

Tento článek se zabývá problematikou Gardnerova socio-vzdělávacího modelu a úlohy motivace, jakožto významného faktoru při studiu cizích jazyků. Motivace je zde rozdělena do dvou základních typů: integrativní a instrumentální. Integrativní motivace má podobu pozitivního přístupu studenta ke skupině mluvící cílovým jazykem ve snaze integrovat se do této skupiny. Instrumentální motivace zdůrazňuje cíl získat určité sociální či ekonomické ocenění prostřednictvím znalosti cizího jazyka, což reprezentuje významnější a funkčnější důvod pro studium cizího jazyka. Rovněž je zde představena intrinsická a extrinsická motivace z pohledu různých autorů věnujících se dané problematice. V závěru jsou zmíněny motivační postupy, techniky v souladu s motivační hierarchií.

Motivace a její role

Veřejnost všeobecně vnímá motivaci jako klíčový prvek při studiu cizích jazyků. Přesto, podíváme-li se na výsledky výzkumů, je mnohdy těžké říci, co vlastně motivace představuje. Většina studentů studuje cizí jazyk s cílem osvojit si především komunikační dovednosti tak, aby mohli komunikovat s těmi, kteří tímto jazykem hovoří. Znalost cizího jazyka umožní blíže se seznámit s kulturou, tradicemi a zvyklostmi dané země. Motivace je obecně určena úrovní úsilí, které je do studia cizího jazyka vkládáno. Čím více jsme motivováni, tím více úsilí jsme ochotni na studium jazyka vynaložit. Z tohoto úhlu pohledu je tedy fundamentální studenty ke studiu cizího jazyka efektivně motivovat.

Většina učitelů spatřuje v motivaci klíčový faktor úspěchu. Co ovšem představuje pojem motivace? Podle odborníků, existuje celá řada definicí co je a co není motivací. Mnohdy jsou však definice motivace neúplné a nezahrnují působení externích faktorů. Je všeobecně patrné, že koncept motivace a motivačního chování vychází z psychologie. Jedním z nejvýznamnějších modelů popisujících motivaci v jazykovém prostředí je Gardnerův socio-vzdělávací model.

Gardnerův socio-vzdělávací model

Celkový vliv na motivaci působící při studiu cizích jazyků je představován kombinací celé řady faktorů, které Gardner (1982) ve svém socio-vzdělávacím modelu definuje. Podstatou tohoto modelu je snaha o vysvětlení čtyř vzájemných charakteristik studia cizích jazyků definovaných v podobě sociálního a kulturního prostředí, individuálních rozdílů studentů, kontextu, ve kterém studium probíhá a celkovém jazykovém výstupu.

Sociální a kulturní prostředí je pak představováno takovým prostředím, do kterého je jednotlivec zasazen. Toto prostředí formuje názory a myšlenky ve vazbě na studovaný jazyk, přičemž tento vliv je považován za klíčový. Příkladem této skutečnosti pak mohou být monokulturní země, kde převážná většina obyvatel se domnívá, že není potřeba studovat

jiný jazyk, neboť minoritní skupiny by se měly asimilovat a zvládnout dominantní jazyk dané země. Gardner tvrdí, že tyto skutečnosti vztahující se k bilingvistu kombinovaného s postoji k cílovému jazyku a kultuře vytváří konkrétní základ pro studium každého jednotlivce.

Individuální rozdíly, které jsou považovány při studiu cizích jazyků za nejvýznamnější, jsou: inteligence, jazykový talent, motivace a v neposlední řadě obavy vznikající z tlaku vyvíjeného na studenta (VanPatten, 2006). Vedle těchto skutečností zde významnou úlohu sehrává prostředí či kontext, ve kterém je cizí jazyk studován. Obecně lze říci, že jsou identifikovány dva kontexty. V první řadě se jedná o formální výuku ve třídě, dále pak o nestrukturovanou jazykovou akvizici v přirozeném prostředí. V závislosti na kontextu, dopad individuálních odlišností se mění. Například ve formálním prostředí inteligence a vlohy hrají dominantní roli, zatímco v neformálním prostředí je význam těchto faktorů nižší. Proměnné veličiny v podobě situačních obav a motivace hrají významnou úlohu v obou prostředích vyváženě.

Dalším prvkem modelu je identifikace lingvistických a nelingvistických jazykových dovedností. Lingvistické výstupy jsou představovány konkrétními jazykovými znalostmi a dovednostmi, které jsou měřitelné pomocí jednoúrovňových a multiúrovňových testů. Nelingvistické výstupy odrážejí individuální postoje a přístupy, vztahují se ke kulturním hodnotám a přesvědčením ve vazbě na cílovou jazykovou komunitu. Ellis (1997) vyvozuje následující závěr. Jednotlivci, kteří jsou motivováni k tomu, aby integrovali jak lingvistický, tak nelingvistický výstup studijních zkušeností dosáhnou vyšší úrovně dovedností a znalostí v cílovém jazyce.

V rámci tohoto modelu je motivace vnímána jako celek, složený ze tří elementů v podobě úsilí, snahy a zájmu. Úsilí odráží čas strávený studiem jazyka, elán a nadšení studenta. Snaha určuje schopnost studenta zvládnout daný jazyk, zájem ilustruje emotivní studentovu reakci ve vazbě na jazykové studium (Gardner, 1982).

Skehan (1999) tvrdí, že motivace je především ovlivňována dvěmi orientacemi. Integrativní orientace je pak typická pro toho, kdo se ztotožňuje s hodnotami v cílovém jazyce, komunitou a kdo přistupuje k jazykovému studiu se zájmem vstoupit do této komunity. Takovýto student se pak vyznačuje vnitřní, déle trvající motivací pro jazykové studium. Instrumentálně motivovaní studenti na druhé straně pohlíží na studium cizích jazyků jako na prostředek, který jim umožní např. lepší kariérové vyhlídky a postup, dosažení vyššího platové ohodnocení a ocenění. Gardner (1982) dále tvrdí, že studenti s převažující integračně orientovanou motivací dosahují většího motivačního efektu při studiu, což se odrazí v dosažení lepších výsledků.

Většina potenciálních posluchačů má snahu učit se cizí jazyky nejen na základě integrační a instrumentální motivace, ale existuje celá řada jiných důvodů, jako jsou např. přijetí intelektuální stimulace, osobní výzvy, přiřazení se k elitě, či zvládnutí náročného jazyka.

Integrační motivace

Obecně je motivace identifikována jako určitá orientace studenta (Dörnyei, 2003). Je zřejmé, že nejúspěšnější jsou studenti, kteří jsou komunikativní, rádi se setkávají s lidmi hovořící cílovým jazykem, čímž poznávají jejich kulturu, zvyky a v neposlední řadě mají zájem ztotožnit se či dokonce se integrovat do společnosti, kde je cílový jazyk používán (Finigan, 2003). Jedná se o motivaci integrační, která se vyskytuje především v reálném životě. Stane-li se jedinec rezidentem v komunitě, kde je cílový jazyk používán při sociálních interakcích, integrační motivace pak představuje klíčový komponent při rozvíjení jednotlivých úrovní znalostí jazyka. Pro jedince je tedy absolutní nutností fungovat ve společnosti tím, že překoná

jazykovou bariéru a stane se jedním z jejich členů. Výstupem integrační motivace je úspěšná akvizice cizího jazyka, jakož i osvojení si velmi kvalitní výslovnosti (Finegan, 2003).

Passe (1996) při konceptu integrační motivace vychází z úvahy, že jednotlivci se snaží stát bilingvní, přesto většinou zůstává monokulturně orientovaný, což vyplývá ze zachování vlastní identity. Problém pak nastává tehdy, pokud je mateřská společnost monokulturní, neboť možnosti použití cizího jazyka jsou omezené.

Instrumentální motivace

Vedle integrační motivace je studium cizích jazyků ovlivňováno ještě motivací instrumentální, která je obecně charakterizována jako snaha o dosažení praktického a užitečného výstupu, který znalost cizího jazyka s sebou přináší (Sansone, Harackiewicz, 2000). Jedná se například o zvládnutí studia na univerzitě, získání lepší práce, dosažení většího finančního ohodnocení na základě dobré jazykové znalosti, zvládnutí čtení autentických materiálů či dosažení vyššího sociálního statutu. Při instrumentální motivaci nedochází, či jen ve velmi malé míře, k sociální integraci studenta do komunity hovořící cílovým jazykem.

Dörnyei (2003) tvrdí, že většina národů po celém světě je multikulturní, což umožňuje celé řadě lidí komunikovat jedním nebo dvěma cizími jazyky. Tyto skutečnosti vyzdvihují důležitost sociální dimenze motivace, která však není jediným významným prvkem motivace. Motivace studovat cizí jazyk je komplexní a eklektické psychologické pojetí zahrnující celou řadu nesociálních faktorů.

Na instrumentální motivaci je nahlíženo jako na klíčový prvek, neboť umožňuje v relativně krátkém čase spatřit výstupy náročné práce. Jestliže za tyto výstupy jsou považovány například s odměnou spojené motivy, pro studenty, kteří jsou součástí pracovního procesu, je tento motiv velmi významný. Instrumentální motivace hraje prominentní roli při studiu až do úrovně středně pokročilý.

Integrační verus instrumentální motivace

Přestože jsou obě jak integrační, tak instrumentální motivace významným elementem úspěchu, je to převážně integrační motivace, která podporuje dlouhodobý úspěch při studiu cizích jazyků (Ellis, 1997). Výzkumy potvrzují, že na integrativní motivaci je pohlíženo jako na významnější především v souvislosti s formálním studiem (Sansone, Harackiewicz, 2000). Úloha integrační motivace nabývá v současné době stále na významu. Přesto je důležité poznamenat, že instrumentální motivace je všeobecně přijímána jako významný faktor v řadě výzkumů, zatímco integrační motivace je kontinuálně spojována s úspěšnou akvizicí cizího jazyka. Výsledky výzkumů ukazují, že studenti volili častěji instrumentální důvody než důvody integrační, které je motivovaly ke studiu cizího jazyka. Platí tedy, že studenti, kteří upřednostňují integrační přístup k jazykovému studiu jsou obvykle více motivováni a dosahují celkově většího úspěchu.

Na druhé straně instrumentální motivace se může projevit jako úspěšnější pokud student nemá příležitost využít cílový jazyk při běžné interakci s rodilými mluvčími. Sociální situace pak pomáhá určit o jaký druh orientace se u konkrétního studenta jedná a která je pro studium cizích jazyků významnější. Skehan (1999) zdůrazňuje, že v zemích, kde je angličtina oficiálním jazykem, převažují u studentů především instrumentální důvody, které jsou chápány jako hlavní důvody studia.

Dle Ellis (1997) není vždy jednoduché odlišit integrativní a instrumentální motivaci. Zároveň vystupuje otázka zda integrativní či instrumentální motivace pokrývá celé spektrum motivace studentů. Tato skutečnost se může vztahovat na určitou skupinu populace, kdy existují důvody studia, které nejsou zařazeny do těchto dvou skupin. Příkladem jsou studenti, kteří studovat nechtějí, ale musí, neboť je na ně vyvíjen tlak ze strany rodičů, vrstevníků, učitelů, kolegů či zaměstnavatelů. Jedná se o typ motivace, který nepatří ani do jedné z výše uvedených skupin.

Skehan (1999) tvrdí, že obě jak integrační, tak instrumentální motivace se vzájemně nevylučují. U studentů zřídka vystupuje pouze jedna forma motivace, většinou se jedná o kombinaci obou forem. Uvádí příklad studentů studujících v zahraničí, kteří se snaží získat kvalitní jazykové znalosti tak, aby mohli studovat v daném jazyce, zároveň se ztotožňují s lidmi a kulturou dané země.

Motivace je důležitý faktor při studiu cizích jazyků. Z tohoto důvodu je důležité se identifikovat s oběma typy motivace, které souvisí s úspěšnou akvizicí cizího jazyka. Zároveň je třeba pohlížet na motivaci jako na jeden z řady faktorů v komplikovaném modelu vzájemných vztahů jednotlivců a situačních faktorů, které jsou jedinečné pro každého studenta.

Obecně lze říci, že motivace a úspěšná akvizice cizího jazyka představuje komplexní vyjádření. Není možné jen sledovat vstupy v podobě času stráveného studiem a výstupy vyjádřené jako lingvistický výkon. Na studium cizího jazyka působí celá řada faktorů, které přispívají k celkovému procesu učení.

Jeden z významných faktorů je úroveň zkoušek, resp. požadavky, které jsou jednotlivými zkouškami definovány. Některé zkoušky se pak zaměřují pouze na gramatické znalosti, překlady a opomíjejí další jazykové dovednosti jako je mluvení, poslech a psaní. Je tedy žádoucí, aby testování bylo komplexní, neboť při jednostranně zaměřeném testu se studium soustřeďuje rovněž jednostranně a dochází k nerovnovážným znalostem. V mnoha případech je jako jediný důvod studia jazyka považováno úspěšné složení zkoušky, což je sice silně motivační, ale jen dočasně.

Praxe ukazuje, že studenty není možné rozškrtulkovat podle integrační či instrumentální motivace. Je třeba hledat kompromis, který bývá označován jako skupina osobní – individuální. Tato skupina zahrnuje motivační důvody v podobě např. radosti ze čtení anglické literatury v originále, porozumění filmům v originále apod. Obecně lze říci, že jsou preferovány spíše integrační a kombinované formy motivace.

Aby byl proces studia cizích jazyků úspěšný, zkušený pedagog je schopen prostřednictvím výukových metod udržet zájem studenta tím, že vytvoří zajímavou hodinu, která upoutá zájem posluchačů. Zároveň povzbuzování posluchačů k větší aktivitě na hodinách může velmi pomoci při zlepšování komunikačních schopností. Úspěšná komunikace v cílovém jazyce silně ovlivňuje motivaci u jednotlivých posluchačů (Ellis, 1997). Používání zajímavých studijních textů rovněž může zvyšovat úroveň motivace ve třídě. Na druhé straně je třeba se vyvarovat příliš složitým textům s náročnou slovní zásobou a gramatikou, neboť by mohlo dojít k opačnému, demotivačnímu efektu.

Intrinsická a extrinsická motivační teorie

Této problematice se ve velké míře věnují Deci a Ryan (1985), kteří dospěli k zajímavým závěrům. Studenti zajímající se o studium cizího jazyka a výstupy z něj spíše z **vlastních**

důvodů (intrinsická motivace), než aby se zajímali o odměnu (extrinsická motivace) se s větší pravděpodobností stanou úspěšnějšími při studiu.

Platí tedy, že intrinsická motivace se vztahuje na motivaci spojenou s aktivitou, přinášející radost a uspokojení. Extrinsické motivační chování pak představuje takové chování, které směřuje k dosažení předem stanoveného cíle v podobě získání odměny.

Dörnyei (2003) tvrdí, že úspěch stupňuje motivaci u studentů, kteří jsou zaměřeni na získání konkrétní jazykové dovednosti, tedy na ty, kteří jsou intrinsicky motivováni. Deci a Ryan (1985) při zkoumání motivace zjistili, že intrinsická motivace bude vysoká za podmínky, že budou současně podporovány faktory v podobě konkrétní výzvy, kompetence a sebeurčení. Dále tvrdí, že pokud externí skutečnosti pozitivně ovlivní faktor kompetence (v podobě pochvaly za podaný výkon) bude docházet k dalšímu růstu intrinsické motivace, v podobě konkrétní výzvy, kompetence a sebeurčení.

Studenti zájímající se o studium cizího jazyka a výstupy z něj spíše z vlastních důvodů (intrinsická motivace), než aby se zajímali o odměnu (extrinsická motivace), se s větší pravděpodobností stanou úspěšnějšími při studiu. Na druhé straně skutečnosti, které vedou k pocitům neschopnosti, budou intrinsickou motivaci snižovat.

Passe (1996) definuje motivaci ve třech úrovních: požadovaná jazyková úroveň, schopnosti studenta a současná studovaná úroveň. Tyto tři úrovně odpovídají třem základním podstatám studia cizího jazyka (cílový jazyk, student, studijní prostředí), a také odráží tři různé jazykové aspekty (sociální dimenzi, osobní dimenzi a dimenzi náročnosti studovaného jazyka).

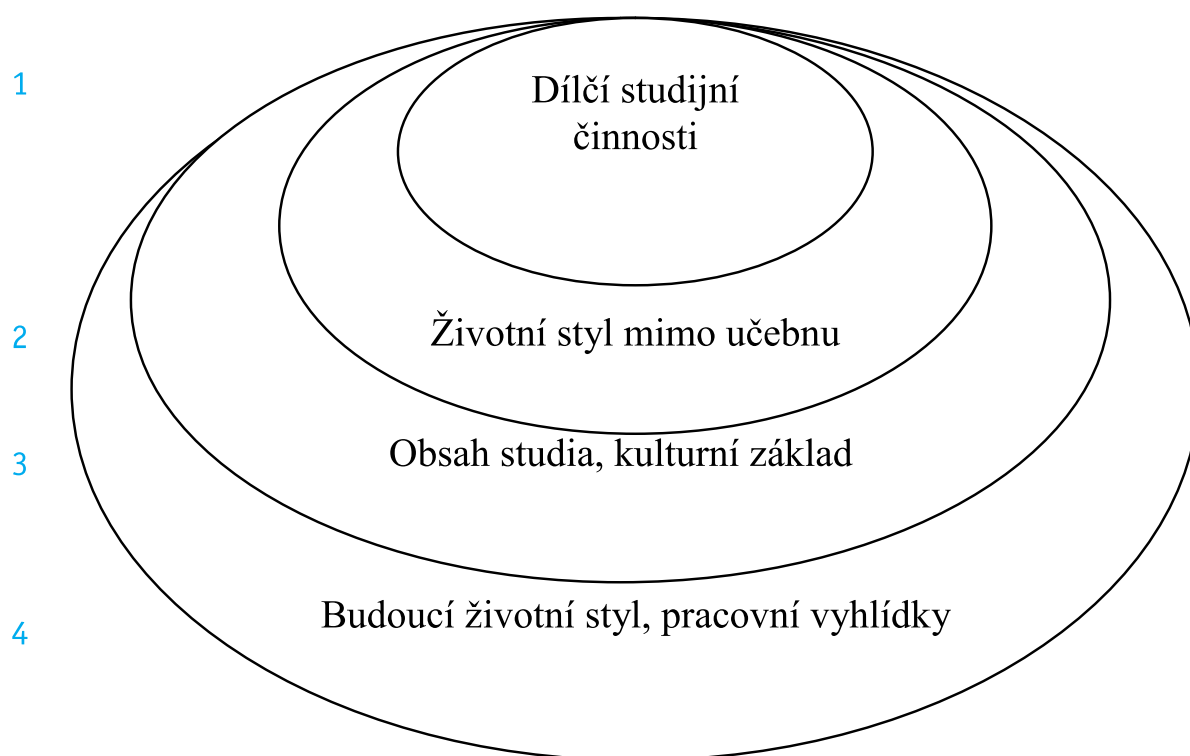
Dörnyei (2003) pohlíží na danou problematiku obdobným způsobem. Tvrdí, že student ve stejné studijní situaci může ukázat překvapivě odlišné úrovně motivace v závislosti na náročnosti cílového jazyka. Obdobně, jedná-li se o stejný cílový jazyk a stejnou motivaci studenta mohou se objevit velké rozdíly v závislosti na ohodnocení podaného výkonu ve skupině. Jinými slovy, každá z těchto tří úrovní motivace se projevuje nezávisle na ostatních a je dostatečně silná k přehlušení efektu motivu, který je spojen s dalšími dvěma úrovněmi.

Jeden z klíčových bodů je motivovat studenty intrinsicky, což přispívá k autonomii. VanPatten (2006) zjistil, že podporovat studium cizího jazyka tím, že studium je zábavné a zajímavé není dostatečně přesvědčivé, studentům musí být zřejmé že studium je pro ně důležité, musí pociťovat významnost studia, spatřovat svou vizi v budoucím prospěchu, ohodnocení a přínosu.

Hovoříme-li o intrinsické a extrinsické motivaci, je třeba vycházet z kontextu ve kterém probíhá výuka, prostředí, které studenty obklopuje, o jaký cílový jazyk a o jaké studenty se jedná. Všechny tyto skutečnosti ovlivňují výraznou měrou motivační chování. Pro posluchače je pak velmi důležité, aby znali dílčí výstupy v průběhu studia, tzn. jakým způsobem pokročili ve studiu, kam směřují a jaké úrovně chtějí dosáhnout.

Motivační hierarchie při studiu cizích jazyků

VanPatten (2006) vypracoval motivační hierarchii, která popisuje motivy působící při studiu cizích jazyků. Schéma (viz **obr.**) znázorňuje tzv. rozšiřující se elipsu motivů v rámci studia cizího jazyka. Postupem od bodu č. 1 do bodu č. 4 vzrůstá věk studentů, jakož i úroveň studia. Průběh elipsy zároveň identifikuje trvalost a stálost hierarchické struktury. Stupeň dlouhodobé motivace roste směrem dolů ve čtyřech fázích. Tyto fáze nejsou vyčerpávající, vzájemně se nevylučují a mohou mít odlišnou váhu v čase.



Obr.: Rozšiřující se elipsa motivů

Fáze č. 1. Při studiu cizích jazyků, zejména ve třídách s mladšími studenty, je motivace zajišťována externě učitelem prostřednictvím jeho technik a zadávaných úkolů. Při této první fázi hraje velmi důležitou úlohu kvalita a zajímavost studijních materiálů, jakož i osobnost učitele. Čím větší bohatost a různorodost materiálů, tím větší zájem ze strany studentů je projevován. Je tedy vhodné systematicky zařazovat materiály jako jsou poslechy, filmy s jednoduchou slovní zásobou a vše, co je zajímavé a posluchače motivuje. Tento typ externí motivace funguje za předpokladu, že to školní systém umožňuje – učební plány, snaha učitelů, vybavení učeben apod.

Fáze č. 2. Tato druhá fáze navazuje na předchozí a opět je charakteristická zařazováním zajímavých témat do výuky. Zároveň kontakty mimo učebnu, například prostřednictvím výměnných pobytů, stáží a setkávání mají také pozitivní motivační efekt. Na druhé straně některé kontakty mohou působit demotivačně, zejména pokud se jedná o velké rozdíly v jazykových znalostech (VanPatten, 2006).

Fáze č. 3. Tato fáze charakterizuje posun od extrinsické k intrinsické motivaci a je rozdělena do dvou rovin. V první rovině je student zabrán do cílového jazyka a kultury země, což většinou bývá součástí celého vzdělávacího procesu od samého počátku studia, častěji se ovšem vyvíjí díky kontaktům a studijním zkušenostem. Čtení literatury v originále hraje roli pouze příležitostnou, nadšení z jazyka se spíše vztahuje ke kultuře země, kde se cílovým jazykem hovoří. Významnou úlohu zde hraje motivační efekt studijního úspěchu. Tato skutečnost může posílit intrinsický obsah motivace nebo ji dokonce může nahradit. V druhé rovině jsou to kultura a styl výuky, které motivují více než studovaný jazyk.

Fáze č. 4. V této čtvrté fázi jako hlavní motivy vystupují především budoucí kariéra, zaměstnání, což je typické pro vyšší úroveň studia a vyšší věkovou kategorii.

Vedle motivační hierarchie existuje celá řada prvků a okolností posilujících motivaci, mezi nejvýznamnější patří následující:

Studenti studují jestliže:

- ☐ vědí proč studují,
- ☐ studium považují za důležité,
- ☐ uvědomují si, že jsou schopni se učit,
- ☐ jsou předkládány materiály přizpůsobené úrovni studentů.

Studenti jsou motivováni pokud:

- ☐ pro studium mají klid, není na ně vyvíjen přílišný tlak a nejsou ve stresovém prostředí,
- ☐ mají možnost uspokojit své psychologické potřeby úspěchu a uznání,
- ☐ pociťují, že se učí pro sebe nikoliv pro učitele,
- ☐ mají-li příležitost přijímat rozhodnutí, vstupovat do plánování a pociťovat zodpovědnost zapojením se do procesu,
- ☐ jestliže úspěch převyšuje neúspěch; jestliže se cítí neschopní, vzdají to,
- ☐ studium není pro ně příliš jednoduché a triviální, nýbrž vyžaduje koncentraci a úsilí.

Závěr

Nedostatek motivace ke studiu je závažný problém. Obecně lze říci, že nejlepší metodou je motivovat posluchače nepřímo tak, aby se stali autonomními studenty, čímž dojde ke zvýšení jejich sebedůvěry a následně vymizí strach z učení. V neposlední řadě je třeba vycházet ze skutečnosti, že proces učení je oboustranným komunikačním procesem. Z tohoto důvodu je třeba se zaměřovat nejen na studenty a jejich motivační kapacitu, ale i na učitele tak, aby dokázal posluchače motivovat správným směrem.

Použitá literatura:

- DECI, E. L., RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985, 388 s.
- DÖRNYEI, Z. *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning (The Best of Language Learning Series)*, 2003, Blackwell Publishing Limited, 2003, 224 s.
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, 1997, 315 s.
- FINEGAN, E. *Language: Its structure and use*. Heinle, 2003, 640 s.
- GARDNER, Robert. C. Language attitudes and language learning. In *Attitudes towards language variation*. Ed Ellen Bouchard Ryan at al. London: Edward Arnold, 1982, s. 132-147.
- PASSE, J. *When Students Choose Content: A Guide to Increasing Motivation, Autonomy and Achievement*, Corwin Press, 1996, 112 s.
- SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J. M. (Eds.) *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*, Academic Press, 2000, 489 s.
- SKEHAN, P. *Individual differences in second-language learning*. Hodder Arnold Publisher, 1999, 176 s.
- VANPATTEN, B., WILLIAMS, J. *Theories in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, 2006, 272 s.