



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Bakalářská práce

Motivace k učení se cizímu jazyku a plurilingvní repertoár

Motivation to learning foreign languages and
plurilingual repertoire

Vypracovala: Michaela Volfová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že tato bakalářská práce na téma Motivace k učení se cizímu jazyku a plurilingvní repertoár je mým autorským dílem. Vypracovala jsem ji samostatně, s použitím literatury a dalších zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25.4.2018

Michaela Volfová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou tématu motivace k učení se cizímu jazyku a plurilingvním repertoárem. V prvních kapitolách jsou vymezeny základní pojmy týkající se motivace, typů motivace a dělení motivů. Je také poukázáno na specifika motivace v oblasti učení se cizím jazykům. Druhou rovinou teoretické části je plurilingvní repertoár. Tato část je převážně věnována jazykové politice Rady Evropy a Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky. Empirická část stojí na základech dotazníkového šetření. Cílem výzkumu bylo zjistit, co motivuje studenty bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích ke studiu cizích jazyků a na jaké úrovni v daných cizích jazycích dosahují, a to v každé řečové dovednosti zvlášť.

Klíčová slova

Motivace, motivace k učení se cizímu jazyku, cizí jazyk, plurilingvismus, plurilingvní repertoár, SERR, jazykové dovednosti

Abstract

The bachelor thesis deals with the theme of motivation to learn foreign languages and plurilingual repertoire. The first chapters are focused on basic concepts related to motivation, types of motivation and division of motives. The specifics of motivation in the field of learning foreign languages are also pointed out. The second level of the theoretical part is the plurilingual repertoire. This part is principally devoted to the language politics of the Council of Europe and the Common European Framework for Languages. The empirical part of the bachelor thesis stands on the basis of a survey. The research was focused on students of various specializations of bachelor study at the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice. The aim of the research was to find out what motivates students to learn foreign languages and which language level they reach in the given foreign languages, in each language skill separately.

Key words

Motivation, Motivation to learn foreign languages, language, plurilingvism, plurilingual repertoire, CEF, language skills

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady při zpracování mé bakalářské práce a vřelý přístup při konzultacích. Dále bych ráda poděkovala všem, jež se podíleli na dotazníkovém výzkumu, na jehož základu stojí praktická část mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod	1
1. Motivace	3
1.1. Pojem motivace, motiv	3
1.2. O motivaci	4
1.3. Typy motivace	5
1.4. Dělení motivů	5
2. Motivace k učení se cizímu jazyku	7
2.1. Motivační faktor	7
2.2. Role motivace v učení se cizímu jazyku	7
2.3. Druhy motivace	7
2.4. Výzkumy motivace	8
2.5. Proces motivování	9
2.6. Motivy v učení se cizímu jazyku	10
2.6.1. Individuální motivy	11
2.6.2. Komunikační motivy	11
2.7. Očekávání úspěchu	12
3. Plurilingvní repertoár	13
3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky	13
3.1.1. Jazyková politika Rady Evropy	13
3.1.2. Plurilingvismus vs. Multilingvismus	15
3.1.3. Společné referenční úrovně	16
4. Empirická část	21
4.1. Výzkumná metoda	21

4.2. Výsledky výzkumu	22
4.2.1. Anglický jazyk.....	28
4.2.2. Německý jazyk	31
4.2.3. Francouzský jazyk	34
4.2.4. Španělský jazyk.....	37
4.2.5. Ruský jazyk.....	40
4.2.6. Jiný cizí jazyk.....	43
4.3. Shrnutí.....	44
Závěr	46
Seznam literatury.....	49
Přílohy	51

Úvod

Motivace silně ovlivňuje náš život, a to jak z krátkodobého, tak i dlouhodobého hlediska. Každý jedinec navíc může být motivován jiným motivem. Nejinak je tomu u motivace k učení se cizím jazykům. Někoho může motivovat pracovní uplatnění, někdo bere umění ovládat cizí jazyk jako příležitost k využití toho, jak je svět nyní otevřený cestovatelům. Motivací ale může být také například to, že se cizí jazyk nebo kultura, ve kterém se jazyk používá, stane naším koníčkem. Výjimkou nejsou ani případy, kdy se projevuje kombinace různých typů motivace.

V dnešní době je téma cizích jazyků velmi často skloňováno. Je to pravděpodobně z toho důvodu, že se svět stává čím dál více globalizovaný a mezi některými státy v podstatě „mizí“ hranice. Vycestovat dnes již není takový problém, jak tomu bylo dříve, a to jak z politických, tak i finančních důvodů. Svět se nám „otevřává“ a pomáhají tomu také mezinárodní organizace, jako například Evropská unie, či smlouvy a úmluvy, jakou je kupříkladu Schengenský prostor či různé nadnárodní společnosti, které přichází s obsáhlou nabídkou pracovních příležitostí pro zájemce z různých zemí.

Cílem této práce je uvést čtenáře do problematiky základních pojmů týkajících se motivace a plurilingvního repertoáru. Poukázat na specifika motivace v oblasti učení se cizím jazykům. Dále rozebrat pojem plurilingvismus s ohledem na jeho místo a důležitost v dnešní době. Téma plurilingvismu úzce souvisí s politikou Rady Evropy, a tak je jedna rovina teoretické části psána přímo ve vztahu k ní a ve vztahu ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky, který byl vydán právě Radou Evropy. Důležitou součástí této práce je uvedení „Společných referenčních úrovní“, stejně jako rozdělení typů motivace v první části, neboť převážně s těmito pojmy budu pracovat v praktické části této bakalářské práce.

Poslední kapitoly jsou věnovány praktické části, kde se pokusím pomocí vlastního nestandardizovaného dotazníku analyzovat studenty bakalářského studia Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v oblasti motivace k učení se cizím jazykům. Studenti v rámci dotazníku mimo jiné také sami zhodnotí svou úroveň jazykové kompetence, a to jednotlivě v oblasti poslechu, čtení, ústní interakce, samostatného

ústního projevu a psaní, za každý cizí jazyk zvlášť. Výsledky dotazníků v závěru práce graficky znázorním a okomentuji.

Smyslem práce není získat pomocí dotazníku výsledky, které by byly aplikovatelné globálně. Cílem je zjistit, zda jsou studenti bakalářského studia Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích skutečně plurilingví, tedy zda ovládají více jazyků, co je motivuje k učení se cizím jazykům a jak motivace ovlivňuje plurilingvní repertoár studentů.

1. Motivace

1.1. Pojem motivace, motiv

Dle Bronce (1991) či Čápa a Mareše (2001) je slovo motivace odvozeno z českého slova motiv, které má původ v latinském „movere“, jež se dá přeložit jako „popuzovat, pohybovat nebo povzbuzovat“. Motivy nás tedy povzbuzují k našemu konání.

Bronce (1991) tvrdí, že existuje několik interpretací slova motiv a motivace. Někdy jsou slova motivace a motiv považována za slova podobného či stejného významu, v jiných případech je motivace popisována jako soubor postojů, podle nichž během života konáme, kdežto motiv je chápán jako reálné uskutečnění motivace. Čáp a Mareš (2001) motivy nazývají podněty, které na nás působí z nitra. Jedná se tedy přesněji o motivy vnitřní. V případě faktorů z vnějšího okolí hovoříme o vnějších pobídkách či incentivech. Vnitřní motivy a vnější incentive jsou spolu úzce spjaty.

V Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2000) je motiv definován jako „pohnutka, příčina činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby“. (2000: 327) Definice motivace dle Psychologického slovníku zní: „proces usměrňování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů;“. (2000: 328)

Definice pojmu motiv se ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2010) v podstatě shoduje s definicí v Psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2000). Pojem motiv je zde vysvětlen jako „vědomá či nevědomá pohnutka, příčina činnosti zaměřené na určitý cíl; má různou intenzitu i trvalost;“ (2010: 319) Oproti tomu pojem motivace je ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová 2010) popsána jako „vnitřní řídicí síla odpovědná za zahájení, usměrňování, udržování a energetizaci zacíleného chování; motivační síla vzniká působením vnější i vnitřní stimulace a její kognitivní interpretace;“. (2010: 320)

Čáp a Mareš (2001) zmiňují také další pojmy, kterými je možno vyjádřit motivaci. Jedná se o slova pud a instinkt. Tyto pojmy však byly používány hlavně dříve, a to ve spojení s biologickými motivy. Dnes se o instinktu mluví převážně u chování zvířat. Třetím hojně používaným pojmem je potřeba, která je definována jako energizující moment, který člověka směřuje k vyhledání určité podmínky, jež je nezbytná k tomu, aby systém člověka

fungoval optimálně. Potřeby můžeme rozdělit například podle Maslowovy pyramidy viz. níže.

Obrázek č. 1: Pyramida potřeb dle A. Maslow



Zdroj: wikimedia.org

V knize Čápa a Mareše (2001) je také zdůrazněno, že potřeby nelze chápat jako samostatné a přesně oddělené jednotky motivace, jedná se spíše o „aspekty jediného motivačního celku“. Tedy složky motivace, které se překrývají a navzájem doplňují.

1.2. O motivaci

Mareš (2013) ve své knize zmiňuje, že se motivace skládá ze tří stránek. Jedná se o stránku:

- a) Strukturní
- b) Průběhovou
- c) Výsledkovou neboli produktovou

Své tvrzení doplňuje a říká, že motivace má časově proměnlivou intenzitu. Tu lze měnit jak na základě vůle jedince, tak i jeho okolí. Motivace navíc nemusí být pouze záležitostí jedince, ale také záležitostí skupin.

Dle Mareše (2013) existuje mnoho motivačních teorií, z kterých vybral celkem 8 a ty představuje. Jedná se o motivaci vzhledem k potřebám, času, cílům, výkonu, naději, sebeúctě, zájmu o činnost a hledání příčin úspěchu a neúspěchu.

1.3. Typy motivace

Mareš (2013) hovoří o 2 typech motivace, a to o motivaci:

- a) Vnitřní
- b) Vnější

U vnitřní motivace se jedná o stav, kdy se jedinec angažuje v určité činnosti ze svého zájmu. Může se tak díť ze zvědavosti či touhy naučit se něco nového. Takové činnosti vnitřně motivovaný člověk dělá bez vnějších incentív. Odměněn je například pocitem hrdosti nebo radosti, že to dokázal.

Oproti tomu vnější motivace je stavem, kdy provádění činnosti člověku nepřináší žádné vnitřní uspokojení a musí tak být k takovým činnostem pobízen svým okolím. Odměnou pro něho pak může být například pochvala, dobrá známka ve škole či uznání okolí.

Tyto dva typy motivace se však nevyklučují, ba naopak, mohou působit zároveň či přecházet jeden ve druhý.

1.4. Dělení motivů

Dle Bronce (1991) se během vývoje mění jak jedinec, tak i jeho motivy, a to fylogeneticky i ontologicky. Čím více je motiv aktivizován racionálně, kognitivně i emocionálně, tím je silnější, neboť se jedinec vědomě orientuje na dopracování se k danému cíli.

Bronec (1991) tvrdí, že stejně jako se dají různě definovat slova motiv a motivace, je také několik možností, jak rozdělit druhy motivů. S obecnou platností můžeme motivy rozdělit na:

- a) Primární
- b) Sekundární
- c) Vnitřní
- d) Vnější

Mezi primární motivy patří vrozené organické motivy, jako je například hlad nebo žízeň. Do skupiny sekundárních motivů Bronec (1991) řadí motivy získané, například kulturní či sociální. Vnitřní motiv znamená, že popud vychází z mysli samotného jedince, kdežto pokud je motiv vnější, podnět byl vyvolán z vnějšího prostředí. V tomto případě se může jednat například o odměnu či uznání.

2. Motivace k učení se cizímu jazyku

2.1. Motivační faktor

Motivační faktor je dle Bronce (1991) interpretován jako podněcující determinant pojmu motiv. Tyto faktory slouží k tomu, aby kladné motivy upevnily tam, kde byly doposud nestabilní, a naopak negativní motivy ustoupily do pozadí. Takovým faktorem mohou být pro vysokoškolského studenta například požadavky ke splnění zkoušek či zápočtů, styl výuky učitele, pracovní skupina při výuce jazyka a podobně.

Podle Linharta (1981) spadají do skupiny motivačních faktorů také zájmy a potřeby. Linhart tvrdí, že potřeba dané aktivity se může stát jak zájmem, tak například v podobě překládání či studia cizojazyčné literatury motivem k tomu, být nápomocný společnosti. Pokud se však chce jedinec nadřazovat nad ostatní, prosazují se prvky negativní. Všechny tyto faktory tedy fungují jako hybatelé motivů a motivace, jež jsou hybatelem jednání jedince.

2.2. Role motivace v učení se cizímu jazyku

Dle Dörnyeiho (1998) je motivace klíčovým faktorem na cestě k úspěšnému učení se cizímu jazyku. Je prvním impulsem k učení a napomáhá také k vytrvání v průběhu učení. Bez motivace by se nemohli vzdělávat ani žáci s pozoruhodnými schopnostmi. Motivace však může vynahradit nedostatky jak v jazykovém nadání, tak i v podmínkách k učení.

Gardner a Lambert (1972, cit. v Dörnyei 1998) ve své práci zdůrazňují, že motivace může převážit až anulovat efekt nadání, proto se také může zdát, že mnozí lidé ovládají druhý jazyk bez ohledu na nadání.

2.3. Druhy motivace

Jak je již zmíněno v kapitole 1.3., základními typy motivace jsou motivace vnitřní a vnější. Pokud však jde o motivaci k učení se cizímu jazyku, Gardner a Lambert (1972) zmiňují další dva druhy, a to motivaci integrativní a instrumentální.

O integrativní motivaci hovoříme v případě, pokud se jedinec chce naučit daný jazyk z toho důvodu, že ho zajímá kultura země, kde se tímto jazykem hovoří, jazyk sám o sobě či se zajímá o osoby, které k dané kultuře přísluší. O tento typ motivace se jedná i v situaci, kdy se chce jedinec sám stát členem dané kultury či v dané zemi žít. V případě, že se chce jedinec

jazyk naučit kvůli jeho využití, respektive kvůli dobrým výsledkům kupříkladu ve škole či zaměstnání, jedná se o motivaci instrumentální. Jedinec tedy jazyk chápe pouze jako instrument, tedy nástroj k dosažení svého cíle v dané oblasti. Oba druhy motivace může jedinec využívat i současně. (Gardner a Lambert 1972, cit. v Papajová 2011)

Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová 2010) definuje pojem instrumentální jako „funkční, účelový, sloužící jako nástroj, nápomocný“. (2010: 223) Pojem integrativní je pak vysvětlen jako „sjednocující, scelující, spojující v jeden celek“. (2010: 224)

2.4. Výzkumy motivace

Motivaci k učení se cizímu jazyku bylo již věnováno mnoho výzkumů. Do devadesátých let minulého století byly výzkumy pod záštitou sociální psychologie. Dle Dörnyeiho (1998) devadesátá léta přinesla změny v myšlení o motivaci k učení se druhému/cizímu jazyku. Výsledky výzkumů byly po čase znovu analyzovány, aby se na ně mohlo pohlédnout pod jiným úhlem. Využil se jak empirický, tak i teoretický pohled na motivaci.

Podle Dörnyeiho tvrzení (1998) motivace zodpovídá za lidské chování. Dodává energii a určuje směr v konání či činnosti. Variant, jak se toto odehrává, je však mnoho. Tato odlišnost není náhodná. Jak Dörnyei (1996) ukázal, všechny psychologické pohledy na lidské chování jsou asociované s odlišnými teoriemi o motivaci, což vedlo k tomu, že je nyní v obecné psychologii nadbytek motivačních teorií, které mají matoucí účinek. Co víc, motivace k učení se druhému jazyku ukazuje zvláště složitou a unikátní situaci dokonce i v motivační psychologii, neboť její přirozenost má několik podob a jazyk jako takový je složitým procesem.

Dörnyei (1998) tvrdí, že je jazyk v jednom čase:

- Komunikační kódovací systém, který může být vyučován jako předmět ve škole
- Nedílná součást identity jedince, zapojena téměř do všech mentálních činností
- Cesta k sociální organizaci, což je nejdůležitějším úkolem v kultuře komunity, kde je jazyk používán.

V návaznosti na toto tvrzení Dörnyei (1998) říká, že motivační východiska k naučení jazyka nelze porovnat s uměním ovládnout problematiku jiných předmětů. Ke znalosti jazyka potřebujeme rozvinout identitu druhého jazyka a také zahrnout kulturu druhého jazyka.

2.5. Proces motivování

Ve svém svazku o motivaci k učení se Pintrich a Schunk (1996, cit v Dörnyei 1998) zaměřili na základní obrat, který hrál roli v tématu motivace v posledních dvou desetiletích. Jak autoři usuzují, dříve bylo chování vysvětlováno jako nepředvídatelná událost. Dnes je důraz kladen na studentovy konstruktivní interpretace událostí a role jeho poznání a hodnot, které bezesporu hrají roli v dosahování cílů.

Motivace již není viděna jako reflexe jistých vnitřních sil jako je instinkt, vůle, úmysl či psychická energie. Současné poznávací přístupy spíše zmiňují soustředění se na myšlenky a víry individuálního jedince, který je přeměňuje v akci. Proto podle Schunka a Pintricha (1996, cit v Dörnyei 1998) obsahuje motivace spoustu mentálních procesů, které směřují k uvedení do akce a jejímu udržování. Motivace je dle Dörnyeiho (1998) procesem, jenž podněcuje a udržuje cílené aktivity. Nejčastější otázky tedy zní: „Jaké mentální procesy se podílejí na motivaci a jak postihují učení a úspěch? Jakými prostředky mohou být zlepšené a udržitelné na optimální úrovni?“

Ačkoli je tento pohled podle autora orientovaný na proces motivace je přesvědčivý v několika úhlech pohledu, nutno poznamenat, že je v rozporu s tradičním pojetím motivace v běžné řeči, kde motivaci chápeme jako poměrně statický nebo emocionální stav nebo jako cíl, avšak ne jako proces.

Dörnyei (1998) se při čerpání z teorie řízení akce pokusil dosáhnout syntézy mezi statickou a dynamickou koncepcí motivace. Motivaci definoval jako proces, kde vzrůstá množství podněcujících sil a následuje uvedení do akce, jež přetrvává tak dlouho, dokud ji žádná jiná síla přicházející do hry nezeslabí, a tím akci přeruší nebo vytrvá až do dosažení výsledku.

2.6. Motivy v učení se cizímu jazyku

V kapitole 1.4. jsou do základního dělení zahrnuty motivy vnější, na které se soustředí například Hovorková (1984). Zmiňuje výkonovou motivaci a také teorii atribuce. Výkonová motivace zahrnuje takové motivy, které závisí na posouzení společnosti. Od toho se také odvíjí, zda bude stav či situace vyhodnocena jako úspěšná či neúspěšná. V případě učení se cizím jazykům je takovým motivem kupříkladu to, že jsme způsobilí se dorozumět.

Hovorková (1984) dále tvrdí, že pokud jsou nároky na studenta příliš vysoké, ať už si je klade sám nebo jsou zadány někým dalším, může tato situace zničit i silné sebezapření a touhu učit se cizí jazyk. Potom ztrácí význam, komu je připisován zdar či nezdár a kdo je této situace původcem. To je principem teorie atribuce.

Mimo základních motivů uvedených v kapitole 2.4. Bronec (1991) rozděluje motivy také na:

- a) Individuální
- b) Sociální
- c) Blízké
- d) Perspektivní

Individuální motivy jsou prezentovány výhodami, které nám znalost cizího jazyka přináší. Do skupiny sociálních motivů můžeme zařadit například situaci, kdy je osvojování jazyka přínosem pro společnost. Pokud jedince právě studování cizího jazyka interesuje, jedná se o motivy blízké. Perspektivní motivy se, jak Bronec (1991) píše, soustředí na budoucnost, přesněji na to, aby byl jedinec v budoucnu schopen jazyk používat jak v každodenní komunikaci, tak i v diskuzích týkajících se odborných témat.

Podle Apelta (cit. v Bronec 1991) lze motivy rozdělit na dvě skupiny podle kritérií:

- a) Individuální či společenské hledisko zájmu o studium cizího jazyka
- b) Didaktické podněty, kde záleží na stylu výuky vyučujícího daného jazyka.

V první skupině je původcem motivace daný jedinec, tedy student, respektive podnět rodičů studenta nebo kognitivní motiv, kdežto ve skupině druhé se student stává objektem

vyučování, takže se jedná o motivy vnější reprezentované například motivem učitele, respektive stylem jeho práce, neboť tento způsob jedinci vyhovuje.

Bronce (1991) se inspiroval u výše jmenovaného autora a přichází s následujícím dělením, které je postaveno právě na základech dělení Apeltova.

2.6.1. Individuální motivy

Individuální motiv nenachází u vysokoškolských studentů velké uplatnění. Určité nadání společně se zájmem a pílí dle Bronce (1991) skutečně vede k úspěchu. Tito studenti však často studují cizí jazyk pouze jako vedlejší předmět, a tak často dochází k tomu, že studenti na cizí jazyk pohlížejí pouze jako na prostředek k dosažení zkoušky či zápočtu, z čehož vyplývá, že **motiv sociální** je ve studiu jazyků tím významnějším, neboť společenské motivy determinují úspěšnost jedince jak při učení, tak po něm.

V individuálních motivech hrají důležitou roli rodiče. Pokud mají sami zájem o studium jazyků nebo je již na určité úrovni ovládají a jazyk například využívají při svém zaměstnání, potomka takových rodičů může motivovat úspěšná kariéra rodičů, potažmo jejich finanční ohodnocení. Platí to i v případě, kdy je jedinec obklopen takovými přáteli či známými, neboť společenské motivy jsou podle Bronce (1991) pokládány za ty nejsilnější při studiu cizích jazyků a jsou také důležité pro studující osoby, z důvodu možného budoucího pracovního uplatnění ve vědě. Vysokému využití se však dostává i v jiných než vědeckých oborech, neboť v dnešní době mnoho firem spolupracuje s firmami zahraničními a jazyky se tak staly internacionálními dorozumívacími prostředky.

2.6.2. Komunikační motivy

Bronce (1991) tvrdí, že je důležité si jazyk osvojit jak v ústní, tak i písemné podobě. Tento bod je podstatný pro vysokoškolské studenty, jelikož ti mají být schopni komunikace na odborné jazykové úrovni. Pokud jedinec takové úrovně nedosahuje, může se při kontaktu s osobou hovořící cizím jazykem cítit nemohoucně či zahanbeně. Autor tohoto dělení motivů navrhuje takové vedení výuky, aby se student naučil často frekventovaná konverzační i odborná témata. Odborná témata by měla být zaměřena tak, aby studenta dále rozvíjela v jeho oboru.

2.7. Očekávání úspěchu

Podle hlavních principů teorie očekávání úspěchu je motivace k plnění různých úkolů produktem dvou klíčových faktorů – očekávání úspěchu jedince v dané otázce a hodnota, kterou jedinec úspěchu přikládá. Čím větší je podle jedince pravděpodobnost dosažení cíle a čím větší je stimulační hodnota cíle, tím vyšší je stupeň individuální pozitivní motivace. Naopak je dle Dörnyeiho (1998) nepravděpodobné, že bude jedinec o dosažení cíle usilovat, pokud jeden z faktorů chybí. Pokud je jedinec přesvědčený, že nemůže uspět, nezáleží na tom, jak moc se snaží nebo jestli úloha nevede k hodnotným výsledkům. Hlavním problémem v teorii očekávání úspěchu není to, co motivuje studenty, ale spíše to, co směřuje a tvaruje jejich vlastní motivaci. Nejdůležitějšími aspekty rozvoje studenta v očekávání úspěchu jsou jeho předchozí zkušenosti, posouzení vlastních schopností a kompetencí a snaha o zachování svého sebevědomí.

Výzkum z osmdesátých let minulého století ukazuje, že to, jak lidé vysvětlují vlastní úspěchy a neúspěchy z minulosti, bude významně ovlivňovat jejich úspěšnost v budoucnosti. Přínosné procesy tak mají velmi důležitý vliv na formování studentova očekávání úspěchu. (Dörnyei 1998)

Podle Bandury (1993, cit v Dörnyei 1998) lidé s nízkým smyslem pro vlastní výkonnost považují těžké úkoly za hrozbu a snadno ztrácí víru ve své schopnosti. Úkoly pak vzdávají. Kdežto lidem s vysokým smyslem pro výkonnost pomáhá jejich víra a sebevědomí k soustředění se na úkol a vytrvání, dokud úkol nevyřeší. Pokud má jedinec silný smysl pro vlastní výkonnost, jeho chování se v oblasti dosahování cílů zlepšuje i díky nepříznivým situacím, neboť i k těmto situacím dokáže takovýto jedinec přistupovat sebevědomě. Víra ve vlastní výkonnost je však dle Dörnyeiho (1998) pouze nepřímo spjatá s aktuálními kompetencí a schopnostmi, neboť je produktem vlastního přesvědčení, jež je založeno na kognitivních procesech různých zdrojů, jako jsou například lidské názory, zpětná vazba, povzbuzení, hodnocení apod.

3. Plurilingvní repertoár

3.1. Společný evropský referenční rámec pro jazyky

V této kapitole a jejích podkapitolách popisují jazykovou politiku Rady Evropy, a to přímo ve vztahu ke Společnému evropskému referenčnímu rámci pro jazyky.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je podle jeho autorů základem pro tvoření směrnic, sylabů, učebnic, zkoušek apod. platných pro celou Evropu. Říká, jakou látku si musí studenti osvojit, aby jazyk užívali ke komunikaci a jaké dovednosti a znalosti jsou nutné k tomu, aby byli způsobilí k účinnému jednání. Studenti si mají osvojit také kulturní kontext, do něhož jazyk, kterému se učí, spadá. Mimo to Rámec také stanovuje stupně ovládnutí jazyka, jimiž je možno poměřovat pokroky studentů, tj. jak v daném stádiu učení, tak i během celého života.

Rámec slouží například učitelům, přednášejícím, tvůrcům kurzů či metodikům ke koordinaci aktivit a uspokojení potřeb studentů. Udává také objektivní kritéria, na jejichž základě je následně možné uznávat doklady či certifikáty o získané kvalifikaci, což velmi napomáhá evropské mobilitě.

Dle interkulturálního přístupu je hlavním cílem jazykového vzdělávání příznivě podporovat rozvoj jak celé studentovy osobnosti, tak i jeho smyslu pro identitu. K rozvoji má docházet prostřednictvím zkušeností s cizími jazyky a stykem s různými kulturami, které studenta obohatí.

3.1.1. Jazyková politika Rady Evropy

Cílem Rady Evropy je docílit větší integrity mezi všemi státy, které spojuje a jednotným procesem v kulturní oblasti tento záměr podporovat v rozvoji. Rada Evropy určila tři principy, které mají členové dodržovat, aby byl cíl dosažitelný:

1) Různorodost cizích jazyků, ačkoli brání v komunikaci, má být chápána jako obohacení, které je třeba ochraňovat a rozvíjet.

2) Je vhodné upozadit diskriminaci a předsudky a vést členské země ke vzájemné spolupráci. Vylepšovat znalosti současných jazyků užívaných v Evropě, následně tak zdokonalit i komunikaci a vzájemné působení členů Rady Evropy a posílit tak mobilitu v Evropě.

3) Posledním pilířem je situace, kdy se některé členské státy ujmou celonárodních plánů v oblasti výuky jazyků, mají možnost docílit vysoké hladiny sblížení na úrovni Evropy, a to prostřednictvím koordinace programů a součinnosti.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky zahrnuje tři obecná opatření:

1) Umožnit dosáhnout znalostí a následného užívání jazyků členských států Rady Evropy celé populaci, a to v co nejširším rozsahu, aby byli obyvatelé těchto zemí schopni tyto jazyky používat na komunikativní úrovni.

2) Povzbuzovat studenty a učitele k uplatňování principů tvorby systémů učení jazyků. Vyučování má být založeno na potřebách a možnostech žáků. Důležité je určit konkrétní a realistické cíle, používat vhodné materiály a metody učení a využívat vhodných nástrojů pro vyhodnocení výukových programů.

3) Rozvíjet takové programy učení, jež aplikují metody či materiály, které budou uzpůsobené různým studentům či skupinám studentů tak, aby byli studenti dle svých potřeb schopni jazyk komunikativně užívat.

Účely Společného evropského referenčního rámce pro jazyky jsou následující. Rámec lze využít k plánování jak jazykových programů, tak i jazykové certifikace či autoregulovaného učení. Tyto učební programy a certifikace mohou být:

- a) Globální – studentovi pomáhají ke zlepšení veškerých složek ovládnutí jazyka a komunikativní kompetence
- b) Modulární – prohlubují studentovu znalost jazyka pouze v určité omezené oblasti, a to ke specifickým účelům

- c) Disproporční (specializované) vzhledem k obsahu programu – jedná se o učení zaměřené pouze na některé oblasti znalostí a dovedností, ve kterých je dosaženo úrovně vyšší, než je tomu v oblastech jiných
- d) Dílčí – rozvíjejí pouze určité dovednosti a činnosti a ostatní zanechávají nedotčené.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky by měl být:

- Otevřený – s možností následných zlepšení či rozšíření
- Pružný – použitelný v různých situacích
- Dynamický – stále se vyvíjející dle nabytých zkušeností z jeho užívání
- Víceúčelový – použitelný pro různé účely v oblasti plánování a materiálního zajištění učení se cizím jazykům
- Snadno použitelný – prezentovaný v takové podobě, aby ho ti, co ho potřebují byli schopni lehce použít
- Nedogmatický – není trvale a výlučně spojen s jednou z existujících pedagogických či lingvistických teorií nebo tradičních postupů.

3.1.2. Plurilingvismus vs. Multilingvismus

Cílem Rady Evropy je, jak je již napsáno výše, dosáhnout co nejvyšší integrity mezi členskými státy a v oblasti jazyků pak dosáhnout plurilingvismu, jenž je ve Společném evropském referenčním rámci definován na pozadí multilingvismu.

Podle Rady Evropy je multilingvismus znalostí několika řečí nebo používání odlišných jazyků zároveň v určité společnosti. Lze se k němu dopracovat například pokud daná vzdělávací zařízení zvýší nabídku vyučovaných jazyků, snížením dominance anglického jazyka nad ostatními cizími jazyky v komunikaci na mezinárodní úrovni nebo popřípadě pohnutkami studentů ke studiu více než pouze jedné cizí řeči.

Oproti tomu plurilingvismus dává důraz na to, že zkušenosti studenta s řečí rostou v daném kulturním okolí od jazyka užívaného na domácí půdě přes jazyk, kterým se mluví v širší společenské oblasti až k řečem dalších národů. Student si tak tvoří komunikativní kompetenci, na které se podílejí všechny vědomosti a zkušenosti s jazyky. V této

kompetenci se veškeré jazyky ovlivňují. Jedinec může v dané chvíli používat jakoukoli část kompetence tak, aby došlo k uspokojení jeho potřeby komunikace. Dovede tak například „přepínat“ mezi dvěma jazyky.

Určité úrovně lze v komunikaci docílit zapojením celého svého jazykového repertoáru a následným experimentováním ve vyjadřování v cizích jazycích či dialektech. Vhodné je také používat průvodních vyjádření jako jsou gesta nebo mimika. Jazykové vyjádření se tak stává snadnějším na porozumění.

U plurilingvismu se tedy nejedná o zvládnutí několika jazyků, jak tomu je u multilingvismu, ale záměrem plurilingvismu je rozvíjet jazykový repertoár, pro který jsou důležité veškeré jazykové schopnosti. Instituce, které mají v kompetenci vyučování cizích jazyků, by tak měly poskytovat různorodou nabídku.

Rozhodujícím faktorem při rozvoji jazykového repertoáru je však motivace a rozvoj dovedností, neboť po odchodu ze školy bude student vystaven novým situacím, které mu poskytnou nové jazykové zkušenosti.

3.1.3. Společné referenční úrovně

Díky stanovení společných referenčních úrovní je možné uznávat různé zkušenosti s učením se cizím jazykům a interkulturalitou. Ve Společném evropském referenčním rámci jsou stanoveny nejen stupně ovládnutí určitého jazyka jako celku, ale také úrovně pro specifické užití jazyka, kdy je brán zřetel též na jazykové kompetence. V praxi tento krok zjednodušuje přesné stanovení cílů a deskripci zvládnutí výukové látky dle možností a potřeb jednotlivce.

Stupnice společných referenčních úrovní slouží k popisu studentova ovládnutí jazyka. Měla by přitom splňovat čtyři kritéria. První dvě se týkají otázek popisu, dvě následující pak otázek měření.

- Nezávislost na kontextu, aby bylo možné zevšeobecnit výsledky z různých souvislostí. Deskriptory ve stupnici Rámce však musí být relevantní pro určitý kontext, aby mohly být převedeny z jednoho kontextu do druhého.

- Rozdělení do kategorií musí být stejně jako popis zakotveno v teorii, tj. popis musí vycházet z teorií o jazykové kompetenci. Popis navíc musí být lehce použitelný, aby k němu měli učitelé přístup v praxi. Vyučující by tak měl být motivován k přemýšlení o tom, co je kompetence v jeho kontextu.
- Jednotlivé body stupnice by měly být podepřeny teorií měření, měly by tedy být vymezeny objektivně. Záměrem je zamezit chybám, ke kterým dochází po přebírání neodůvodněných konvencí.
- Počet úrovní má reflektovat progres v učení, a to v různých oblastech. V žádném z kontextů ale nesmí být přesažen počet úrovní, jež jsou lidé schopni plánovitě rozeznat.

Obrysový rámec obsahuje celkem šest úrovní, které pohromadě zakrývají prostor učení pro Evropany, kteří se učí cizí jazyky. Úrovně v obrysovém rámci jsou následující:

- Breakthrough („Průlom“)
- Waystage („Na cestě“)
- Threshold („Práh“)
- Vantage („Rozhled“)
- Effective Operational Proficiency („Účinná operační způsobilost“)
- Mastery („Zvládnutí“)

První úroveň zvaná „Breakthrough“ neboli „průlom“ byla popsána Trimem v jeho publikaci z roku 1978 jako „Úvodní způsobilost“ neboli anglicky „Introductory“. Wilkins ji v téže publikaci charakterizuje jako „ovládnutí základních frází“ („Formulaic Proficiency“).

Druhá úroveň neboli „Waystage“ obsahuje zvládnutí jednoduchých každodenních situací, jako jsou zdvořilé pozdravy, jednoduché společenské rozhovory či zjištění, jak se lidé mají apod.

Třetí úroveň, tj. „Threshold“ se vyznačuje tím, že jedinec udržuje interakci a je schopný plně vyjádřit svůj názor. Bez problémů zvládá reagovat a účastnit se hovorů týkajících se každodenního dění. Hovorů se účastní bez předchozích příprav.

Úroveň čtvrtá – „Vantage“ je přeložena do češtiny jako „Rozhled“. Wilkins ji popsal jako „omezenou operační způsobilost“ (Limited Operational Proficiency). Trim jako odpovídající reakci na běžné situace.

Pátá úroveň – „Effective Operational Proficiency“ (Účinná operační způsobilost) reprezentuje pokročilé stádium kompetence, které je příhodné pro komplikovanější studijní a pracovní úlohy.

Nejvyšší šestá úroveň je nazvaná jako „Mastery“, česky „Zvládnutí“. Jedná se o nejvyšší úroveň zkoušek, které probíhají pod záštitou asociace ALTE.

Dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky lze používat rozlišení dle dovedností na začátečník, středně pokročilý a pokročilý. Každá z těchto úrovní má však ještě svou vyšší a nižší úroveň.

Úrovně jsou rozděleny do tří základních skupin podle písmen abecedy, kdy pod písmenem „A“ nalezneme skupinu uživatelů základů jazyka. Písmeno „B“ reprezentuje samostatné uživatele a písmeno „C“ patří zkušeným uživatelům daného jazyka. Tyto úrovně se dále rozdělují, jak je již napsáno výše, na nižší a vyšší stupně, a to následujícím způsobem.

Uživatel základů jazyka na úrovni „A1“ (Breakthrough/průlom), na úrovni „A2“ (Waystage/na cestě). Samostatný uživatel jazyka na úrovni „B1“ (Threshold/práh), na úrovni „B2“ (Vantage/rozhled). Konečně, na úrovni zkušeného uživatele jazyka, nižší stupeň „C1“ (Effective Operational Proficiency/účinná operační způsobilost) a vyšší stupeň „C2“ (Mastery/Zvládnutí).

Charakteristika jednotlivých úrovní dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je uvedena v následujících tabulkách, které jsou převzaty ze Společného evropského referenčního rámce.

Tabulka č. 1: Společné referenční úrovně: sebehodnocení (1.část)

		A1	A2	B1
Porozumění	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koničků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vylíčit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

Zdroj: Společný evropský referenční rámec, 3.kap. (2018: 26)

Tabulka č. 2: Společné referenční úrovně: sebehodnocení (2.část)

		B2	C1	C2
Porozumění	Poslech	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět ani tehdy, mluví-li rychle.
	Čtení	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zauímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým, a jsem schopen/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
Mluvení	Ústní interakce	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znáám dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeformulovat tak, že to ostatní ani nepostřehnou.
	Samostatný ústní projev	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mne události a zážitky osobně důležité.	Umím se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

Zdroj: Společný evropský referenční rámec, 3. kap. (2018: 27)

4. Empirická část

4.1. Výzkumná metoda

Gavora (2000) definuje pojem výzkumná metoda jako „všeobecný název pro proceduru, se kterou se pracuje při výzkumu“. (2000: 70) Výzkumnou metodou je v této práci dotazník, jenž je dle Velkého psychologického slovníku (Hartl, Hartlová 2010) „metodou hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek“. (2010: 107) Gavora (2000) dodává, že se jedná o nejčastěji využívanou metodu získávání dat při výzkumech.

Dotazníkové šetření se může skládat z různých druhů otázek. Pelikán (2004) hovoří o třech typech otázek:

- Uzavřené
- Polouzavřené
- Otevřené

V uzavřené otázce respondent odpovídá na danou otázku výběrem jedné z daných možností. Polouzavřená otázka je jakýmsi „mezikrokem“ mezi otázkou uzavřenou a otevřenou. Respondent může vybrat odpověď z předem daných možností nebo může vyjádřit svůj postoj autenticky. V otevřené otázce má respondent volné pole působnosti v sepsání své odpovědi. (Pelikán 2004)

Cílem dotazníkového šetření bylo:

- 1) Zjistit jakou motivaci k učení se cizímu jazyku mají studenti bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- 2) Analyzovat plurilingvní repertoár těchto studentů, tj. jaké jazyky studují či používají, na jaké úrovni je ovládají, a to zvláště za každou z pěti řečových dovedností: poslech, čtení, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev.

Za účelem dosažení cíle byl sestaven nestandardizovaný dotazník, který se skládal ze čtyř úvodních otázek a následujících celkem pěti otázek, na které bylo nutno odpovědět za každý

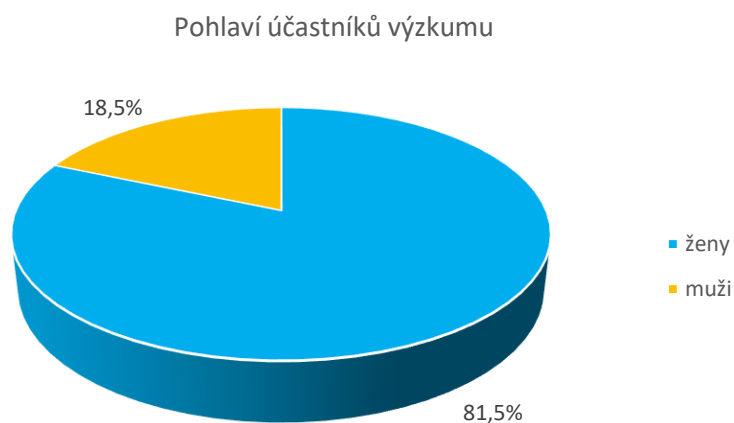
studovaný cizí jazyk zvláště. Dotazník byl šířen online pomocí internetového odkazu. V Přílohách je dotazník uveden v tisknutelné verzi.

4.2. Výsledky výzkumu

Výzkumný soubor představovali studenti bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dotazník byl vytvořen online a šířen internetovým odkazem ve facebookových skupinách sdružujících vhodné kandidáty k vyplnění tohoto dotazníku. Výzkumu se zúčastnilo celkem devadesát dva osob. Výsledky dotazníku jsou graficky zpracovány.

V úvodní části dotazníku student vyplnil své pohlaví, ročník studia, studovaný obor neboli aprobaci a odpověděl na otázku: „Jaké povolání chceš vykonávat po studiu vysoké školy?“.

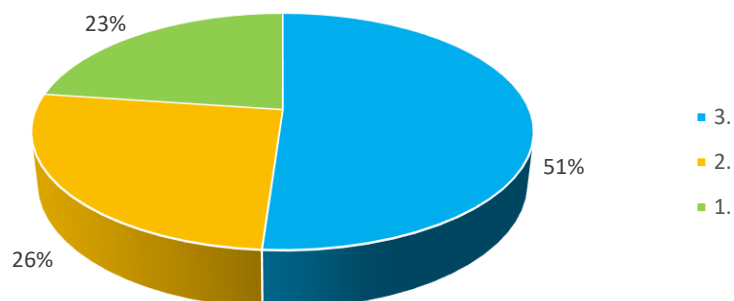
Graf 1: Pohlaví respondentů



Z celkem devadesáti dvou osob se výzkumu zúčastnilo sedmdesát pět žen a sedmnáct mužů, procentuálně tedy 81,5 % žen a 18,5 % mužů. Tento výsledek dle mého názoru odpovídá tomu, že pedagogickou fakultu chce obecně studovat a studuje více žen nežli mužů.

Graf 2: Ročník studia

Podíl na vyplňování dotazníku dle ročníku studia



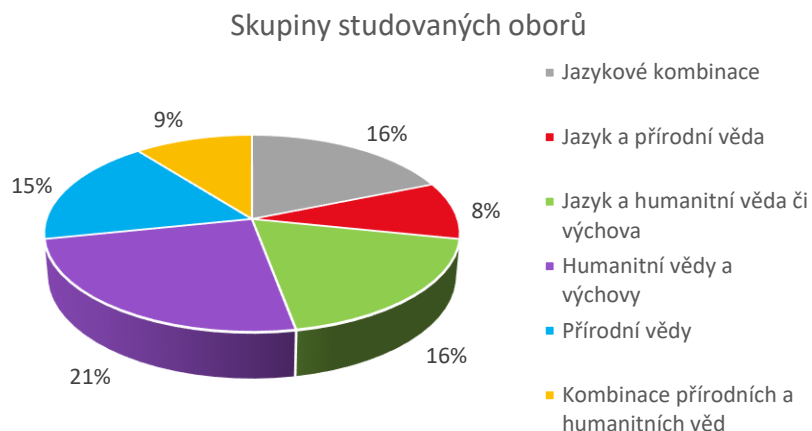
Podle ročníku studia se nejvíce výzkumu účastnili studenti ze třetího ročníku, který se na výzkumu podílel 51 %. Následoval ročník druhý s 26 % a nejméně, tedy 23 %, se výzkumu účastnili studenti prvního ročníku. Toto si vysvětluji tím, že většinu studentů ze třetích ročníků znám i osobně, což vedlo ke vřelejšímu přístupu k vyplňování dotazníku.

Dotazník vyplnili studenti studující následující obory, které jsem se rozhodla rozdělit do šesti skupin dle jejich společných faktorů, aby bylo zřetelné, že se výzkumu účastnili respondenti studující široké spektrum oborů.

Tabulka č.3: Studované obory respondentů

Skupiny	Obory
Jazykové kombinace	Český jazyk – Anglický jazyk Český jazyk – Německý jazyk Anglický jazyk – Německý jazyk
Jazyk a humanitní věda či výchova	Český jazyk – Společenské vědy Anglický jazyk – Společenské vědy Anglický jazyk – Výchova ke zdraví Anglický jazyk – Historie Anglický jazyk – Hudební výchova
Jazyk a přírodní věda	Anglický jazyk – Zeměpis Anglický jazyk – Přírodopis Anglický jazyk – Fyzika Anglický jazyk – Informační technologie
Přírodní vědy	Matematika – Zeměpis Matematika – Přírodopis Matematika – Informační technologie Zeměpis – Přírodopis Přírodopis – Chemie Geografie ve veřejné správě
Humanitní vědy a výchovy	Speciální pedagogika předškolního věku Učitelství pro mateřské školy Psychologie Tělesná výchova Výtvarná výchova
Kombinace přírodních a humanitních věd	Tělesná výchova – Zeměpis Tělesná výchova – Informační technologie Zeměpis – Historie Přírodopis – Výchova ke zdraví Zeměpis – Společenské vědy

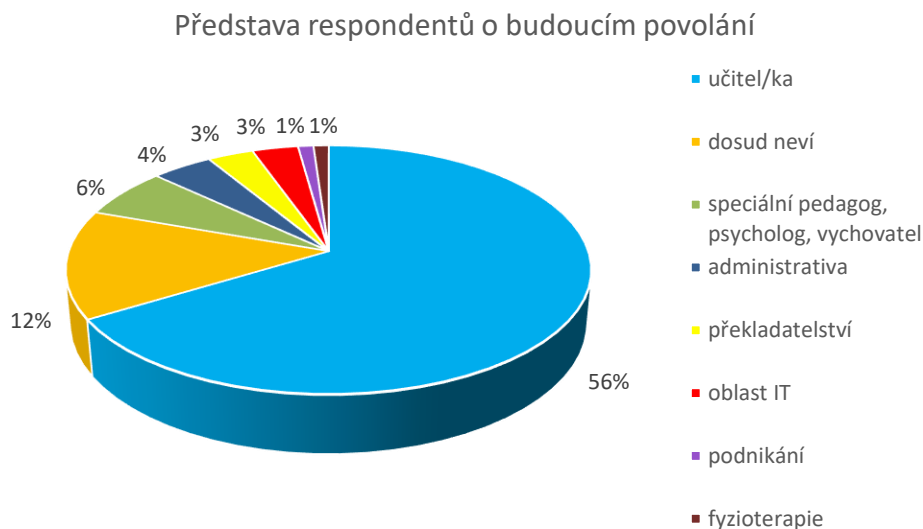
Graf 3: Skupiny studovaných oborů



Největší skupinou jsou obory spadající do humanitních věd a výchov, které se na celkovém počtu studentů podílejí 21 %. Následují jazykové kombinace a kombinace jazyka s humanitní vědou či výchovou. Obě skupiny zabírají 16 %. Čtvrtou skupinou jsou přírodní vědy s 15 % následované kombinací přírodních a humanitních věd s 9 %. Celek uzavírá skupina jazyka s přírodními vědami, jejíž obory se na výzkumu podílí 8 %.

Poslední z úvodních otázek zněla: „Jaké povolání chceš vykonávat po studiu vysoké školy?“. Jedná se o otevřenou otázku. Dle studovaného zaměření se dalo předpokládat, že naprostá většina respondentů odpoví, že se chce stát učitelem/učitelkou. Odpovědělo tak celkem 56 % účastněných. 12 % studentů stále ještě neví, jaké povolání chce v budoucnu vykonávat. 6 % studentů chce zůstat v oboru školství, avšak nechce se věnovat klasické výuce, nýbrž speciální pedagogice, dětské psychologii či vychovatelství. Svému studovanému oboru se chtějí věnovat i jazykáři, kteří chtějí vykonávat povolání překladatele, jsou to celkem 3 %. Více je však osob, kteří chtějí být zaměstnáni v administrativě, takových studentů byla zaznamenána 4 %. Celkem 3 % studentů se chtějí živit v oblasti informačních technologií a konečně dvě poslední skupiny, které zabírají po 1 %, jsou podnikání a fyzioterapie, jež se zaměřením pedagogické fakulty přímo nesoúvisí.

Graf 4: Představa respondentů o budoucím povolání



V další části byl dotazník rozdělen na sekce dle cizích jazyků. Jednalo se o sekce:

- Anglický jazyk
- Německý jazyk
- Francouzský jazyk
- Španělský jazyk
- Ruský jazyk
- Jiný cizí jazyk

Do sekcí byly vybrány takové jazyky, u kterých je pravděpodobné, že s nimi studenti přišli do styku. Anglický a německý jazyk jsou na předních místech, neboť se očekává, že alespoň jeden z těchto jazyků byl součástí výuky během povinné devítileté docházky na základní škole nebo na střední škole s maturitou. Další hojně se vyskytující varianty druhého cizího jazyka na středních školách či gymnáziích jsou jazyky francouzský, španělský a ruský, které jsou zároveň, stejně jako anglický jazyk, jazyky světovými. Poslední sekce je nazvána „jiný cizí jazyk“ pro případ, že se student věnoval či věnuje také jinému jazyku, než je uveden v nabídce.

V každé sekci respondent odpovídal na následující otázky:

- 1) Studuješ/studoval jsi/používáš tento jazyk?
- 2) Baví tě studium tohoto jazyka?
- 3) Kde jazyk studuješ?
- 4) Proč jazyk studuješ?
- 5) Na jaké úrovni se nacházíš v oblasti učení se tomuto cizímu jazyku?

Pokud student v první otázce odpověděl „ANO“ postupně zodpověděl i následující otázky. V případě, že odpověděl „NE“, na ostatní otázky již neodpovídal a pokračoval na další sekci týkající se jiného cizího jazyka. Druhá otázka byla stejně jako první otázka dichotomická, respondent tedy mohl odpovědět pouze kladně nebo záporně. Otázka třetí a čtvrtá byla polouzavřená, kdy měl respondent na výběr z několika možností, přičemž mohl označit více variant odpovědí. Popřípadě mohl ještě zvolit možnost „jiné“ a svoje stanovisko vyjádřit přesněji. Pátá otázka byla pro výzkum plurilingvního repertoáru nejpodstatnější. Respondenti byli vyzváni, aby sami zhodnotili svou úroveň v pěti dovednostech, kterými jsou: čtení, poslech, ústní interakce, samostatný ústní projev a písemný projev. Součástí dotazníku byl seznam společných referenční úrovní, díky kterému mohli respondenti lépe svoji úroveň stanovit. Seznamu navíc předcházela ještě orientační výpis úrovní, který byl respondentům nápomocný v odhadování dosažené úrovně a pomohl jim tak ušetřit čas při vyplňování dotazníku.

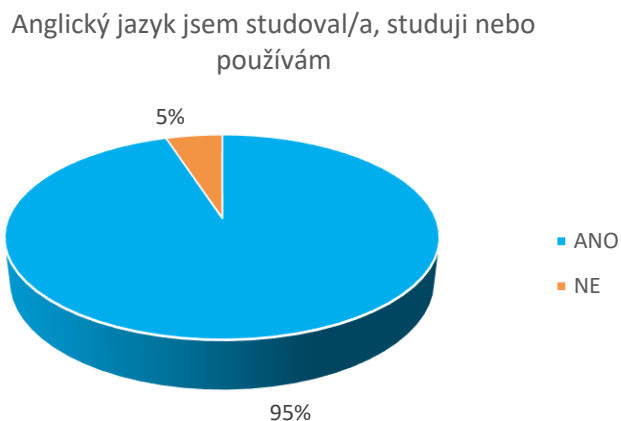
V poslední sekci dotazníku nazvané „jiný cizí jazyk“ respondenti uvedli, jaký další cizí jazyk studují a dále odpovídali pouze na otázku pátou, tedy stanovili svou úroveň jazykové kompetence v těchto méně častých jazycích a také uvedli, proč jazyk studují. Tato informace je důležitá pro závěrečné shrnutí. Další otázky by neměly vypovídající hodnotu, neboť respondenti vypsali poměrně rozličné spektrum jazyků.

4.2.1. Anglický jazyk

Otázka č.1 – Studuješ/studoval jsi/používáš anglický jazyk?

Na první otázku u anglického jazyka odpověděla převážná většina respondentů kladně. Konkrétně 95 % z celkových devadesáti dvou účastníků dotazníku. Příčinou je dle mého názoru to, že byl anglický jazyk vyučován jako první cizí jazyk od základních škol.

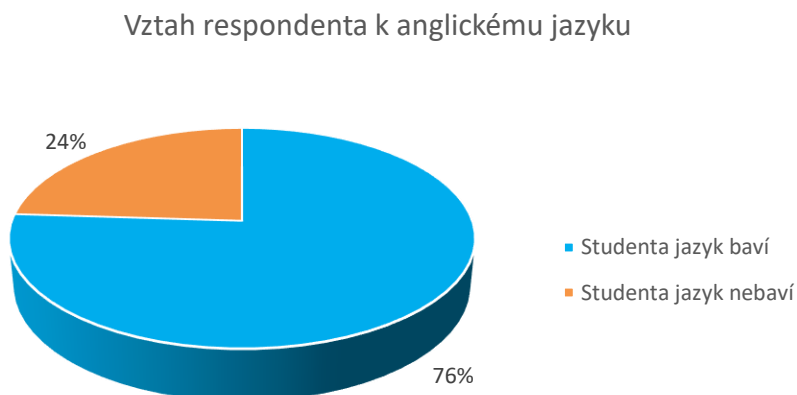
Graf 5: Respondenti, kteří studovali/studují/používají anglický jazyk



Otázka č.2 - Baví tě studium anglického jazyka?

Studenti, kteří na první otázku odpověděli kladně, ve druhé otázce vyjádřili své pocity, zda je anglický jazyk baví či nebaví. Celkem 76 % z nich odpovědělo, že je anglický jazyk baví. Nebaví tedy pouze 24 %.

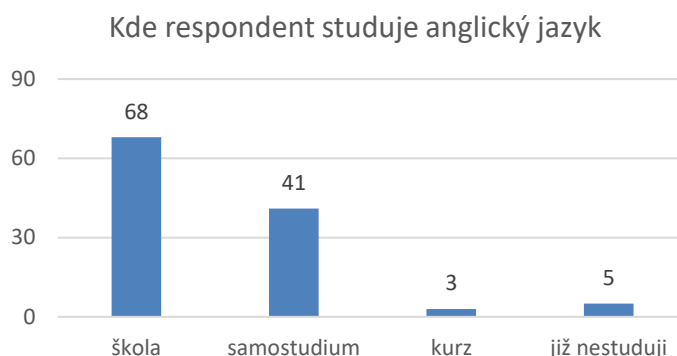
Graf 6: Vztah respondenta k anglickému jazyku



Otázka č.3 – Kde anglický jazyk studuješ?

Převážná většina studentů odpověděla, že jazyk studují pouze ve škole nebo v kombinaci se samostudiem. Pouze tři osoby se vzdělávají v jazykovém kurzu a pět osob odpovědělo, že již anglický jazyk nestuduje.

Graf 7: Kde respondent studuje anglický jazyk



Otázka č.4 - Proč anglický jazyk studuješ?

Celkem šedesát jedna respondentů uvedlo, že jazyk studují kvůli budoucímu uplatnění v zaměstnání. Velmi podobných hodnot dosahuje druhá možnost, tedy že studenta jazyk baví a třetí vyrovnanou odpovědí je, že respondent jazyk využívá během cestování a ke komunikaci s osobami mluvícími cizím jazykem. Následuje možnost zábavy, tedy jmenovitě čtení knih a sledování filmů a seriálů. Poslední dvě možnosti čítají pouze pět a tři odpovědi. Jedná se o studium jazyka z důvodu splnění zkoušek při studiu vysoké školy a o studium jazyka z důvodu naléhání rodičů.

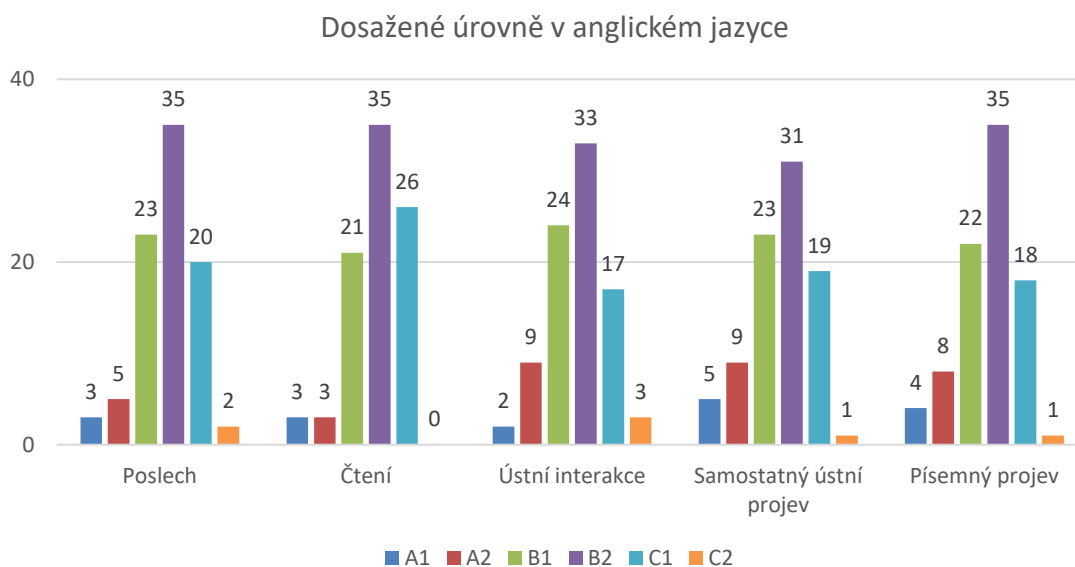
Graf 8: Z jakého důvodu respondent studuje/studoval anglický jazyk



Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nacházíš v oblasti učení se anglickému jazyku?

Ve všech řečových dovednostech, tedy poslechu, čtení, ústní interakci, samostatném ústním projevu i písemném projevu úroveň „B2“ značně převyšuje ostatní úrovně. Po této úrovni byla téměř ve všech oblastech zaznamenána úroveň „B1“ a v těsné blízkosti za ní úroveň „C1“, v oblasti čtení tomu však bylo naopak. V nižších počtech byly zaznamenány zbylé úrovně, tedy úroveň „A2“, „A1“ a „C2“.

Graf 9: Dosažené úrovně v anglickém jazyce

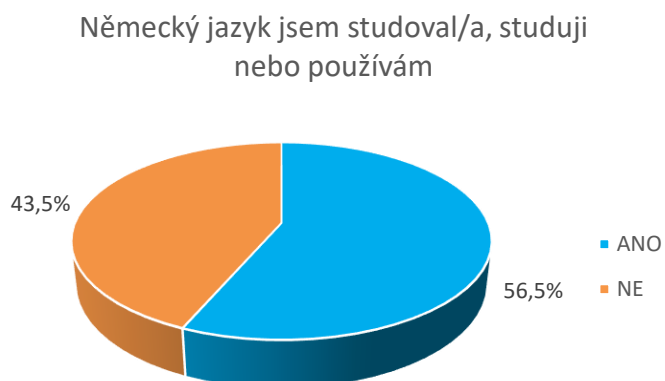


4.2.2. Německý jazyk

Otázka č.1 – Studuješ/studoval jsi/využíváš německý jazyk?

Na první otázku v sekci německého jazyka odpovědělo 56,5 % tázaných kladně, tedy že německý jazyk v minulosti studovali nebo aktuálně studují či používají. Počet těchto respondentů tedy nijak výrazně nepřevyšuje ty, kteří se s jazykem nesetkali.

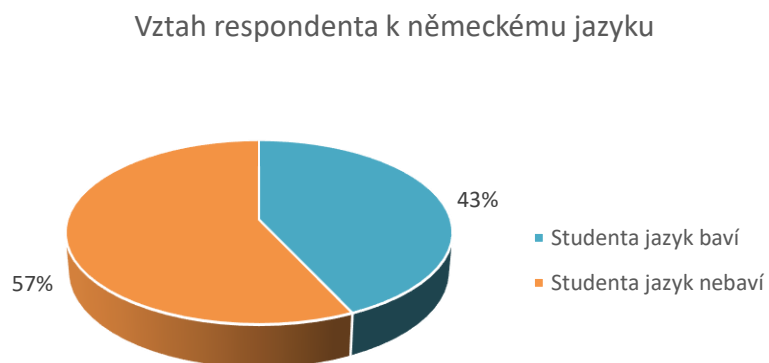
Graf 10: Respondenti, kteří studovali/studují/používají německý jazyk



Otázka č.2 - Baví tě studium německého jazyka?

Na druhou otázku bylo zaznamenáno pouze šedesát dva odpovědí, avšak 58 % z nich bylo negativních. Dotazované studenty tedy německý jazyk spíše nebaví. Zbýlých 42 % respondentů odpovědělo kladně.

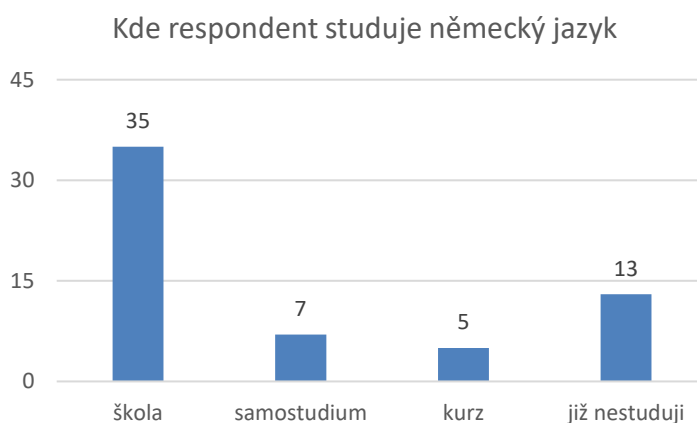
Graf 11: Vztah respondenta k německému jazyku



Otázka č.3 – Kde německý jazyk studuješ?

Na otázku: „Kde německý jazyk studuješ?“ měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. Nejčastější odpovědí byla klasická výuka ve škole, sedm respondentů pak odpovědělo, že se v jazyce vzdělává samo, pět respondentů navštěvuje jazykový kurz a třináctkrát byla zaznamenána možnost, že respondent již nestuduje.

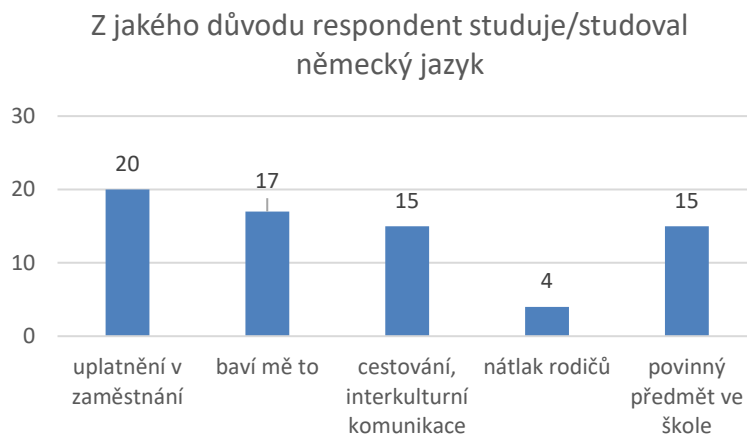
Graf 12: Kde respondent studuje německý jazyk



Otázka č.4 - Proč německý jazyk studuješ?

Čtvrtá otázka se zabírala důvodem ke studiu německého jazyka. Opět se jednalo o polouzavřenou otázku, kdy měl respondent na výběr z několika možností, popřípadě mohl připsat svoji vlastní odpověď. Celkem dvacetkrát byla zaznamenána možnost uplatnění v zaměstnání, sedmnáct respondentů odpovědělo, že je jazyk baví, patnáct pak, že jazyk studují kvůli cestování či interkulturní komunikaci. Patnáctkrát také byla zaznamenána odpověď, kdy respondenti jazyk studovali pouze proto, že byl povinným předmětem ať již na základní nebo střední škole.

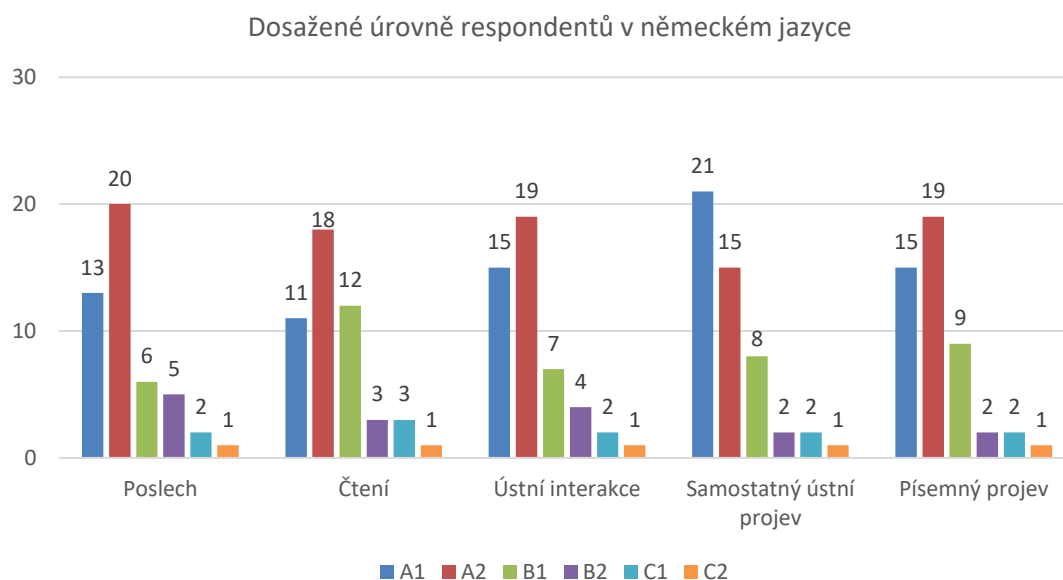
Graf 13: Z jakého důvodu respondent studuje/studoval německý jazyk



Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nacházíš v oblasti učení se německému jazyku?

Téměř ve všech jazykových dovednostech byla nejčastěji zaznamenána úroveň „A2“ následována úrovní „A1“, v případě čtení následována úrovní „B1“. V dovednosti samostatného ústního projevu byla na nejvyšší příčce úroveň „A1“ a v blízkosti za ní úroveň „A2“. Úroveň „B1“ byla třetí nejvíce zaznamenanou úrovní ve všech oblastech a za ní následovaly úrovně „B2“, „C1“ a „C2“ přibližně ve stejném počtu.

Graf 14: Dosažené úrovně respondentů v německém jazyce



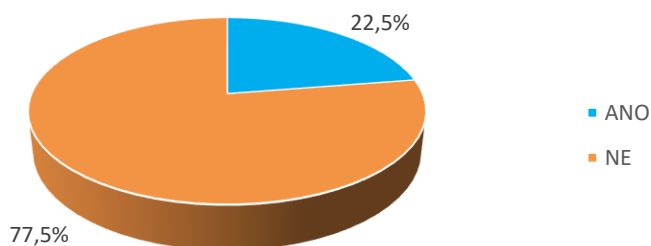
4.2.3. Francouzský jazyk

Otázka č.1 – Studuješ/studoval jsi/využíváš francouzský jazyk?

Více než tři čtvrtiny respondentů odpověděly, že francouzský jazyk nikdy nestudovaly ani nepoužívaly. S jazykem se setkalo pouze 22,5 % z osmdesáti devíti studentů, kteří na otázku odpověděli.

Graf 15: Respondenti, kteří studovali/studují/používají francouzský jazyk

Francouzský jazyk jsem studoval/a, studuji nebo používám

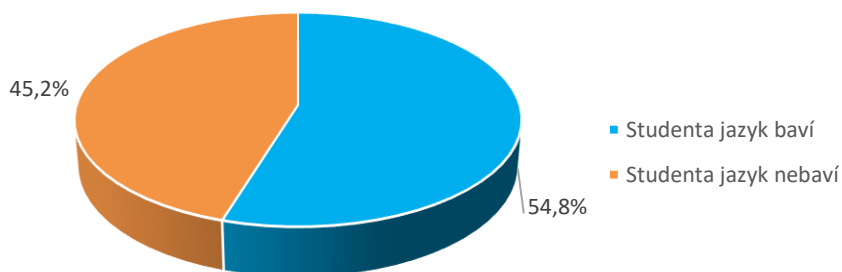


Otázka č.2 - Baví tě studium francouzského jazyka?

Na otázku, zda respondentův studium francouzského jazyka baví, bylo zaznamenáno celkem třicet jedna odpovědí, z čehož 54,8 % studentů odpovědělo kladně a 45,2 % záporně.

Graf 16: Vztah respondenta k francouzskému jazyku

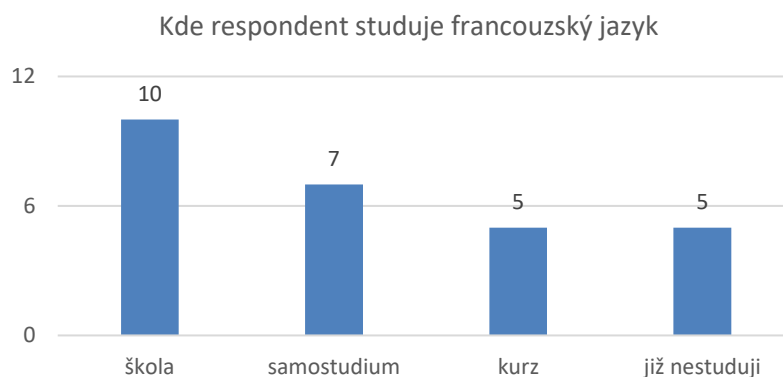
Vztah respondenta k francouzskému jazyku



Otázka č.3 – Kde francouzský jazyk studuješ?

Třetí otázka se týkala místa, kde student francouzský jazyk studuje. Deset respondentů odpovědělo, že jazyk studuje ve škole. Sedm studentů uvedlo, že se věnuje samostudiu, pět studentů navštěvuje jazykový kurz a stejné množství respondentů uvedlo, že jazyk již nestuduje.

Graf 17: Kde respondent studuje francouzský jazyk



Otázka č.4 – Proč francouzský jazyk studuješ?

Nejčastějším důvodem ke studiu francouzského jazyka je dle odpovědí respondentů jejich vztah ke studiu, tedy že je jazyk baví. Odpovědělo tak celkem patnáct z nich. Na stejné úrovni se pak nachází možnost uplatnění v zaměstnání a možnost cestování či interkulturní komunikace. U obou možností bylo zaznamenáno pět odpovědí. Dva respondenti uvedli, že již jazyk nestudují.

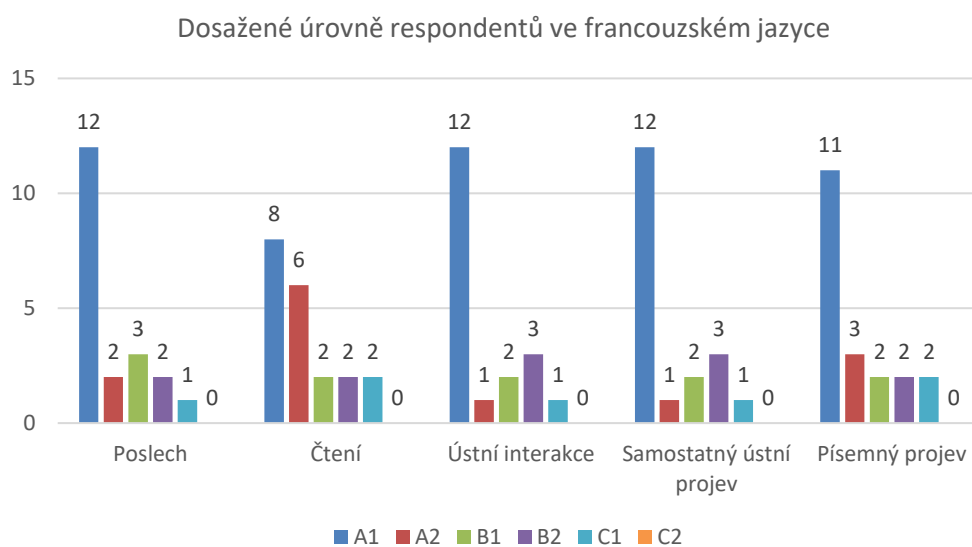
Graf 18: Z jakého důvodu respondent studuje/studoval francouzský jazyk



Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nachází v oblasti učení se francouzskému jazyku?

Ve všech oblastech úroveň „A1“ značně převyšuje ostatní úrovně. O stupeň vyšší úroveň „A2“ na ni navazuje v oblasti čtení, zbylé úrovně v oblasti čtení jsou počtem zaznamenání vyrovnané. V oblasti poslechu je druhou nejvyšší úrovní stupeň „B1“, který však oblast „A2“ a „B2“ nepřevyšuje nijak významně. Úroveň „C1“ byla zaznamenána pouze jedenkrát. Shodně jsou zaznamenány úrovně v dovednosti ústní interakce a samostatného ústního projevu, kde se třikrát objevila úroveň „B2“, dvakrát úroveň „B1“ a po jedné odpovědi na úrovních „A2“ a „C1“. Písemný projev zaznamenal třikrát úroveň „A2“ a po dvou odpovědích u zbylých úrovní „B1“, „B2“ a „C1“. Úroveň „C2“ nebyla zaznamenána v žádné jazykové dovednosti francouzského jazyka.

Graf 19: Dosažené úrovně respondentů ve francouzském jazyce

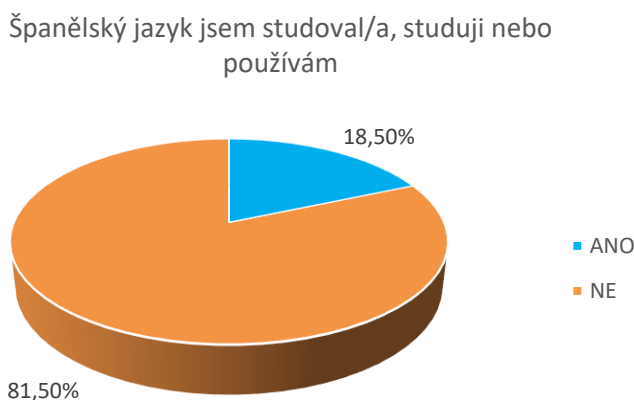


4.2.4. Španělský jazyk

Otázka č.1 – Studuješ/studoval jsi/využíváš španělský jazyk?

Pouze 18,5 % z celkového počtu devadesáti dvou respondentů odpovědělo, že jazyk někdy studovalo, studuje nebo používá. Převážná většina respondentů se tedy se španělským jazykem dosud nesešla.

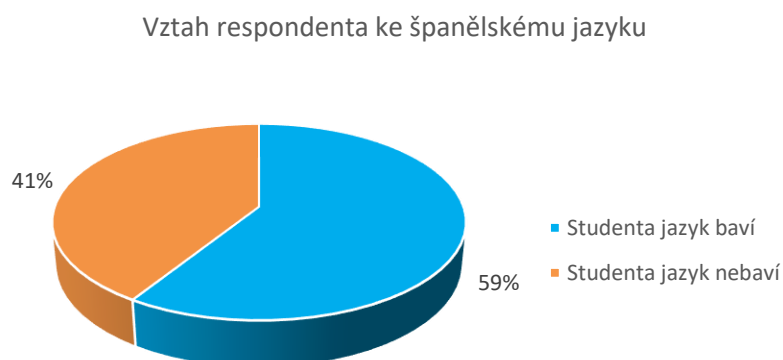
Graf 20: Respondenti, kteří studovali/studují/používají španělský jazyk



Otázka č.2 - Baví tě studium španělského jazyka?

Na druhou otázku týkající se vztahu respondenta ke španělskému jazyku odpovědělo celkem dvacet sedm respondentů. Z tohoto počtu studentů odpovědělo 59 % kladně, tedy že je španělský jazyk baví. Zbýlých 41 % respondentů nemá ke studiu španělského jazyka kladný vztah.

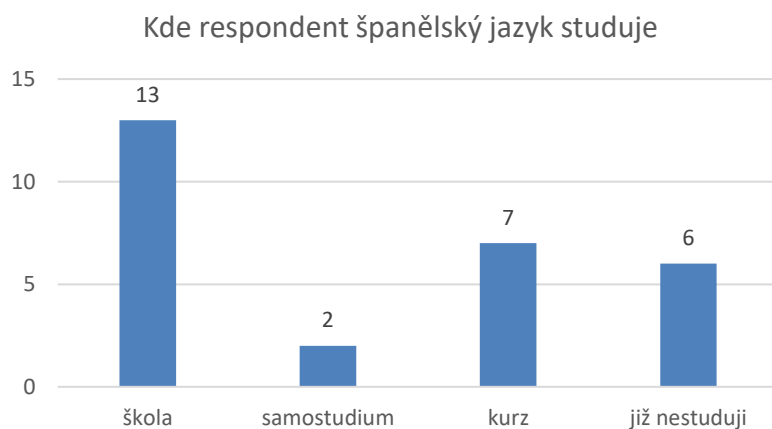
Graf 21: Vztah respondenta ke španělskému jazyku



Otázka č.3 – Kde španělský jazyk studuješ?

Ve třetí otázce odpovědělo nejvíce, tedy třináct respondentů, že se jazyk učí při klasickém vyučování ve škole. Sedm studentů navštěvuje jazykový kurz a dva studenti se věnují samostudiu. Šest osob uvedlo, že španělský jazyk již nestuduje.

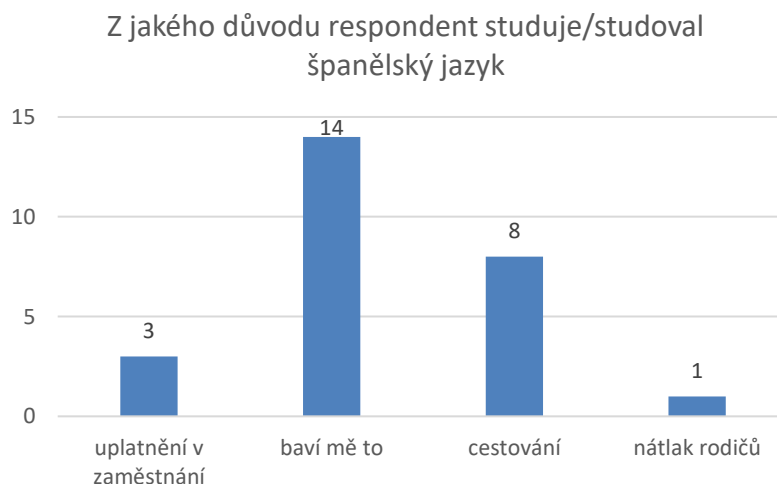
Graf 22: Kde respondent studuje španělský jazyk



Otázka č.4 - Proč španělský jazyk studuješ?

Celkem čtrnáct respondentů uvedlo, že španělský jazyk studují, protože je baví. Osm respondentů se španělskému jazyku věnuje kvůli jeho využití při cestování. Třikrát byla zaznamenána možnost uplatnění v zaměstnání a nejméně studenti volili možnost, že španělský jazyk studují kvůli nátlaku rodičů.

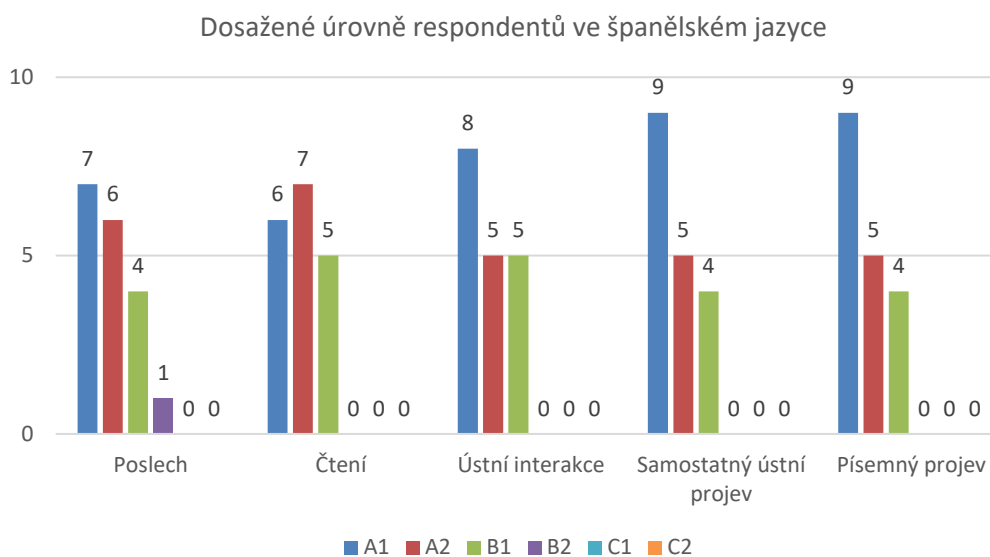
Graf 23: Z jakého důvodu respondent studuje/studoval španělský jazyk



Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nachází v oblasti učení se španělskému jazyku?

V dovednostech poslechu je nejčastěji zaznamenána úroveň „A1“, od níž počty v úrovních postupně přes úroveň „A2“ a „B1“ klesají až k úrovni „B2“, která byla zvolena pouze jedenkrát. V oblasti čtení byla sedmkrát zaznamenána úroveň „A2“, šestkrát „A1“ a pětkrát „B1“. V ústní interakci převažuje úroveň „A1“ následována úrovní „A2“ a „B1“, které čítají obě po pěti odpovědích. V oblasti samostatného ústního projevu a písemném projevu jsou počty u úrovní shodné. Devět odpovědí bylo uvedeno v úrovni „A1“, pět odpovědí v úrovni „A2“ a čtyři odpovědi v úrovni „B1“.

Graf 24: Dosažené úrovně respondentů ve španělském jazyce

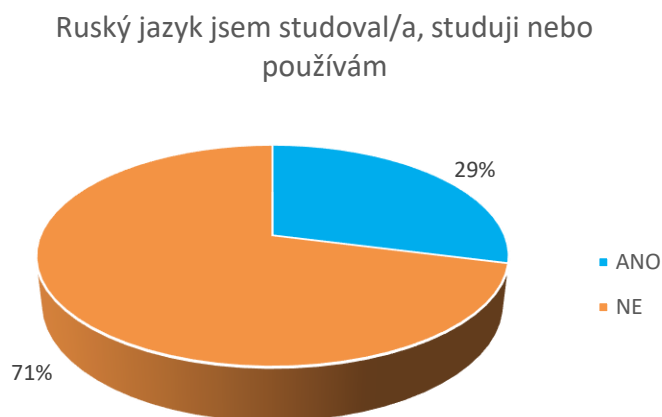


4.2.5. Ruský jazyk

Otázka č.1 – Studuješ/studoval jsi/využíváš ruský jazyk?

Téměř tři čtvrtiny respondentů uvedly, že ruský jazyk nikdy nestudovaly nebo nepoužívají. Zbýlých 29 % respondentů odpovědělo kladně. Respondenti tedy uvedli, že se již s ruským jazykem setkali.

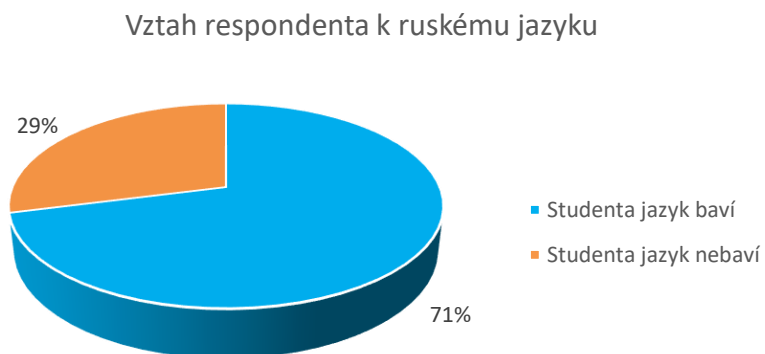
Graf 25: Respondenti, kteří studovali/studují/používají ruský jazyk



Otázka č.2 - Baví tě studium ruského jazyka?

Na tuto otázku odpovědělo celkem třicet čtyři respondentů. Celkem 71 % respondentů odpovědělo, že mají kladný vztah k ruskému jazyku, zbylých 29 % studentů ruský jazyk nenaplňuje.

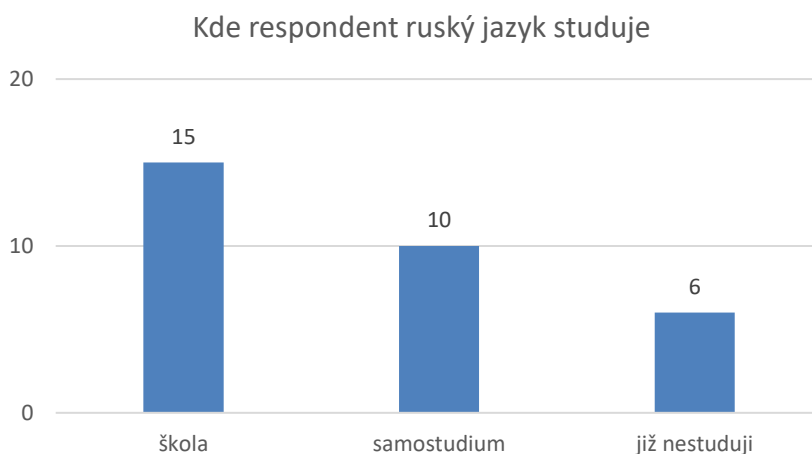
Graf 26: Vztah respondenta k ruskému jazyku



Otázka č.3 - Kde ruský jazyk studuješ?

Opět je nejčastější odpovědí možnost, že respondenti ruský jazyk studují během výuky ve škole. Druhou možností je samostudium, které bylo zvoleno deseti respondenty. Šest respondentů pak uvedlo, že již jazyk aktivně nestudují.

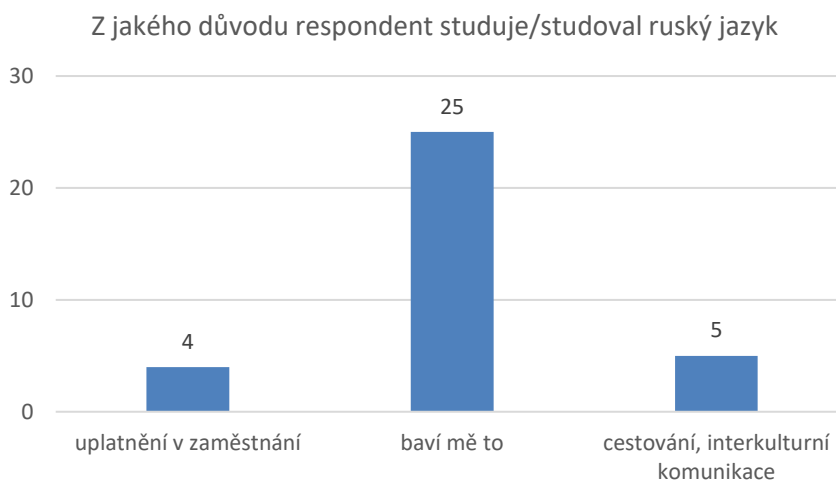
Graf 27: Kde respondent ruský jazyk studuje



Otázka č.4 - Proč ruský jazyk studuješ?

Nejčastějším důvodem ke studiu ruského jazyka je kladný vztah studenta k tomuto jazyku, odpovědělo tak celkem dvacet pět respondentů. Druhou možností je cestování a komunikace s cizinci a možností třetí je uplatnění v budoucím zaměstnání.

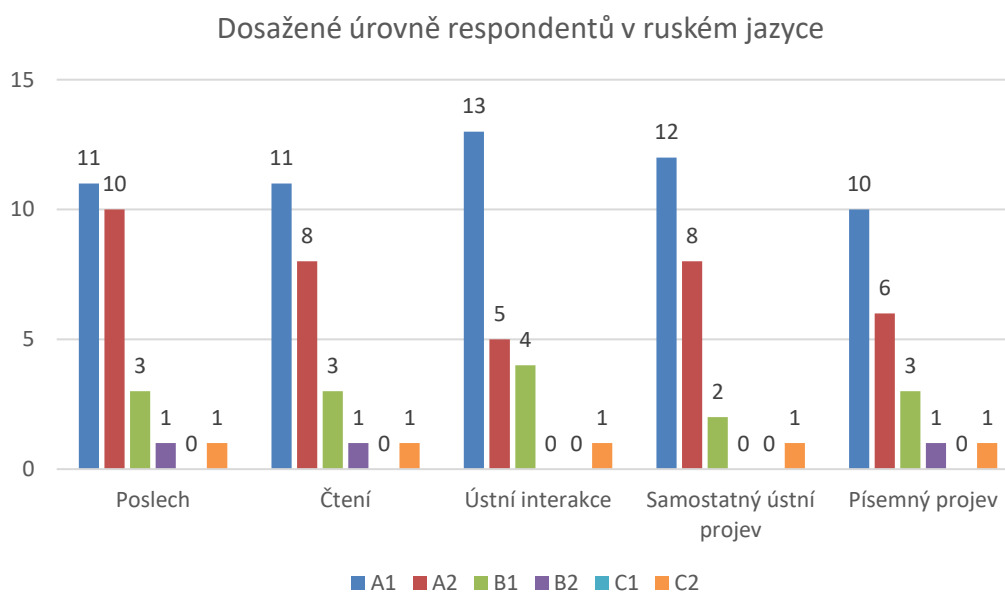
Graf 28: Z jakého důvodu respondent studuje/studoval ruský jazyk



Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nachází v oblasti učení se ruskému jazyku?

Ve všech jazykových dovednostech byla nejčastěji zaznamenána úroveň „A1“ následována úrovní „A2“ a „B1“. V oblasti poslechu, čtení a písemného projevu pak byla jedenkrát zaznamenána úroveň „B2“. Ve všech oblastech byla také jedenkrát uvedena úroveň „C2“. Nikdo z respondentů nevedl v žádné oblasti úroveň „C1“.

Graf 29: Dosažené úrovně respondentů v ruském jazyce



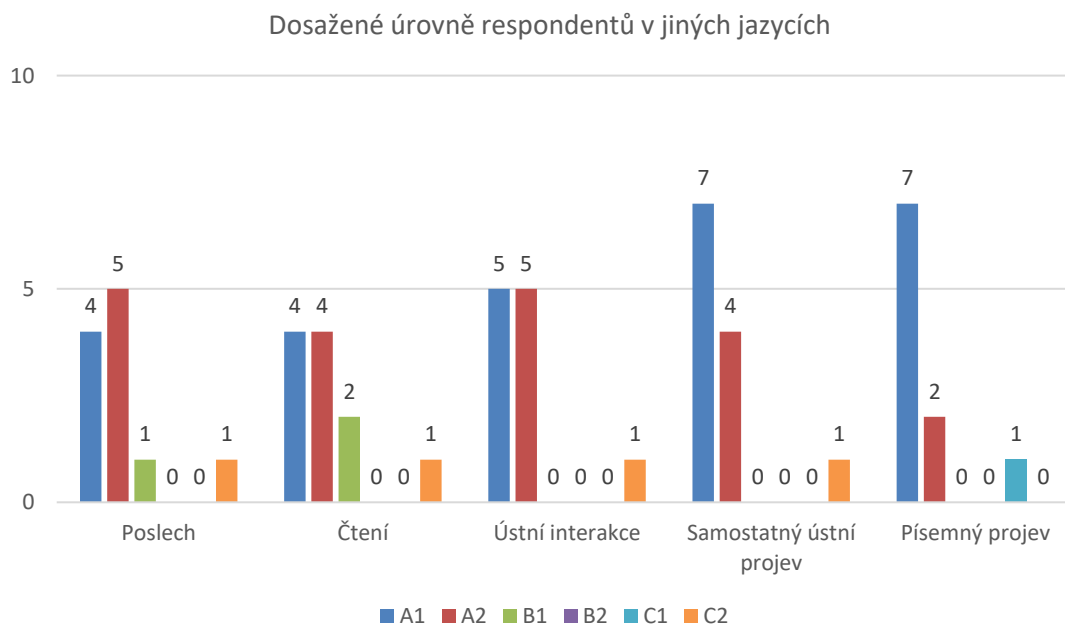
4.2.6. Jiný cizí jazyk

Mimo výše zmíněné jazyky respondenti uvedli, že studovali nebo studují či používají jazyk italský, japonský, korejský, vietnamský, řecký, slovinský či švédský, ale také latinu či esperanto. Většina těchto jazyků byla v odpovědích zaznamenána pouze jednou, vyjma italštiny a latiny, které respondenti uvedli dvakrát.

Otázka č.5 - Na jaké úrovni se nacházíš v oblasti učení se tomuto cizímu jazyku?

Na vedoucích přičkách jsou ve všech oblastech základní úrovně, tj. úrovně „A1“ a „A2“. Celkem třikrát byla zaznamenána úroveň „B1“, z toho dvakrát v oblasti čtení a jedenkrát v oblasti poslechu. V oblastech čtení, poslechu, ústní interakce a samostatného ústního projevu byla jedenkrát zaznamenána úroveň „C2“. Úroveň „B2“ nebyla uvedena v žádné z oblastí řečových dovedností.

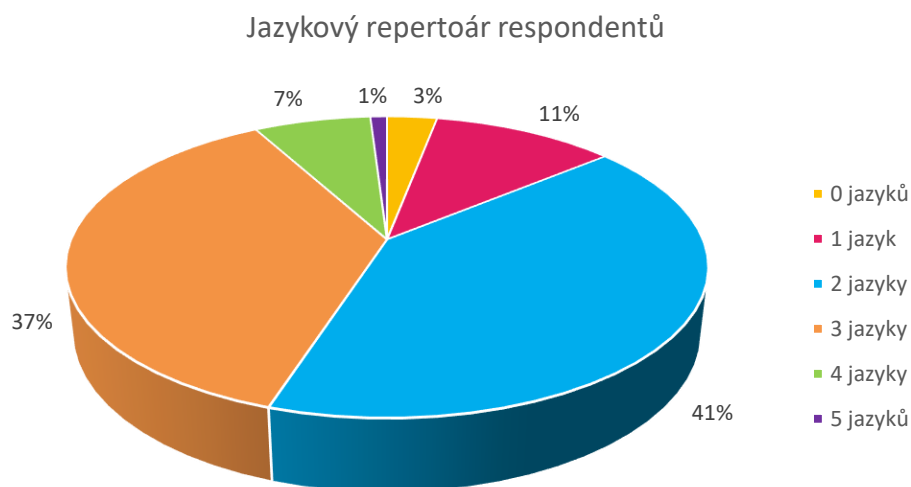
Graf 30: Dosažené úrovně respondentů v jiných jazycích



4.3. Shrnutí

Výzkumu se účastnilo celkem devadesát dva studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V následujícím grafu je uvedeno, kolik jazyků respondenti studují, z čehož vyplývá, kolik respondentů je skutečně plurilingvních.

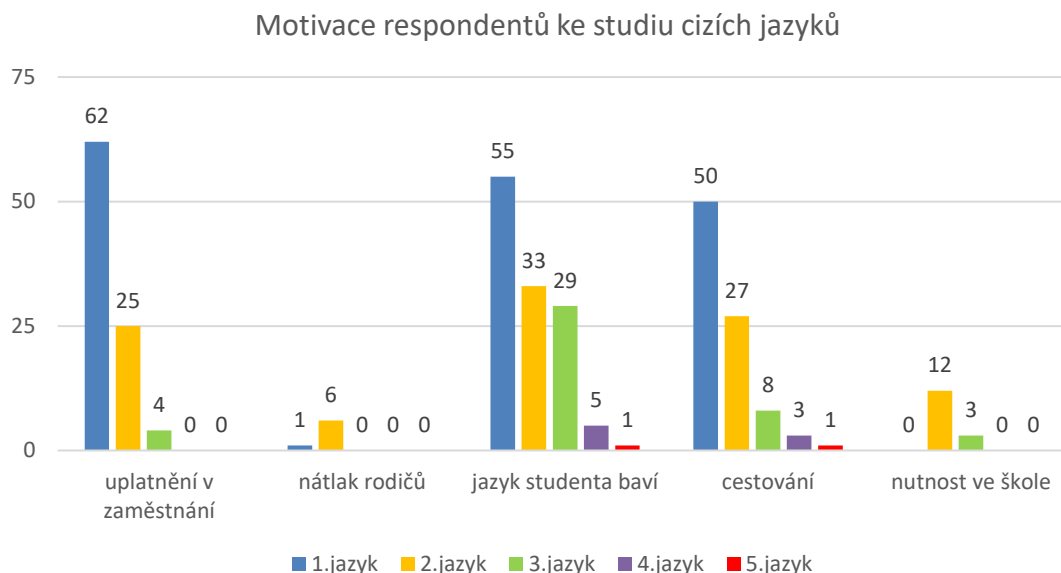
Graf 31: Jazykový repertoár studentů



Celkem 3 % respondentů uvedla, že nestudují ani neovládají žádný cizí jazyk. Jeden cizí jazyk byl zaznamenán u 11 % studentů. Dva cizí jazyky byly zjištěny u 41 % respondentů, tři cizí jazyky pak u 37 % studentů. Čtyři jazyky studuje 7 % studentů a pět jazyků bylo zaznamenáno u 1 % respondentů. Dá se tedy říci, že celkem 86 % respondentů je plurilingvních, tj. hovoří dvěma či více cizími jazyky.

Z výzkumu také vyplynulo, jak motivace ovlivňuje plurilingvní repertoár respondentů, respektive co respondenty motivuje ke studiu cizích jazyků.

Graf 32: Motivace respondentů ke studiu cizích jazyků



Z grafu zobrazujícího motivaci k učení se cizím jazykům vyplývá, že k učení se prvnímu cizímu jazyku, kterým byl v případě tohoto dotazníku z 95 % anglický jazyk, respondenty nejvíce motivuje uplatnění v budoucím zaměstnání, záliba v daném jazyce či zájem o cestování. Již v případě druhého jazyka je tomu ale jinak. Respondenti uvedli, že druhý jazyk studují převážně proto, že je studium baví. Dále kvůli cestování, uplatnění v zaměstnání a uvedli také možnost, kdy jazyk studují či studovali proto, že byl povinným jazykem ve škole či proto, že jsou pod nátlakem rodičů. U třetího cizího jazyka je rozdíl oproti prvnímu cizímu jazyku daleko markantnější. Celkem dvacet devět respondentů uvedlo jako motivaci ke studiu to, že je jazyk baví. Dalším důvodem ke studiu třetího jazyka je cestování, avšak s pouze osmi odpověďmi. Následuje uplatnění v budoucím zaměstnání, které má však podobně nízkou hodnotu, jako nutnost studia jazyku ve škole. Ve čtvrtém jazyce byly zaznamenány podobné výsledky jako u jazyka třetího. S pěti odpověďmi je na vrcholu záliba v jazyce a za ní následuje možnost cestování. U pátého jazyka jsou tyto dvě odpovědi na stejné úrovni.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala problematice motivace k učení se cizím jazykům a plurilingvnímu repertoáru. Cizí jazyky jsou v dnešní době velmi frekventovaným tématem. Díky nynějšímu světu „bez hranic“ se nám otevírají různé možnosti, ať už se jedná o možnosti cestování nebo například zaměstnání v mezinárodních společnostech.

Cílem první roviny teoretické části bakalářské práce bylo přiblížit, co je to motivace pomocí vysvětlení základních pojmů a dělení a poukázat na specifika motivace k učení se cizímu jazyku. Druhou rovinou teoretické části byla práce se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky vydaným Radou Evropy. Pomocí Rámce bylo objasněno téma plurilingvního repertoáru. Nezbytnou součástí této roviny je uvedení společných referenčních úrovní, s nimiž je dále pracováno v části empirické.

Záměrem praktické části bakalářské práce bylo zjistit za pomoci dotazníkového šetření, co motivuje studenty ke studiu cizích jazyků a na jaké úrovni jazyky ovládají. Svou úroveň respondenti charakterizovali jednotlivě za každou řečovou dovednost. Respondenty se stali studenti rozličných oborů bakalářského studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 86 % z celkového počtu devadesáti dvou respondentů je plurilingvní, tj. studují nebo ovládají dva či více cizích jazyků, přičemž nejvíce se studenti věnují dvěma nebo třem cizím jazykům.

Nejvíce studovaným či používaným jazykem je jazyk anglický. Nejenže se téměř všichni respondenti anglickému jazyku věnují, ale také ho ovládají na nejvyšších úrovních ze všech sledovaných jazyků. Nejčteněji byla zaznamenána úroveň „B2“, přičemž vysokých počtů dosahovala také úroveň „C1“. Za jazykem anglickým se v četnosti studování nachází jazyk německý, který studuje více než polovina respondentů. Dále jazyk ruský, studovaný téměř třetinou respondentů. Čtvrtým jazykem je francouzský jazyk, kterému se věnuje více než pětina respondentů. Posledním jazykem je španělský jazyk, u kterého své zkušenosti uvedla necelá pětina respondentů.

Nutno podotknout, že i když jsou Společným evropským referenčním rámcem stanoveny společné referenční úrovně pro každou řečovou dovednost zvláště, úrovně nerovnost se mezi dovednostmi neprojeví nikterak významně, a to u všech sledovaných jazyků. Je to dáno zřejmě tím, že studenti ve většině případů uvedli, že jazyk studují ve škole, kde se probírají rovnoměrně všechny řečové dovednosti. Pokud však student uvedl také, že se věnuje samostudiu, úrovně nerovnost se projevila alespoň v minimálním měřítku, neboť pokud student například čte v rámci samostudia cizojazyčné knihy, svou úroveň čtení tak pravděpodobně oproti jiným dovednostem zvýší.

Nejčastějším důvodem pro studování jazyka bylo v případě anglického jazyka uvedeno uplatnění v zaměstnání. Jazyk je tedy chápán pouze jako prostředek k dosažení cíle. V tomto případě se tedy jedná o instrumentální motivaci, stejně jako v případě, kdy respondenti uvedli, že jazyk studovali pouze za účelem splnění zkoušek ve škole či proto, aby mohli číst cizojazyčné knihy či sledovat zahraniční filmy.

Integrativní motivace byla zaznamenána v případech, kdy respondenti uvedli, že jazyk studují, protože chtějí cestovat, respektive zajímají se o kulturu území, kde se jazykem hovoří nebo mají zájem o interkulturní komunikaci. Popřípadě je cizí jazyk baví. Zajímají se tedy o jazyk jako takový.

Nelze přesně stanovit, zda se ve výzkumu projevila více motivace instrumentální nebo integrativní, neboť respondenti mohli v dotazníku volit více odpovědí. Mohou se tedy u nich projevovat oba druhy motivace. Z výzkumu však vyplývá, že u méně běžných jazyků, tj. jazyků, které se méně často vyskytují v nabídce základních a středních škol, klesá zájem o využití jazyka k uplatnění v zaměstnání. Studenti tedy jazyky studují převážně kvůli tomu, že je jazyk baví. Může to být ovlivněno tím, že anglickým jazykem se lze v dnešní době domluvit téměř všude. Jiné jazyky však takové využití nemají. Studenti tak nejsou dostatečně motivováni, aby jazyk studovali.

Obdobně tomu je, pokud se zaměříme na motivaci z pohledu toho, kolikátému jazyku se respondent učí. V případě prvního jazyka je hlavním důvodem uplatnění v budoucím zaměstnání, a to i v případech, kdy prvním jazykem není jazyk anglický. S dalšími jazyky ale

tato motivace klesá a proti ní stoupá důvod, kdy respondent jazyk studuje, proto, že ho studium baví či naplňuje. Stav, kdy studenta další cizí jazyk baví, je dle výzkumu klíčový k tomu, aby byl student plurilingvní. U prvního jazyka se tedy podle výsledků dotazníku projevuje převážně instrumentální motivace, u dalších cizích jazyků pak motivace integrativní.

Celá práce by mohla být rozšířena v zamýšlené diplomové práci, kde bych se zaměřila na širší spektrum studentů z různých vysokých škol, čímž by práce dosáhla relevantnějších výsledků z hlediska většího počtu respondentů. Práce by navíc mohla být obohacena rozhovory s odborníky z této oblasti a dotazníkové šetření rozšířeno o další doplňující otázky.

Seznam literatury

BRONEC, Jiří. Motivace ve výuce cizích jazyků. In: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*. A 39 1991. Brno.

ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vydání 1. – Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

DAŘÍLEK, Pavel. KUSÁK, Pavel. *Pedagogická psychologie A*. 2. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 235 s. ISBN 80-244-0294-7.

DÖRNYEI, Zoltán. *Motivation in second and foreign language learning. Language teaching*. 1998, 1998(31), Lang.Teach.31, 117-135.

GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, 1972. ISBN 10: 9120660901 13: 9789120660905.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 4.vydání, Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5

HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1.vydání, Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X

HOVORKOVÁ, Alena. *Motivace ve vyučování cizím jazykům*. 1.vydání, Praha: Ústřední ústav pro vzdělání pedagogických pracovníků, 1984. 88 s.

LINHART, Josef a kol.: *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1981. 651 s.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1.vydání, Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

PAPAJOVÁ, Adela. *Motivace k učení se cizím jazykům u žáků na 2. stupni základních škol: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, 2011. 63 s.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.

Internetové zdroje:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2018. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Přílohy

Příloha č.1: Dotazník k bakalářské práci

Pohlaví:

ŽENA / MUŽ

Ročník studia: _____

Obor studia: _____

Jaké povolání chceš vykonávat po studiu VŠ?

1) Jaké cizí jazyky se učíš?	Anglický jazyk	Německý jazyk	Francouzský jazyk	Španělský jazyk	Ruský jazyk	Jiný cizí jazyk
2) Baví tě studium tohoto jazyka?						
3) Kde jazyk studuješ? (škola/kurz/samostudium /jiné)						
4) Proč jazyk studuješ? (uplatnění v zaměstnání/nutí mě rodiče/baví mě to/rád cestuji/jiné)						

5) Do následujících tabulek запиš, na jaké úrovni se nacházíš v oblasti učení se cizím jazykům;
PRO KAŽDÝ JAZYK A OBLAST ZVLÁŠŤ

! PRO RYCHLEJŠÍ VYPLNĚNÍ DOTAZNÍKU A ORIENTACI V NĚM, ŘIĎTE SE, PROSÍM, ORIENTAČNĚ TOUTO STUPNICÍ.

V DOTAZNÍKU PAK VYBERTE SKUTEČNOU ODPOVÍDAJÍCÍ ÚROVEŇ !

A1: absolvent 1. stupně ZŠ

A2: absolvent 2. stupně ZŠ

B1: úroveň státní maturity

B2: absolvent gymnázia

C1: učitel cizího jazyka

C2: rodilý mluvčí

Anglický jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	

Německý jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	

Francouzský jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	

Španělský jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	

Ruský jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	

Jiný cizí jazyk		
Porozumění	Poslech	
	Čtení	
Mluvení	Ústní interakce	
	Samostatný ústní projev	
Psaní	Písemný projev	