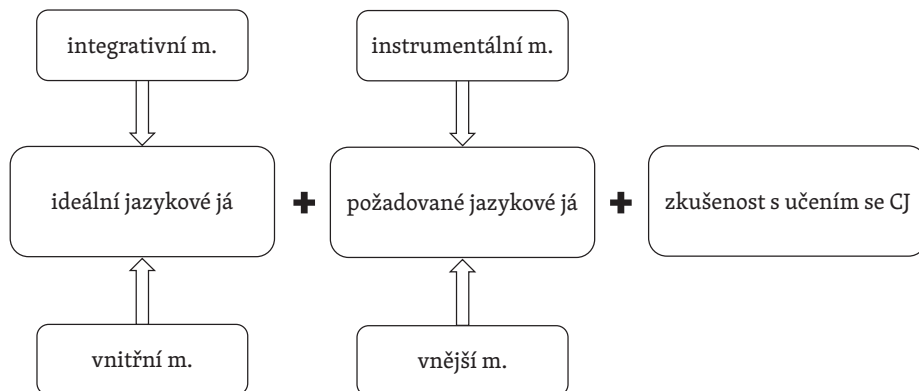
Motivace představuje při učení se cílovému jazyku jeden z nejsilnějších prediktorů úspěchu (Dörnyei–Skehan 2003; Ellis 2008). Snaha porozumět motivaci k osvojování druhého jazyka patří již tradičně k nejintenzivněji zkoumaným oblastem psychologie žáka a zájem o tuto problematiku potvrzuje stoupající počet vydaných studií o motivaci. Tomuto výzkumu však vévodí angličtina jako cílový jazyk (Boo–Dörnyei–Ryan 2015). Výzkumy věnované jazykům jiným než angličtině preferují tzv. velké světové jazyky, jakými jsou španělština, francouzština či němčina, ze slovanských jazyků je to především ruština (například Bátyi 2017; Dörnyei–Csizér–Németh 2006; Davidson 2010). Malé slovanské jazyky se ve výzkumu motivace v podstatě nevyskytují, jak potvrzuje také přehled výzkumu motivace k učení se jazykům jiným než angličtině v letech 2015–2018 (Mendoza–Phung 2019). Motivace k učení se jazykům jiným než angličtině však vykazuje určitá specifika (Dörnyei–Al–Hoorie 2017). Z tohoto důvodu je možné, že teoretické přístupy k motivaci (vytvořené zejména pro účely zkoumání osvojování angličtiny) nemusí zkoumání jazyků jiných plně vyhovovat a jejich platnost ve výzkumu češtiny jako dalšího cizího jazyka je nutné empiricky ověřit.

Tento příspěvek se zabývá motivačními profily studentů ve studijním programu Erasmus+, kteří absolvovali v rámci studijního programu také kurz češtiny, a představuje část výzkumu, jenž proběhl v několika fázích mezi zahraničními studenty na Univerzitě Karlově, a sice část kvantitativní: dotazníkové šetření. Nejprve představíme teoretický rámec cizojazyčného motivačního sebesystému, poté přejdeme ke stručnému nastínění fází výzkumu, které proběhly před kvantitativní částí, a jejich výsledků pro tuto fázi relevantních. Dále se zaměříme na výsledky samotného dotazníkového šetření.

## CIZOJAZYČNÝ MOTIVAČNÍ SEBESYSTÉM

Teoretických přístupů k motivaci existují desítky (Dunowski 2017), mnohé z nich našly uplatnění také v aplikované lingvistice (srov. Williams–Mercer–Ryan 2015). Výzkum motivace v aplikované lingvistice sahá do 60. let minulého století, kdy R. Gardner a jeho spolupracovníci zkoumali souvislost mezi motivací k učení se cizímu jazyku a dosaženými výsledky ve francouzsky mluvící části Kanady. Z Gardnerova socio-edukačního modelu (Gardner 1985, 2009) je pravděpodobně nejznámější dichotomie integrativní a instrumentální motivace (Dörnyei–Ushioda 2011: 41). Integrativní motivace se pojí s postoji k cílové jazykové komunitě, potřebou interakce s jejími členy či potřebou podobat se jim. Instrumentálnost naopak souvisí s praktickými důvody k učení se jazyku, jako je například složení jazykové zkoušky či zvýšení pravděpodobnosti získat lepší zaměstnání. Rozlišení integrativní a instrumentální motivace se uplatňuje ve výzkumu motivace jako klíčový pojem a Gardnerův socio-edukační model s testovací baterií jakožto nástrojem sběru dat představuje jeden ze základních přístupů ke zkoumání motivace dodnes (srov. Boo–Dörnyei–Ryan 2015).

V aplikované lingvistice našlo své pevné místo také rozlišení vnější a vnitřní motivace (Noels–Clément–Pelletier 1999, 2001), původně vycházející z teorie sebeurčení



**SCHEMA 1:** Cizojazyčný motivační sebesystém (dle Dörnyei 2009)

(Déci–Ryan 1985). Podle této teorie vychází vnitřní motivace k určité činnosti z čistě vnitřních pohnutek, z radosti a uspokojení. Takto motivovaní jedinci vykonávají činnost proto, že se k ní sami dobrovolně rozhodli, a tato aktivita představuje jistou výzvu k překonání současné kompetence. Jedinci motivovaní zvnějšku naopak neprojevují inherentní zájem o vykonávanou činnost, ale snaží se dojít k nějakému instrumentálně danému cíli.

O syntézu dosavadních teoretických přístupů se pokusil Dörnyei (2005, 2009), který představil cizojazyčný motivační sebesystém (L2 Motivational Self-System, dále L2MSS). Dörnyei vychází z teorie možných já (Markus–Nurius 1986). Tato možná já představují aspirace, touhy, přání a sny a mohou mít motivační či adaptační funkci (více o této teorii česky například Macek 2008). Jádrem cizojazyčného motivačního sebesystému je ideální obraz jedince v budoucnosti, jeho představa o tom, čím by se mohl stát — tzv. ideální cizojazyčné já (Ideal L2 Self). Dále zde figuruje představa o tom, co by měl nebo neměl dělat, aby svého ideálního obrazu dosáhl — obraz požadovaného cizojazyčného já (Ought-to L2 Self). Tato možná já vedou jedince ze současného stavu k dosažení potenciálu jeho možných já. K nim Dörnyei dodává třetí složku — zkušenost s osvojováním druhého jazyka (L2 Learning Experience). Model tedy vychází ze tří základních zdrojů motivace, a to z vnitřní touhy stát se efektivním uživatelem cílového jazyka, ze společenského tlaku prostředí, v němž se jedinec pohybuje, a z konkrétní zkušenosti jedince s procesem učení se cílovému jazyku (Dörnyei–Al-Hoorie 2017).

Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém předchází přístupy nekonfrontuje, spíše se snaží o zjednodušení systému tak, aby je zastřešoval. Snahu vyrovnat rozdíl mezi aktuálním já a budoucím (ideálním) já reprezentuje ideální cizojazyčné já. Zde mohou hrát roli integrativní motivy, vnitřní motivy a cíle jednotlivce. Vnější a instrumentální motivy spadají spíše do oblasti požadovaného cizojazyčného já. Konkrétní výkonné motivy spojené s učební situací představují složku jazykové zkušenosti. Zde své místo nachází atribuční teorie a váha úspěchu spojeného s učením se jazyku. Jak se klíčové pojmy pro zkoumání motivace v aplikované lingvistice odrážejí v cizojazyčném motivačním sebesystému, představuje Schéma 1.



V současném empirickém výzkumu představuje L2MSS vedle Gardnerovy dichotomie instrumentální/integrativní motivace nejhojněji využívaný teoretický model, jenž byl mimo jiné použit také pro výzkum motivace v kontextu studijních pobytů v zahraničí (Irie–Ryan 2014; Kosanović–Milun 2016). Díky zastřešení předchozích přístupů k teorii motivace se jeví jako vhodný model pro předkládaný empirický výzkum češtiny, který prověří jeho vhodnost pro zkoumání češtiny jako cílového jazyka.

Dosavadní přístupy k motivaci v oblasti aplikované lingvistiky (zejména Gardnerův socioedukační model a Dörnyeiův cizojazyčný motivační sebesystém jakožto dva základní modely nejhojněji využívané v empirickém výzkumu) berou v úvahu pouze jeden cílový jazyk, jež jedinec ovládá nebo se mu učí (Henry 2017). Tento tradiční přístup vycházející z „monolingvní předpojatosti“ (monolingual bias) se však v 21. století může jevit jako poněkud zastaralý. Díky globalizaci, technologiím a mobilitě dnes lidé běžně komunikují v několika jazycích, Rada Evropy prosazuje politiku mnohojazyčnosti (multilingvismu) či vícejazyčnosti (plurilingvismu).<sup>1</sup> Standardem občanů Evropské unie by měl být jazyk mateřský plus dva další jazyky, kdy primární druhý jazyk představuje angličtina, jak potvrzují data z výzkumu evropské jazykové politiky (Vetter 2014). V oblasti aplikované lingvistiky nastává obrat ke snaze o zachycení mnohojazyčné reality (Cook 2016; Douglas Fir Group 2016; Franceschini 2011; Henry 2017; Ortega 2013). Mnohojazyčnost jako předmět výzkumu má v aplikované lingvistice své pevné místo a potřebu inovativního přístupu k teoretickému modelu motivace v rámci mnohojazyčnosti, což konstatují také autoři, kteří se zabývají výzkumem motivace k učení se dalším jazykům po angličtině, např. Ushiodová (Ushioda 2017), Henry (2017), Duffová (Duff 2017) či Thompsonová (Thompson 2017) v monotematickém čísle časopisu *Modern Language Journal*. V českém prostředí se mnohojazyčnosti v jazykovém vzdělávání věnují např. Janíková (2013), Janík (2014, 2017) či Fuková (2015). Práce těchto autorů se zaměřují zejména na výuku němčiny jako dalšího cizího jazyka, také zejména po angličtině.

V této souvislosti lze tedy uvažovat o adaptaci tohoto modelu z cizojazyčného motivačního sebesystému na mnohojazyčný či vícejazyčný motivační sebesystém,<sup>2</sup> jak navrhuje Henry (2017). Mnohojazyčný motivační sebesystém může najít v kontextu našeho výzkumu opodstatnění, jelikož studenti, kteří přijíždějí do České republiky v rámci Study Abroad či programu Erasmus+, jsou již uživateli alespoň základů dalšího cizího jazyka, prošli zkušeností s jeho formálním studiem v rámci školní docházky a češtinu studují jako svůj minimálně druhý cizí jazyk.

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

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

## STUDIUM ČEŠTINY V PRAZE: MOTIVAČNÍ PROFILY STUDENTŮ ERASMU+



Kvantitativní fázi výzkumu předcházela v programu Erasmus+ kvalitativní deníková studie, kde bylo z 16 účastníků vybráno 5 případů. Ty byly podrobeny kvalitativní analýze, na jejímž základě vzniklo 5 motivačních profilů studentů Erasmus+. Přestože se mezi jednotlivými informanty vyskytly individuální rozdíly, vykazovaly jejich profily několik společných prvků, které se staly podkladem pro vytvoření 10 hypotéz o profilu studenta Erasmus+:

1. Studenti nemají před příjezdem kontakt s češtinou.
2. Studenti si kurzy volí dobrovolně a univerzita jim za ně uznává kredity.
3. Studenti si myslí, že při studiu v zahraničí je vhodné hovořit místním jazykem.
4. Studenti jsou motivováni především potřebou integrace do cílové kultury a potřebou komunikovat s místními.
5. Studenti češtinu mimo třídu využívají spíše omezeně.
6. Potřeba akademicky uspět nehraje u studentů v programu Erasmus+ silnou roli.
7. Složka zkušenosti s učením se češtině představuje u těchto studentů silný zdroj motivace.
8. Na začátku semestru studenti nepocítují úzkost či obavy.
9. Na konci studenti hodnotí zkušenost s učením se češtině pozitivně.
10. Studenti si na konci nejsou jisti instrumentální hodnotou učení se češtině v budoucnu.

Tyto hypotézy vznikly na základě analýzy deníkových záznamů 5 informantů a rozhovorů s nimi v předchozí, kvalitativní fázi výzkumu. Cílem následné kvantitativní fáze bylo získat obraz motivace a případné proměny v širším měřítku mezi větším počtem studentů v kurzech podobného typu. Dotazníkové šetření bylo původně plánováno na letní semestr akademického roku 2019/2020. Provedení kvantitativní fáze v plném rozsahu však znemožnila pandemie koronaviru, kdy všechny kurzy přešly do distanční formy, většina studentů opustila Českou republiku a jen málo z nich plánovalo návrat. Je zřejmé, že motivace těchto studentů prošla za těchto dramatických a nečekaných okolností, které bohužel nezapadaly do původního výzkumného záměru, obrovskou proměnou. V prosinci roku 2019 proběhlo dotazování v kurzech pro Erasmus+ na FHS UK a zároveň v podobných kurzech na FF UK, kterého se účastnilo 48 respondentů. Proto tento příspěvek považujeme spíše za představení výzkumného nástroje a drobnou sondu do motivačních profilů studentů češtiny.

### ÚČASTNÍCI

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



Kurzy na FF UK i na FHS UK probíhají velmi podobně a jejich frekventanti mají obdobný profil. Tito studenti přijíždějí do Prahy na Erasmus+ obvykle na jeden semestr a zpravidla studují humanitně zaměřený obor, nejčastěji v bakalářském programu. Všichni mluví anglicky, což je podmínka přijetí na Erasmus+, a nezdědka hovoří několika dalšími jazyky. Studenti obvykle pocházejí z evropských zemí, jelikož však Erasmus+ sahá i do zemí mimoevropských a kurzy pořádané primárně pro studenty v programu Erasmus+ mohou navštěvovat také studenti dalších výměnných programů, nastávají situace, kdy se jich účastní studenti například z Brazílie nebo Číny. I tito studenti byli do kvantitativní části zahrnuti. Kurzy češtiny si volí dobrovolně a chodí na ně dvakrát týdně, a to v dopoledních či odpoledních hodinách. Dotazník byl distribuován přímo v jedné z posledních vyučovacích hodin, aby se zajistila maximální návratnost.

## VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Zdrojem inspirace pro vytvoření dotazníku byly již existující dotazníky využitě v předchozích výzkumech motivace v aplikované lingvistice (Dörnyei 2010; Dörnyei–Csizér 2012; Dörnyei–Ushioda 2011; Dunowski 2017; Gardner 1985; Thompson 2017). Zaměřoval se na všechny tři složky L2MSS: ideální cizojazyčné já a s ním spojené vnitřní motivy, požadované cizojazyčné já a vnější motivy a zkušenost s učení se cílovému jazyku. Z existujících dotazníků byly vybrány otázky relevantní k výzkumu a dále byly do dotazníku přidány otázky, které se týkaly postoje k učení se češtině na začátku a na konci a odrážely případnou proměnu postoje respondenta. Finální verze dotazníku měla 30 otázek s odpověďmi na pětistupňové Likertově škále, kde 1 znamenalo rozhodně nesouhlasím a 5 rozhodně souhlasím (strongly disagree / strongly agree). Tento počet se ukázal jako kompromis mezi snahou vytvořit výzkumný nástroj, který bude s to zachytit relevantní informace, a potřebou příliš nezatížit respondenty na konci vyučovací hodiny češtiny. Vzhledem k nízké úrovni češtiny u respondentů a jejich dobré znalosti angličtiny, jež je podmínkou přijetí na Erasmus+, byl dotazník vytvořen v angličtině.

Kategorie dotazníku a otázky v nich zahrnuté shrnuje Tabulka 1. Ve verzi předložené respondentům se pořadí otázek lišilo, aby otázky týkající se stejné oblasti, například postoje k učení se jazykům, nebyly položeny za sebou.

---

### Index ideálního česky mluvícího já:

ot\_7 I am learning Czech in order to understand Czech culture better.

ot\_14 I use Czech outside class.

ot\_24 I would like to be able to communicate with locals in Czech.

ot\_30 I plan to continue learning Czech after I leave the Czech Republic.

---

### Index zkušenosti s učení se češtině:

ot\_13 I like the atmosphere of my Czech classes.

ot\_16 I enjoy learning Czech.

ot\_23 I look forward to my Czech classes.

ot\_27 I like my Czech teacher.

---




---

**Index učení se jazykům:**

ot\_1 I like learning new languages.

ot\_11 Learning languages is a burden for me.

ot\_15 I am good at learning languages.

---

**Index kurzu češtiny:**

ot\_17 The course meets the needs of the students.

ot\_18 I like the teaching method used in the Czech course.

ot\_19 I find Czech a hard language.

ot\_20 I often feel overwhelmed in class.

---

**Otázky ke složce požadovaného cizojazyčného já:**

ot\_2 My university requires me to take a Czech language course.

ot\_4 My university validates the Czech language course credits.

ot\_8 I study hard because I am afraid of getting a bad mark.

ot\_22 My final grade in the Czech course is important to me.

ot\_25 Having learnt Czech may be useful for me in the future.

---

**Otázky zaměřené na proměnu postoje:**
**Počáteční postoj:**

ot\_3 I would have signed up for the course even if it was optional only.

ot\_6 I was excited to start learning Czech.

ot\_9 At the beginning I thought learning Czech was important.

ot\_10 I felt uneasy at the start of the course.

ot\_21 At the start of the course, I was afraid.

---

**Postoj na konci:**

ot\_5 Learning the local language is important when you study abroad.

ot\_12 Learning Czech is important for living in the Czech Republic.

ot\_26 I am glad that I have taken the course.

ot\_28 I think that the Elementary Czech course should be mandatory.

ot\_29 Learning Czech enhanced my study abroad experience.

---

**TABULKA 1:** Kategorie dotazníku pro kvantitativní šetření

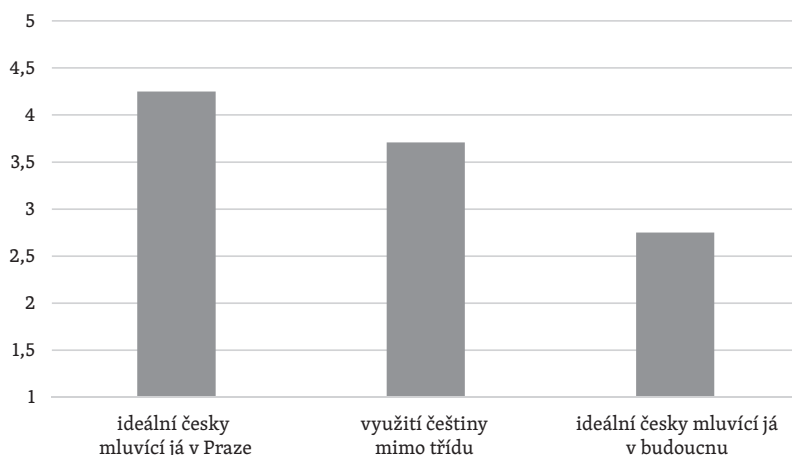
## VÝSLEDKY KVANTITATIVNÍ ANALÝZY

Dosavadní výzkumy motivace k učení se cizímu jazyku ukázaly, že nejsilnější motivační potenciál modelu L2MSS nese složka zkušenosti s učení se cílovému jazyku (Dörnyei 2019). Tato složka se jako klíčová ukázala i v našem výzkumu. V profilu průměrného studenta dosáhl index zkušenosti s učení se češtině nejvyšší průměrné hodnoty mezi ostatními indexy, tedy 4,31, následoval jej index učení se jazykům s hodnotou 4,08. Tato čísla znamenají, že tito studenti mají velmi pozitivní vztah k učení se cizím jazykům obecně a zároveň i k učení se češtině, kterou však považují spíše za jazyk obtížný. Výsledné hodnoty průměrů dle indexů přehledně shrnuje Graf 1.

Složka ideálního česky mluvícího já vykazuje hodnotu 3,74. Tato hodnota zahrnuje ideální česky mluvící já při pobytu v Praze a zároveň potřebu pokračovat v češtině i po návratu domů. Přitom však z jednotlivých odpovědí vyplývá, že v hodnotách udaných v dotazníku v tomto indexu existuje značný rozdíl mezi ideálním česky



**GRAF 1:** Výsledné hodnoty průměrů dle indexů



**GRAF 2:** Porovnání ideálních česky mluvících já

mluvícím já v době studijního pobytu spojeným s aktuální potřebou naučit se česky a ideálním budoucím česky mluvícím já. Potřeba mluvit česky v Česku s Čechy představuje průměr 4,25. Praktické využití češtiny mimo třídu vykazuje hodnotu nižší (3,71) a budoucí ideální česky mluvící já klesá na pouhých 2,75. Lze tedy konstatovat, že studenti, kteří chodí na kurz češtiny, mají velmi pozitivní celkový postoj k učení se jazykům obecně a zkušenost s učením se češtině hodnotí jako pozitivní. Ovšem češtinu mimo třídu využívají méně, než by chtěli.

Ideální cizojazyčné já navázané na češtinu má omezenou časovou platnost, kdy čeština hraje roli zejména v době pobytu. Je tedy zjevné, že ideální cizojazyčné já není u mnoha studentů spojeno pouze s češtinou, ale spíše s představou ideálního cizojazyčného já mluvícího několika cizími jazyky. Jeví se tedy jako vhodné dále zkoumat





souvislost mezi mnohojazyčností a potřebou učit se česky. Není totiž zatím jasné, jakou roli hraje v mnohojazyčném sebesystému čeština — zda silné mnohojazyčné já motivuje studenty k učení se češtině, nebo zda učení se češtině posiluje mnohojazyčné ideální já, nebo zda je to vztah vzájemně působící oběma směry. Graf 2 porovnává ideální česky mluvící já v Praze, aktuální česky mluvící já (sloupec využití češtiny mimo třídu) a ideální česky mluvící já v době odjezdu z Prahy reprezentované potřebou učit se česky v budoucnu, jež klesá téměř na poloviční hodnotu oproti potřebě učit se česky v Česku.

## MOTIVAČNÍ PROFIL PRŮMĚRNÉHO STUDENTA PROGRAMU ERASMUS+

Pokud bychom se pokusili vykreslit portrét průměrného studenta, byla by to žena (mezi respondenty převažovaly ženy — 27 žen a 21 mužů). Pocházela by z velké země Evropské unie, pravděpodobně z Francie, odkud bylo 14 respondentů, případně z Německa (7 respondentů). Pojmenujeme ji v současnosti v obou zemích oblíbeným jménem Lea. Lea je 22 let a studuje humanitní obor v bakalářském programu. Mluví plynule anglicky a čeština je její třetí nebo čtvrtý cizí jazyk. Celkově má velmi pozitivní postoj k učení se jazykům, její index učení se jazykům ukazuje hodnotu 4,08. S češtinou však před příjezdem do České republiky do kontaktu nepřišla. Kurz češtiny si zapala dobrovolně, její univerzita jazykový kurz nevyžaduje, ale kredity za něj uznává. Známkování hraje v Leině motivačním profilu určitou roli, ale není pro ni příliš důležité. Je motivovaná spíše vnitřně a strach, že by neuspěla, nemá. Hodnoty u otázek týkajících se důležitosti známky a strachu z neúspěchu se pohybovaly ve středním pásmu (3,38 pro důležitost dobré známky a 2,81 pro strach ze známky špatné).

Lea se učí česky proto, že považuje znalost místního jazyka za důležitou pro studijní pobyt v zahraničí, chce lépe porozumět české kultuře a domluvit se s místními. Češtinu mimo třídu sice využívá, ale méně, než by chtěla nebo měla. Od začátku zaujímá spíše pozitivní postoj k učení se češtině — na hodiny češtiny se od začátku těší a není nervózní ani nepociťuje úzkost, přestože považuje češtinu za těžký jazyk. V průběhu semestru na ni výuka neklade příliš velké nároky, přetížená se cítí spíše výjimečně. Na kurz češtiny chodí ráda, studium češtiny ji baví, osobnost vyučující jí vyhovuje a metodu výuky považuje za vhodnou. Kladně hodnotí také obsah kurzu, protože podle ní naplňuje potřeby studentů. Zkušenost s učení se češtině v jazykové třídě pro ni představuje silný zdroj motivace, stejně jako potřeba integrace do cílové kultury a interakce s jejími představiteli.

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

Při srovnání výsledků kvalitativní a kvantitativní fáze konstatujeme, že se hypotézy vytvořené v kvalitativní části v dotazníkovém šetření potvrdily, avšak ve výsledcích vyplynul rozdíl mezi klíčovými zdroji motivace dle L2MSS. V kvalitativní části se jako nejsilnější zdroj motivace ukázala složka zkušenosti s učení se cílovému jazyku



pouze u některých informantů, protože ji v některých případech převážila potřeba integrace ve složce ideálního cizojazyčného já. Možnou interpretací tohoto rozdílu je povaha dat získaných v kvalitativní fázi nástrojem deníkových záznamů, kde se někteří informanti zaměřovali na zkušenost s češtinou mimo třídu, nikoli v ní. Může to také znamenat, že z pohledu některých informantů je tento zdroj motivace opravdu důležitější. Tento rozdíl by se pravděpodobně neprojevil, pokud bychom hodnotili informanty pouze kvantitativně. Tak se potvrdila vhodnost smíšeného designu k triangulaci dat. Dále je nutno podotknout, že 48 respondentů je velmi malý vzorek pro vyvození platných závěrů a že přeložené výsledky vyžadují další empirické ověření.

K limitacím této části, vedle malého vzorku, patří také relativní stručnost našeho dotazníku. Cílem bylo vytvořit takový dotazník, který by dokázal postihnout případnou proměnu postojů, zahrnout dostatek otázek souvisejících s výsledky kvalitativní části a který by byl zároveň relativně krátký, aby jej byli respondenti schopni vyplnit během deseti minut na konci hodiny, aniž by byli příliš časově nebo kognitivně zatíženi. Rozsáhlejší dotazník by přinesl širší obraz, nicméně kvantitativní část výzkumu měla i v původním záměru sloužit k dokreslení obrazu proměn motivace, na niž se zaměřila kvalitativní část výzkumu. Pro další kroky v tomto výzkumu je možné dotazník vhodně rozšířit tak, aby všechny složky L2MSS postihoval do větší hloubky. Při adekvátním počtu respondentů bude také možné lépe posoudit a interpretovat získané statistické údaje.

## ZÁVĚR

Příspěvek představil výzkum provedený mezi studenty češtiny v kurzech pro Erasmus+ na Univerzitě Karlově zaměřený na motivaci a postoje těchto studentů k učení se češtině. Příspěvek se zabývá zejména kvantitativní částí rozsáhlejšího výzkumu a jeho cílem je prezentovat vytvořený výzkumný nástroj, hypotézy vytvořené v předcházející, kvalitativní části výzkumu a výsledky získané dotazníkovým šetřením. Na dostupném vzorku se hypotézy o motivačním profilu studenta z kvalitativní části potvrdily, nabízí se však další směr výzkumu, který by hypotézy o hlavních zdrojích motivace ověřil v širším měřítku.

Cílem výzkumu na teoretické úrovni bylo ověření vhodnosti zvoleného teoretického rámce L2MSS pro zkoumání češtiny jako cílového jazyka. Ukázalo se, že jako výchozí model L2MSS pro výzkum vyhovuje, jelikož se všechny jeho složky projeví v profilu informantů, avšak vzhledem k úzké spjatosti ideálního cizojazyčného já s pobytem v Praze se nabízí adaptace modelu na mnohojazyčný (či vícejazyčný) motivační sebesystém a jeho empirické ověření v praxi. Kromě toho si pozornost zaslouhuje také vzájemné působení zkušenosti s učení se češtině s mnohojazyčným ideálním já.

V průběhu výzkumu se projevila silná role mnohojazyčnosti a postoje k jazykům obecně. Domníváme se, že posilování ideálního mnohojazyčného já by se mělo výrazněji projevovat v pedagogické praxi. V našem prostředí zatím pozornost směřuje zejména k učení se němčině po angličtině, ale v prohloubení zájmu o didaktiku češtiny v rámci mnohojazyčnosti vidíme potenciál nejen dalšího výzkumu, ale také v rozvoji oborové didaktiky češtiny jako cizího jazyka.

## BIBLIOGRAFIE:

- Bátyi, S. (2017): The Role of Attitudes in the Development of Russian as a Foreign Language: A Retrospective Study, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7. 1, s. 149–167.
- Boo, Z. — Dörnyei, Z. — Ryan, S. (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape, *System* 55, s. 147–157.
- Cook, V. (2016): Premises of multi-competence, in: Cook, V. — Wei, L. (eds.), *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence* (1–25), Cambridge: CUP, s. 338–354.
- Davidson, D. (2010): Study abroad: When, how long, and with what results? New data from the Russian front, *Foreign Language Annals* 43. 1, s. 6–25.
- Déci, E. L. — Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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: Dörnyei, Z. — Ushioda, E. (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42
- Dörnyei, Z. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2019): Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self system, *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9. 1, s. 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, s. 455–468.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2012): How to design and analyze surveys in SLA research? in: Mackey, A. — Gass, S. M. (eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, s. 74–94
- Dörnyei, Z. — Csizér, K. — Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. — Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning, in: Doughty, C. J. — Long, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford: Blackwell, s. 589–630.
- Dörnyei, Z. — Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation*. 2<sup>nd</sup> ed. Harlow: Longman.
- Douglas Fir Group (2016): A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world, *Modern Language Journal* 100 (Supplement 2016), s. 19–47.
- Duff, P. (2017): Commentary: Motivation for Learning Languages Other Than English in an English-Dominant World, *The Modern Language Journal* 101, s. 597–607.
- Dunowski, E. (2017): *Motivace k učení se němčině v kontextu výuky cizího odborného a akademického jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ellis, R. (2008): *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Franceschini, R. (2011): Multilingualism and multicompetence: A conceptual view, *Modern Language Journal* 95, s. 344–355.
- Fuková, P. (2015): Motivace k učení se němčině po angličtině a ovlivňování této motivace učitelem ve výuce: přehledová studie, in: Janíková, V. — Pířšová, M. — Hanušová, S. (eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II*, Brno: Masarykova univerzita, s. 35–47.
- 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: University of Western Ontario.
- Henry, A. (2017): L2 motivation and multilingual identities, *Modern Language Journal* 101. 3, s. 548–565.



- Irie, K. — Ryan, S. (2014): Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept, in: Dörnyei, Z. — Henry, A. — MacIntyre, P. D. (eds.), *Motivational dynamics in language learning*, Bristol: Multilingual Matters, s. 343–366.
- Janík, M. (2014): Mnohojazyčnost jako dílčí cíl výuky cizích jazyků a možnosti její podpory, *Pedagogická orientace* 24. 3, s. 330–352.
- Janík, M. (2017): *Mnohojazyčnost ve výuce němčiny jako dalšího cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. (2013): *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, V. a kol. (2013): *Vícejazyčná lingvistická terminologie*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Karlík, P. — Nekula, M. — Pleskalová, J. (2016): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN. [online]. Dostupné z [www: <www.czechency.org/>](http://www.czechency.org/).
- Kosanović, S. — Milun, T. (2016): Motivation and Attitudes in Foreign Language Learning: A Comparative Study of Croatian and Erasmus+ Exchange Students, *Conference Proceedings International Scientific & Professional Conference Contemporary Issues in Economy & Technology*, CIET, s. 188–197.
- Macek, P. (2008): Sebesystém, vztah k vlastnímu já, in: Výrost J. — Slaměník, I. (eds.), *Sociální psychologie*, Praha: Grada, s. 89–109.
- Markus, H. — Nurius, P. (1986): Possible selves, *American Psychologist* 41. 9, s. 954–969.
- Mendoza, A. — Phung, H. (2019): Motivation to learn languages other than English: A critical research synthesis, *Foreign Language Annals* 52. 1, s. 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, s. 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, s. 424–442.
- Ortega, L. (2013): SLA for the 21st century: Disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn, *Language Learning* 63 (Supplement 2013), s.1–24.
- SERR (2002): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thompson, A. (2017): Language Learning Motivation in the United States: An Examination of Language Choice and Multilingualism, *The Modern Language Journal* 101. 3, s. 483–500.
- Ushioda, E. (2017): The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self, *The Modern Language Journal* 101. 3, s. 469–482.
- Vetter, E. (2014): Combining formal and non-formal foreign language learning: first insights into a German-Spanish experiment at university level, *Studie z aplikované lingvistiky*. Special Issue: Teaching and learning foreign languages, s. 39–50.
- Williams, M. — Mercer, S. — Ryan, S. (2015): *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: OUP.