

Akcelerace jazykových dovedností studujících středních a vysokých škol: Motivace a autonomní studijní strategie

Acceleration of Language Skills of High School and University Students: Motivation and autonomous learning strategies

Dagmar Siegllová, Karolína Králová a Eliška Hrušková

Abstrakt: Schopnost dorozumět se cizími jazyky je v mezinárodně propojeném světě klíčová. Roli světové lingua franca přitom zaujímá angličtina. Ač je v České republice podle řady srovnávacích studií úroveň jazykových znalostí, angličtiny nevyjímaje, z globálního hlediska nadprůměrná (EF, 2023), perspektivou národních států EU se dlouhodobě pohybujeme na nižších příčkách (Eurydice, 2023b; Smekalová, 2022). Přesto lze zaznamenat úsilí jednotlivců své jazykové dovednosti zdokonalovat, a to z velké míry využitím možností, které jim nabízí současný globální a technologický svět. To dokládá i rostoucí úspěšnost studujících VŠ v mezinárodně uznávaných zkouškách s dosaženou úrovní mnohdy vyšší, než je požadovaná úroveň státní maturitní zkoušky. Získání této úrovně předpokládá ochotu věnovat angličtině volný čas. Motivace a nástroje vedoucí k této úspěšnosti jsou tématem této studie.

Předložený text se zaměřuje na studující středních a vysokých škol, kteří maturitním ročníku nebo v době svého nástupu ke studiu již získali nebo cílili na získání mezinárodního certifikátu na cílové úrovni C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEFR) (Council of Europe, 2011). Prostřednictvím smíšené strategie výzkumu kombinující data z dotazníkového šetření, polostrukturovaných rozhovorů a skupinových diskusí studie zjišťuje, jaké motivační faktory studující k samostudiu jazyků vedou, a současně zkoumá, jakými autonomními metodami požadované úrovně dosahují.

Klíčová slova: jazykové vzdělávání, autonomní vzdělávání, studentské strategie, motivace k učení, jazykové dovednosti

Abstract: In an internationally interconnected world, the ability to communicate in foreign languages, especially in English as the world most wide-used lingua franca, becomes crucial. Even though the standards of foreign language skills in Czechia, including English, exceed the global average (EF, 2023), Czechs still lag far behind the EU nation states (Eurydice, 2023b; Smekalová, 2022). A growing effort of individuals to improve their language skills, though, can be observed, mainly by utilizing the opportunities of the current global and technological world. This also reflects in the growing popularity and success of high school and university students in the internationally recognized certification exams proving language levels often higher than the required level of the state high school graduation exam. Obtaining these levels, however, assumes their willingness to devote to English their free time. Motivation and strategies leading to these results are the topic of this text.

The presented study focuses on high school students in their graduation year and university students who, at the time of their enrolment, have already obtained or planned gain an international certificate with a target level of C1 according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2011). Using a mixed research strategy combining data from a questionnaire survey, semi-structured interviews and group discussions, the study investigates motivational factors the learners in their language study adopt, and at the same time, examines the methods they use to achieve the desired level.

Key words: language education, autonomous learning, learning strategies, motivation, language competences

1 Společenský význam jazykových dovedností

Znalost cizích jazyků přináší neoddiskutovatelné společenské výhody. Je nástrojem rozšiřujícím pracovní a ekonomické příležitosti klíčové pro konkurenceschopnost jednotlivců, institucí či národních států. Rozšířené jazykové znalosti usnadňují přístup ke kvalitnímu vzdělávání a pomáhají tak snižovat míru společenské nerovnosti. Přispívají k budování mezilidských vztahů a spolupráce a stávají se tzv. „mostem ke kultuře“, který „otevřít dveře nejen do světa, ale i do nových oblastí poznání“ (NPI, 2023, s. 6). Jazyková rozmanitost je nedílnou součástí strategií národních států obohacující vzájemný dialog, soužití a spolupráci.

Podpora vícejazyčnosti proto představuje jeden z významných cílů evropského společenství. Ve formě společné rezoluce se na ní shodli představitelé evropských států. Její součástí je tzv. strategie 1+2 (Council of Europe, 2014, s. 1) kladoucí si za cíl dosáhnout schopnosti občanů EU dorozumět se kromě jazyka mateřského dalšími dvěma cizími jazyky.

1.1 Úroveň jazykových dovedností v ČR

V České republice (ČR) je strategie 1+2 zakotvena v hlavních národních strategických dokumentech Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) pro oblast vzdělávání, jako jsou Bílá kniha (MŠMT, 2001) a Rámcové vzdělávací programy (NÚV, 2025). V praktické rovině je od roku 2013 strategie realizována zavedením prvního cizího jazyka, nejčastěji angličtiny, nejpozději do třetího ročníku základní školy (ZŠ), druhého cizího jazyka pak nejpozději do osmé třídy ZŠ. Dva cizí jazyky jsou povinně vyučovány i na středoškolské úrovni (SŠ), přičemž jeden z nich je spolu s matematikou povinně volitelnou součástí společné části státní maturitní zkoušky s cílovou úrovní B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEFR) (Council of Europe, 2011). Ne náhodou byl proto do roku 2020 zaznamenán více než 15% nárůst příležitostí seznamovat se v rámci vzdělávání s cizími jazyky (Eurydice, 2023b). Z vícejazyčného vzdělávání těží programy SŠ a VŠ při realizaci programů internacionalizace a mezinárodní mobility v rámci Evropské unie (EU) (EC, 2024).

Tuto skutečnost dokládají data Českého statistického úřadu (ČSÚ) o úrovni jazykových znalostí. Přestože se v ČR žádným cizím jazykem stále nedorozumí zhruba 20 % občanů, napříč generacemi jsou patrné významné odlišnosti. Například ve věkové skupině 18–24 let se podle výše zmíněných dat jedním či více cizími jazyky dorozumí 82 % občanů. Naopak s rostoucím věkem průměrná znalost cizích jazyků klesá. Ve věkové skupině nad 50 let se žádným cizím jazykem nedorozumí více než polovina dotazovaných (Půbalová, 2017).

1.2 Úroveň jazykových dovedností v angličtině

V souvislosti s angličtinou je situace příznivější, ne však uspokojivá. Podle zprávy ČSÚ z roku 2022 se u nás anglicky dorozumí téměř polovina občanů (Hykyšová, 2024), což ČR v mezinárodním srovnávání (EF, 2023) řadí na nadprůměrné 25. místo z celkově 116 hodnocených zemí. Oproti roku 2022 však tato pozice znamená meziroční pokles o dvě příčky (EF, 2022). I v případě znalostí angličtiny panují generační odlišnosti. Zatímco ve věkové skupině 18–24 let se anglicky dorozumí 89 % dotazovaných, ve věku 50–59 let je to jen 32 % a mezi 60–69 lety angličtinu alespoň na základní úrovni ovládá jen 19 % dotazovaných.

Neuspokojivá úroveň angličtiny je proto předmětem zájmu odborníků i veřejnosti. Zaznává názor, že výše zmíněný meziroční pokles může být důsledkem pandemie Covid-19, jež významně omezila možnosti jazykového vzdělávání i komunikačních příležitostí. Faktor pandemie však nelze přeceňovat. Z evropské perspektivy zůstává ČR v úrovni jazykových dovedností v angličtině dlouhodobě. Podle dat ČSÚ z roku 2016 (Půbalová, 2017) se v ČR anglicky v té době dorozumělo v průměru 45 % obyvatel, z toho 10 % z nich ji ovládalo jen na základní úrovni, dalších 15 % zvládalo běžnou komunikaci. Pokročilé úrovně dosahovalo jen 7 % občanů. Tato bilance ČR řadí na poslední příčky evropských srovnávacích testů. Podobná data uvádí i evropský průzkum Eurobarometr z roku 2023. Podle něj se na konverzační úrovni v ČR dorozumí 41 % občanů (EU, 2023, s. 7), přičemž své kompetence v angličtině jako velmi dobré hodnotí jen 26 % Čechů oproti například 50 % Švédů, 49 % Dánů nebo 48 % občanů Lucemburska (EU, 2023, s. 28). To vše navzdory tomu, že 77 % dotazovaných považuje studium jazyků za klíčové pro osobní růst, 51 % si uvědomuje jejich výhody pro zaměstnání, 42 % věří, že díky jazykům získají lepší pracovní pozici, 42 % jazyky aktivně využívá pro účely cestování a 45 % z nich přináší poznávání cizích kultur díky jazykům osobní uspokojení (EU, 2023, s. 7).

1.3 Výzvy jazykového vzdělávání

Vzhledem k této situaci je nasnadě debata nad kvalitou a návrhy revizí stávajícího systému jazykového vzdělávání v ČR, vedoucí k pružnější reflexi současného společenského a technologického pokroku. Na to reaguje iniciativa MŠMT ČR v pří-

pravě nové strategie. V již schválené verzi Rámcově vzdělávacích programů (RVP) (NÚV, 2025) definovaných MŠMT představuje důraz na výuku cizích jazyků na ZŠ a SŠ jednu z nejvýznamnějších změn, zahrnující postupné zavedení časnější výuky prvního i druhého cizího jazyka od 1. třídy, respektive od 7. třídy ZŠ, navýšení jejich cílové úrovně na B1 podle SEFR v základním školství a následně na B2 na středních školách.

Dokument zvaný Revize 2030+ (NPI, 2023) pojmenovává výzvy, kterým jazykové vzdělávání v ČR čelí, a adresuje otázky potřebného zlepšení kvality výuky angličtiny, i dalších cizích jazyků. Jsou v něm navrženy také nutné změny směrem k modernizaci uplatňovaných přístupů a metod. Akcentuje význam integrace praktických jazykových dovedností do autentického obsahu a zdůrazňuje potřebu zavádění individuálního přístupu ke studujícím a omezování frontálních forem výuky. Tím připomíná i související potřebu podpory rozvoje studentské autonomie a schopnosti reflexe a sebehodnocení. V dokumentu nechybí zdůraznění významu pozitivní atmosféry a bezpečného prostředí ve vzdělávání vedoucí k posilování pozitivního vztahu k osvojovanému jazyku a dotčené národní kultuře. Právě sebeřízení a studentská autonomie a s ní související ochota studujících vzdělávat se v oblasti cizích jazyků i nad rámec institucionálního vzdělávání je předmětem předloženého textu a návrhů jejich poznatků k implementaci.

1.4 Studentská autonomie a motivace ve vzdělávání

Jedním ze základních předpokladů studentské autonomie (Janíková, 2003; Little, 2008; Little et al., 2017; Siegllová, 2019; Siegllová & Stejskalová, 2021) a s ní související ochoty studujících vzdělávat se je motivace k učení. Z pohledu motivačních teorií zabývajících se lidským chováním (Pardee, 1990) je motivace obecně chápána jako soubor vnitřních a vnějších pohnutek směřující lidskou činnost k dosažení určitého cíle. Ve vzdělávání je motivace vnímána jako emocionální či racionální touha učit se a vzdělávat. Vnější motivační faktory, tzv. *satisfiers*, spočívají ve využívání nástrojů přicházejících z okolního světa. V kontextu práce se mezi ně řadí zaměstnanecké benefity nebo finanční pobídky, ve školním prostředí jsou pak zastoupeny známkami, pochvalami, zkouškami, testy apod. Vnitřní motivační faktory, tzv. *motivators*, jsou založeny na vlastní vůli a touze dosahovat stanovených cílů, v pracovním i školním prostředí je vyvolává možnost samostatného rozhodování, převzetí zodpovědnosti nebo touha po úspěchu či osobním růstu. Základní motivační teorie (Pardee, 1990) přitom dochází k závěru, že zatímco vnější motivační impulzy přinášejí rychlé, avšak krátkodobé uspokojení, k dosažení dlouhodobé motivace je nezbytná především vnitřní motivace, a to napříč sektory společnosti.

Tuto perspektivu reflektují studie zaměřené na zkoumání motivace ve vzdělávání (Boeren et al., 2012; Gardner et al., 2021; Ryan & Deci, 2020). Některé dokonce naznačují, že vnější motivační impulzy, jako jsou tradiční školní systémy

hodnocení či kontroly výstupů z učení vnitřní motivaci významně omezují. Toto zjištění potvrzují také studie zabývající se vyučovacími styly (Assor et al, 2005; Deci et al., 2001; Katz & Shahar, 2015; Reeve, 2009), které ve vztahu k vnější a vnitřní motivaci rozlišují tzv. kontrolní (z angl. *controlling*) a autonomní (z angl. *autonomy-driven*) styl. Kontrolní styl popisují jako přístup upřednostňující vnější dohled a vedení k dosahování výsledků, naopak autonomní styl chápou jako přístup akcentující význam vlastní autonomie a sebeřízení při studiu. Z výsledků těchto studií vyplývá, že zatímco kontrolní styl motivaci snižuje a tím omezuje vzdělávací potenciál studujících, autonomní styl sebeřízeí a motivaci k učení, z nichž studující z dlouhodobého hlediska těží, rozvíjí.

1.5 Výzkumná otázka

Předložená studie zkoumá jazykové dovednosti studujících středních a vysokých škol v angličtině, a to především s ohledem na její dominantní postavení světové lingua franca (Jenkins, 2007, 2011; Seidlhofer, 2005) přinášející těm, kdo ji ovládají, ekonomické příležitosti. Podle údajů společnosti Grafton Recruitment (2021) se požadavek znalosti angličtiny vyskytuje v 55 % pracovních nabídek a angličtina je také pětikrát žádanějším cizím jazykem než ostatní jazyky dohromady. Představuje tak nezpochybnitelnou výhodu k získání lepšího pracovního uplatnění. Přímo souvislost mezi vyšší úrovní znalostí angličtiny a vyššími platy a tím i vyšší životní úrovní obyvatelstva, dokládá také výzkum World Economic Forum (McCormick, 2017) a studie dalších organizací. Podle indexu jazykových dovedností společnosti Education First (EF, 2023) zaměstnanci s pokročilou znalostí angličtiny dosahují o 30–50 % vyšších výdělků, podle průzkumu společnosti Cambridge English (Cambridge, 2016) certifikáty z anglického jazyka zvyšují atraktivitu uchazečů u 68 % společností, přičemž 32 % zaměstnavatelů kandidátům s pokročilou angličtinou nabízí v průměru o 18 % vyšší platové ohodnocení.

Cílovou skupinou sledovanou v této studii jsou proto studující středních a vysokých škol, kteří nejpozději v prvních dvou ročnících studia na vysoké škole získali mezinárodně uznávaný certifikát potvrzující jazykové dovednosti na úrovni C1 podle SEFR. Jde současně o věkovou skupinu, která dle výše zmíněných statistik dosahuje nejlepších výsledků jazykových kompetencí v angličtině. Vzhledem ke skutečnosti, že cílovou úrovní společné části státní maturity z povinně volitelného prvního cizího jazyka je úroveň B1 (CERMAT, 2019), nabízí se otázka, jaké konkrétní motivační impulzy studující k získávání certifikátu úrovně C1 vedou a jaké autonomní studijní přístupy k dosažení této úrovně a tím i úspěšného složení zkoušky účinně přispívají. Lze totiž předpokládat, že akcelerace jazykových dovedností v angličtině mohli dosáhnout jen díky zvýšenému úsilí a samostatnému studiu překračující rámec veřejného vzdělávání. Předložená studie se proto zaměřuje na identifikaci klíčových motivačních impulzů, které rozšiřující studium jazyků u zkoumaného vzorku podněcují, včetně autonomních přístupů a studijních

metod, které mohou významných dílem přispět jak k osvojování jazyků u jednotlivců, tak ke zvýšení efektivity výuky jazyků v rámci systému veřejného jazykového vzdělávání.

2 Metodický design

Tato studie čerpá z korpusu dat nashromážděných autorkami v rámci pokračujícího výzkumu zahájeného v roce 2023 na katedře jazyků na ekonomicky zaměřené soukromé vysoké škole. Studie uplatňuje smíšenou strategii výzkumu kombinující kvantitativní a kvalitativní přístupy za účelem získání materiálu k hloubkovému porozumění stavu, procesům, trendům a vlivům vztahujícím se k jazykovému vzdělávání.

Výzkumu se k datu zpracování tohoto textu zúčastnilo 93 studujících ve věku mezi 18–26 lety, kteří úspěšně složili zkoušku Cambridge C1 Advanced (Cambridge, 2025) nejpozději v prvních dvou letech vysokoškolského studia. 57 z nich zastupovali studující VŠ, zbývajících 36 účastníků byli studující nebo čerství absolventi SŠ.

Pro účely získání výchozích informací proběhlo dotazníkové šetření, do kterého se zapojilo 55 studujících. Dotazník byl zpracován v programu Google Forms a ve formě letáku obsahujícího odkaz na soubor otázek byl distribuován mezi studující prostřednictvím sociálních sítí a veřejných nástěnek středních škol a vysoké školy v regionu Středočeského kraje. 29 % zúčastněných tvořili studující profesně zaměřených středních škol a gymnázií, 35 % studující bakalářského studia, 27 % studující navazujícího magisterského studia a 9 % byli čerství absolventi a absolventky vysoké školy. Dotazník obsahoval soubor uzavřených i otevřených otázek vztahujících se k motivaci, způsobům přípravy i individuálním studijním strategiím, který poskytl materiál pro kvantitativní i kvalitativní zpracování. Data množstevního charakteru byla vyhodnocena pomocí základních deskriptivních statistických metod umožňujících sledovat procentuální zastoupení odpovědí, průměrné hodnoty a četnosti s cílem identifikovat hlavní trendy a vzory v datech a ilustrovat získaná fakta v grafické podobě. Otevřené otázky nastínily témata pro navazující individuální a skupinové rozhovory.

Pro účely hlubšího poznání problematiky proběhlo 25 polostrukturovaných individuálních rozhovorů, dále pak 4 skupinové rozhovory, kterých se zúčastnilo celkem 22 studujících ve skupinách čítajících 6–10 osob. 2 skupinové rozhovory byly realizovány na gymnáziu v Nymburku a 2 na vysoké škole v Mladé Boleslavi. 9 účastníků individuálních rozhovorů současně vyplnilo i dotazník. Ze všech rozhovorů byly pořízeny audio záznamy a podrobné přepisy. Veškerá kvalitativní data byla kódována a kategorizována za účelem tematické analýzy (Attride-Stirling, 2001; Braun & Clarke, 2006; Tuckett, 2005) identifikující klíčové oblasti vztahující se

k otázce motivačních faktorů a autonomních studijních technik, které dle dotazovaných přispěly k dosažení požadované úrovně C1. Kvalitativní data byla částečně kvantifikována pro účely doplnění frekvencí odpovědí do souboru množstevních dat.

3 Výsledky a diskuse

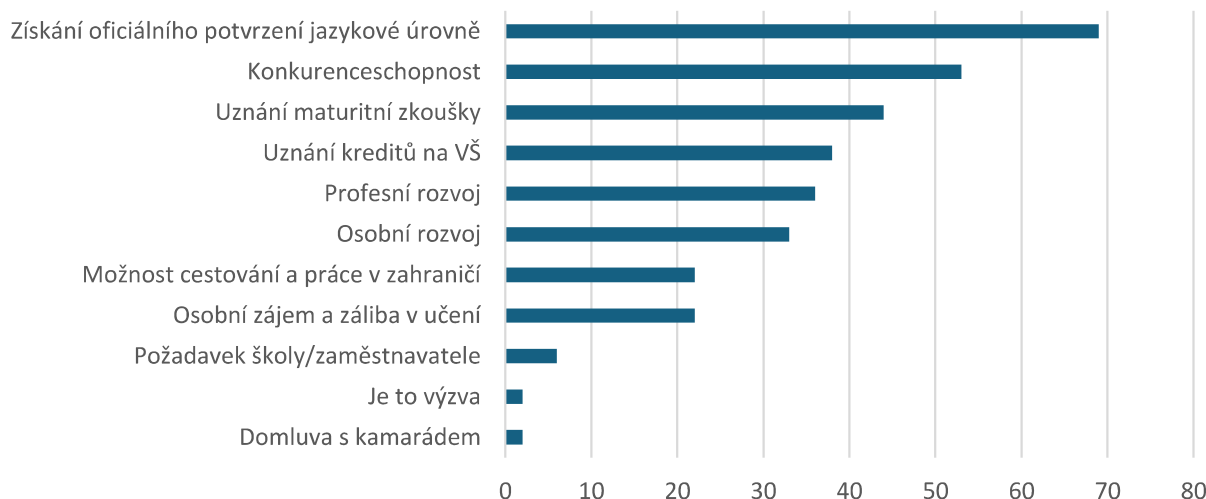
V empiricky nashromážděném materiálu formou individuálních a skupinových rozhovorů byly identifikovány tři hlavní tematické oblasti (Králová, 2024) vztahující se ke stanoveným výzkumným otázkám: 1) motivační impulzy studujících k získání certifikátu a současně k rozšiřujícímu studiu angličtiny, 2) věková specifik a jejich vliv na osvojování jazyka a rozvoje jazykových dovedností a 3) autonomní studijní strategie, které studující uplatňovali k dosahování svých cílů.

V analytické části tohoto textu budou předloženy ukázky kvantitativních i kvalitativních dat. Statistické údaje získané z dotazníků jsou prezentovány graficky, výňatky textového charakteru, čerpané jak z odpovědí na otevřené otázky z dotazníků, tak z individuálních a skupinových z rozhovorů, jsou uspořádány do tematických tabulek, případně citovány přímo v textu. Citace jsou prezentovány v původní podobě, pro snazší orientaci v nich byly provedeny drobné pravopisné úpravy při zachování jejich přesného významu.

3.1 Motivace a cíle

Hlavní motivační impulzy studujících vedoucí k rozhodnutí získat jazykový certifikát naznačují výsledky z dotazníků (Graf 1). Studující v něm volili z nabídky osmi důvodů tři, se kterými se osobně nejvíce ztotožňovali, případně doplňovali důvody vlastní. Z předložených údajů se může zdát, že nejčastějšími motivačními faktory byly pragmatické cíle vztahující se ke studiu nebo práci, např. k možnosti uznání státní maturity nebo vysokoškolských kreditů z angličtiny, případně k doložení jazykových dovedností na pracovním trhu. Významná část uvedených pragmatických důvodů, jako je potvrzení jazykové kvalifikace či zvýšení konkurenceschopnosti, však současně indikuje touhu po osobním nebo profesním růstu, tj. balancuje na hranici mezi interní a externí motivací. Společně s důvody afektivního charakteru, jako je snazší cestování, navazování kontaktů v mezinárodním prostředí, či individuální zájmy, se proto role interní motivace jeví jako zásadní.

Výše uvedené potvrzují i kvalitativní data získaná z individuálních a skupinových rozhovorů (Tab. 1). Studující v nich vyjadřovali přesvědčení, že certifikátem doložená úroveň C1, kterou mohou uvést ve svém životopise, jim v budoucnu pomůže získat výhodu na pracovním trhu, zejména v mezinárodních firmách nebo v zahraničí. K získání certifikátu směřovala většina z nich v přesvědčení, že jej v bu-



Obr. 1: Motivace studujících k získání certifikátu
(Adaptováno z: Králová, 2024, s. 20)

doucnu využiji k naplňování svých v té chvíli ještě nespecifikovaných profesních cílů.

Tab. 1: Externí motivace – konkurenceschopnost

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... mít něco, co potvrzuje do budoucna, že umím anglicky, a mohou se mnou třeba zaměstnavatelé počítat...</i>
<i>... bude jednodušší se dostat do nějakých třeba mezinárodních společností...</i>
<i>... aby měl ten certifikát jasně danej, že ve firmě bych ho mohl potom uplatnit, že mám takovou úroveň...</i>
<i>... určitě jsem si uvědomoval, že to je asi dobrý mít v životopise...</i>
<i>... na střední škole, když jsem se vrátil z Ameriky mě říkali, že bych si měl udělat C1... protože... na všechno musí být papír.</i>
<i>... často se to hodí... třeba když půjdeš někam na brigádu...</i>
<i>... v práci se hodně nahlíží na to, že když máš tu angličtinu certifikovanou, nebo i tu němčinu... to mají rádi ty zaměstnavatelé...</i>
<i>... pragmaticky z toho důvodu, že na tom CV-čku prostě vypadá dobře ten certifikát...</i>
<i>... jsem věděla, že se mi ten certifikát bude hodit, kdybych chtěla začít pracovat zahraničí, nebo že mi to bude výhodou i během hledání zaměstnání, že jazyk je v současnosti hodně nepostradatelný...</i>

Podobně vyznívají i formulace vztahující se k externím motivačním faktorům, například k možnosti uznání maturitní zkoušky z angličtiny nebo kreditů na vysokých školách. Z mnoha výpovědí (Tab. 2) přesto vyplynulo, že studující získáním certifikátu nesledovali jen ulehčení momentálních školních povinností. Řada z nich přidávala další profesní či osobní důvody zahrnující možnost soustředit se na další aktivity z oblasti profese nebo osobního rozvoje, lépe zvládat své pracovní závazky, věnovat čas dalšímu studiu nebo získat pracovní příležitosti v zahraničí aj.

Tab. 2: Externí motivace – uznání zkoušek ve škole

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... tam byl motiv toho, že jsem věděl, že mi to uznají na vejšce, protože já už tehdy věděl, ... že půjdu na FIT a že tam je zkouška z angličtiny a že mi to uznaj, takže vlastně vyhnutí se dvěma zkouškám ...</i>
<i>... pracuju na poloviční úvazek a mám i školu, tak jsem si chtěla trošku ubrat z té školy ...</i>
<i>... samozřejmě mi bylo odpuštěno tady dvě hodiny týdně angličtiny, ale hlavní důvod byl, abych měl potvrzenou určitou úroveň angličtiny ...</i>
<i>... naše škola dokáže uznat angličtinu i za jedna, když se splní certifikát na vysokou úroveň, a jelikož jsem se chtěl připravit na studium druhý vysoký školy, tak jsem si chtěl odbýt tu angličtinu, abych se mohl v mezičase ... soustředit na něco jiného ...</i>
<i>... protože nám to uznávali jako náhradu maturity z angličtiny. a jednak, protože mi to přišlo, jakože ta úroveň C1 už i v zahraničí vypovídá, že ten člověk umí obstojně mluvit anglicky ...</i>

Dalším dominantním motivačním faktorem byla možnost studia v zahraničí (Tab. 3). Podobně jako ve vztahu k pracovním příležitostem zaznívalo i v této souvislosti přesvědčení, že certifikát je cestou umožňující či usnadňující naplňování těchto cílů.

Tab. 3: Externí motivace – studium v zahraničí

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... plánuji vyjet na Erasmus, tak jsem si řekla, že by mi to mohlo pomoci ...</i>
<i>... já jsem si ho dělal kvůli tomu, že jsem měl v plánu jít na vysokou školu do Dánska ...</i>
<i>... protože snad mi to k něčemu bude kvůli Erasmu ...</i>

Z výpovědí vztahujících se k výše zmíněným pracovním či studijním plánům (Tab. 2, 3) přesto nevyplyvá, že dominantním impulzem k získání certifikátu byly konkrétní požadavky zaměstnavatelů nebo vzdělávacích institucí. Lze proto předpokládat, že k získání certifikátu často vedou spíše osobní rozhodnutí než podmínky stanovené vnějšími subjekty. Naznačuje to nejednoznačnost uvedených formulací, např. „abych měl potvrzenou nějakou určitou úroveň“ (Tab. 2), „abych se mohl v mezičase místo hodin soustředit na něco jiného“ (Tab. 2), „tak jsem si řekla, že by mi to mohlo pomoci“ (Tab. 3) nebo „snad mi to k něčemu bude“ (Tab. 3).

Dominanci interní motivace k získání certifikátu potvrzují další výpovědi (Tab. 4). Někteří studující v angličtině spatřují možnost navazování kvalitní komunikace („... do cizí země ... potřebuju mít tu vyšší úroveň, nestačí ta nižší...“) a mezilidských vztahů v mezinárodním prostředí („... touha dosáhnout jejich úrovní...“), pro jiné je angličtina zdrojem pro vlastní potěšení („... když to člověka baví...“), seberealizace („... když za tím vidí smysl...“), posílení sebevědomí („... že jsem si dokázal tu C1 splnit...“) nebo dokladem cílevědomosti („... asi nejvíc k tomu přispěla vlastní vůle...“).

V souhrnu uvedená zjištění potvrzují výše zmíněné závěry studií o významu vnitřních pohnutek a motivace k dosahování vzdělávacích cílů. Účastníky studie je jazykový certifikát z velké části vnímán jako investice do vlastní budoucnosti, a to

Tab. 4: Interní motivace

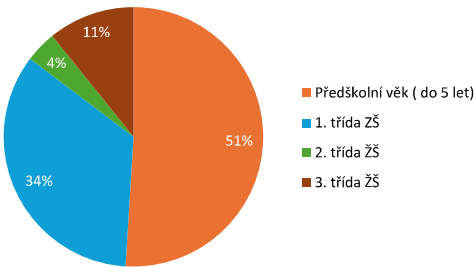
Ukázky z kvalitativních dat
<i>... asi nejvíc tomu přispěla vlastní vůle, ... když to člověka baví a když za tím vidí smysl, proč to dělá, jako že třeba jedu do cizí země a chci se s někým domluvit, tak na to potřebuju mít tu vyšší úroveň, nestačí ta nižší...</i>
<i>... abych si taky dokázal říct sám, jakou tu úroveň skutečně mám a že jsem si dokázal tu C1 splnit, ... že jsem to zvládl, tak tím vím, že ji mám jakoby nadstandardní...</i>
<i>... měli jsme dva spolužáky, kteří byli rodilý mluvčí, takže tam i byla nějaká touha dosáhnout jejich úrovně...</i>
<i>... můžeš se skoro domluvit po celém světě...</i>

jak v oblasti profesních, tak osobních zájmů. Také dlouhodobý charakter jimi stanovených pragmatických cílů, tj. impulzů zvenčí, které je k rozhodnutí získat certifikát často vedly, je v mnoha případech současně podložen současně i vnitřním přesvědčením o smyslu celoživotního studijního úsilí vloženého do rozvoje jazykových kompetencí či touha zvládnutí osobních výzev či plánů. Tento trend v mimoškolním vzdělávání sleduje i Kalenda a Kočvarová (2021), kteří ve své studii zaznamenávají posun v rozvoji studentské autonomie směrem k pracovně orientované motivaci, jako je získání kvalifikace a titulu prostřednictvím dokončeného vzdělání, či perspektivu vyššího profesního postavení apod.

3.2 Vliv věku na osvojování cizích jazyků

Druhým významným tématem zkoumaného souboru dat byla role věku ve vztahu k procesu osvojování cizích jazyků. Z dotazníků totiž vyplynulo (Graf 2), že více než polovina (51 %) úspěšných držitelů certifikátu potvrzujícího úroveň C1 se s angličtinou začala seznamovat již v předškolním věku. Ostatní se do kontaktu s ní dostali mezi první a třetí třídou ZŠ, přičemž jen 34 % z nich až ve třetí třídě. To naznačuje, že právě „raná expozice“ k angličtině (Králová, 2024: 21) mohla mít na akcelerovaný rozvoj jazykových kompetencí dotazovaných zásadní vliv. Toto zjištění odpovídá poznatkům z oblasti neurolingvistiky (Dechert, 1995; Lenneberg, 1967; Long, 1990; Scovel, 1988) věnujících se procesům zrání kognitivních funkcí a s nimi souvisejícímu podílu neurobiologických faktorů na osvojování jazyků. Výchozí diskuse těchto studií se stala Lennebergova (1967) hypotéza existence tzv. *kritického období*, tj. časového rozpětí od narození do období adolescence, kdy dochází k nejintenzivnějšímu osvojování jazyka. Tato skutečnost je dávana do souvislosti se schopností tzv. *plasticity* mozku v raném věku (Penfield & Roberts, 1957), díky níž dochází k přirozenému, tzv. *implicitnímu* (Krashen, 1994) učení cizích jazyků. Připomínány jsou také psychologicko-společenské faktory, například větší bezprostřednost či menší společenské komunikační zábrany dětí v raném věku (Firth & Wagner, 1997; Hall, 1997; Markee, 1994; Mori, 2004). Schopnost implicitního osvojování jazyků u dětí připomínají také současné studie věnující

se zkoumání optimálního věku pro učení cizích jazyků (Eurydice, 2023a; Muñoz, 2006).



Obr. 2: Zahájení výuky angličtiny
(Zdroj: Králová, 2024, s. 21)

Výhody rané expozice k angličtině si byli vědomi sami zúčastnění (Tab. 5). V rámci rozhovorů řada z nich zdůrazňovala, že se do styku s angličtinou dostali již „od mala“, konkrétně v pěti nebo šesti letech, a to v různých formách, přičemž převážná většina dotazovaných (více část 3.3.2) uváděla, že se tak dělo prostřednictvím hraní videoher a sledování dětských filmů. Většina dotazovaných také uvedla, že v těchto aktivitách pokračovali i v období dospívání a udržují je dodnes. Dalšími formami raného kontaktu s angličtinou byla její výuka v mateřské škole, rozšířená výuka v rámci mimoškolních aktivit (tzv. kroužky) či soukromá výuka v prostředí domova.

Tab. 5: Role věku

Ukázky z kvalitativních dat
... já jsem anglicky nějak mluvil už od mala kvůli tomu, že v podstatě všechny média, hry, všechno, co jsem jako malej konzumoval, bylo v angličtině, já jsem dá se říct na angličtině vyrostl...
... ve školce jsem už měl angličtinu, tam už to začalo, ale už od mala jsem hrál ty hry...
... já jsem tu angličtinu dělal od pěti let a do Ameriky jsem letěl v šestnácti, ... takže nějakých jedenáct let už jsem se angličtinu učil relativně intenzivně...
... od první třídy základní školy jsem docházel i na nějaký kroužky, vím, že jsem neměl jenom angličtinu jako předmět...
... já jsem na žádný kroužek nechodila, ani ve škole mě anglicky nenaučili. Já jsem spíš od malička hrála videohry a koukala se na seriály s titulky...
... myslím si, že to byla první třída ... základní škola s rozšířenou výukou jazyků...
... já jsem nechodil do školky tady v Česku, ale v zahraničí. Takže já jsem se učil anglicky od čtyř let a prakticky pět let trvale v kuse jsem mluvil jenom anglicky...

Skutečnost, že mnoho zúčastněných zmiňovalo v návaznosti na osvojování angličtiny zájmové kroužky, soukromé lekce, či docházku do mateřské školy v zahraničí, indikuje, že k akcelerovanému rozvoji jazykových dovedností významně přispívá podpora rodinného zázemí. Z dotazníků vyplynulo, že většina dotazovaných vyrůstala v prostředí, ve kterém alespoň jeden z rodičů do určité míry angličtinu ovládá a aktivně ji používá. Jen 18 % respondentů uvedlo, že žádný z rodičů ang-

ličtinu neovládá vůbec. V kombinaci s raným věkem mohla právě podpora rodiny významně přispět k osvojení jazyka implicitně, respektive zvýšit šance dosáhnout pokročilé úrovně angličtiny v rané dospělosti.

Význam podpory rodiny potvrdily také diskuse v rámci rozhovorů (Tab. 6). Dotazovaní vyjadřovali uvědomění podílu podnětného rodinného prostředí na dosažené úrovni svých jazykových dovedností, například matky („...mamka se mnou fakt seděla a psala mi ty slovíčka...“; „...moje mamka mě učila základy angličtiny...“; „...dnes a denně za to děkuji svojí máti...“), otce („...táta ...pracuje v angličtině, to určitě taky pomohlo...“), sourozence („...starší brácha mě k tomu ved, že jsme spolu doma mluvili anglicky...“), případně strýce („...můj strýc bydlí v Indonésii, takže s nima komunikujeme v angličtině...“).

Tab. 6: Role rodiny

Ukázky z kvalitativních dat
... rodinné prostředí bylo zásadní, protože rodiče se mnou od dětství mluvili anglicky...
... nejsnazší je začít od základní školy, tam bylo potřeba, abych se učil ty jazyky, ale ze začátku mi moc nešly, takže, jak jsme to vyřešili doma, bylo to tak, že jsem měl na chvíli učitelku soukromou, která vždycky došla k nám domů a měla se mnou asi hodinu a půl..., abych se to naučil takovou hravou formou...
... rodiče mě přihlásili už v první třídě na základce na soukromý hodiny angličtiny, ... pak jsem měl ještě kroužek ve škole...
... mamka se mnou fakt seděla a psala mi ty slovíčka. a tím že do mě bili ten jazyk od nějakých pěti let, když mozek je ještě tvárnější... už ten základ tam byl pevnější...
... můj strýc bydlí v Indonésii a má tam rodinu, takže s nima komunikujeme v angličtině...
... já jsem s angličtinou začala poměrně brzo, a hlavně starší brácha mě k tomu ved, že jsme spolu doma mluvili anglicky, ... on tu angličtinu měl dobrou skrz videohry a veškerý filmy a chodil i na Česko-anglicko-italský gymnázium, takže on měl ty jazyky dobrý a vedl mně k tomu...
... měl jsem velice zodpovědné rodiče, kteří mě dali na angličtinu ještě když jsem byl ve školce, dnes a denně za to děkuji svojí máti, protože zatímco jsem neuměl číst a psát, tak jsem chodil na angličtinu...
... moje mamka mě učila základy angličtiny už od nějakých pěti let, protože sama byla au-pair v Anglii, tak k angličtině měla vždycky pozitivní vztah...
... když jsem byl ... ještě na základní škole ... u nás bydlela jedna Američanka, co přijela do Prahy studovat, takže jsem už tehda nějak podvědomě tu angličtinu vnímal, což mi potom pomohlo ... a táta vlastně, tak ten pracuje v angličtině, to určitě taky pomohlo...

Kombinace rané expozice k jazyku a podnětného prostředí rodiny se tak ukázala jako komplex faktorů utvářejících určitou konkurenční výhodu. Výsledky analýzy naznačují, že studující mohli jejich prostřednictvím získávat základ pozitivního vztahu k jazyku i určitý „náskok“ v procesu osvojování jazyka před vrstevníky (Králová, 2024: 21) a díky tomu pak snáze dosahovat kvalitnějších studijních výsledků a tím posilovat sebejistotu i motivaci k dalšímu studiu jazyků v rámci samostudia.

Přesto řada zúčastněných této studie dokázala osvojení angličtiny akcelarovat nezávisle na rané expozici a rodinném zázemí. Jako jeden z hlavních předpokladů

vedoucích k dosažení pokročilých jazykových dovedností se totiž prokázalo především samostudium a sebeřízení v období adolescence. Z dotazníků i následných rozhovorů vyplynulo, že k nejvýznamnější akceleraci studia u dotazovaných došlo právě ve věku, kdy se do přímého kontaktu s angličtinou začali dostávat samostatně, tj. bez vnějších podnětů rodiny či školy. V souvislosti s tím téměř polovina zúčastněných (45 %) uvedla, že největší pokrok v úrovni angličtiny zaznamenali mezi 14. a 17. rokem, tj. na konci druhého stupně ZŠ, respektive na začátku středoškolského studia.

K podobným závěrům dospěla řada původních i současných studií zabývajících se procesem osvojování cizích jazyků. Tyto studie, v návaznosti na výše zmíněné teorie vztahující se k rozvoji kognitivních funkcí, poukazují na proces tzv. *lateralizace* mozku, jímž dochází k postupnému ukončení období jeho plasticity v raném věku. Přestože v odborné literatuře (Dechert 1995; Lenneberg, 1967; Long, 1990; Scovel, 1988) neexistuje shoda na konkrétní věkové hranici, kdy k lateralizaci mozkových funkcí dochází, obecně je za ni považováno období nástupu puberty či rané dospělosti. Některé studie však současně upozorňují na fakt, že právě v tomto věku dozrává schopnost induktivního myšlení (Piaget, 1957; Long, 1990), které umožňuje internalizovat nejen implicitní, ale i explicitní způsoby učení. Díky tomu dochází k vědomému osvojování pravidel cizího jazyka, a tím k akceleraci učení především v počátcích studia (Harley, 1991; Krashen, 1994; Long, 1997). Některé současné studie dokonce argumentují, že tato kognitivní zralost umožňuje dospívajícím při studiu cizích jazyků dosahovat srovnatelných nebo i lepších výsledků než v mladším věku. Například studie srovnávající zlepšení v jazykových testech u dětí mladších a starších 11 let za předpokladu stejné hodinové dotace expozice k jazyku prokázala u starší věkové skupiny významnější zlepšení. Autorka této studie (Muñoz, 2006) se proto domnívá, že k osvojování jazyků více přispívá doba věnovaná studiu než biologické faktory související s věkem. K podobnému závěru dospěla i studie Společnosti Eurydice (2023a), která upozorňuje na kognitivní výhody dospívajících, například již nabyté zkušenosti s osvojováním jazyků a dovednosti v meta-lingvistické rovině, díky nimž si dokáží účinněji osvojovat například slovní zásobu nebo jazykové formy.

Také účastníci předložené studie se shodují v tom, že pokroku v období adolescence u nich předcházela fáze zvýšené intenzity kontaktu s angličtinou, a to zejména prostřednictvím vlastního výběru aktivit spojených s „konzumací audiovizuálního obsahu“ (Králová, 2024: 27), pohybem na sociálních sítích a volnočasové činnosti. Právě zvýšená intenzita samostatného úsilí v období dospívání mohla být klíčová u nemalé části respondentů, kteří se na zkoušku dokázali plně připravit i navzdory tomu, že studium nezačali v předškolním věku nebo vyrůstali v jazykově méně podnětném prostředí. Lze proto předpokládat, že případný hendikep vzniklý absencí rané expozice k jazyku může být v pozdějším věku částečně či plně kompenzován samostudiem. Následující část proto bude věnována analýze studijních

strategií, jejichž prostřednictvím účastníci výzkumu dokázali akcelarovat své studium angličtiny a u zkoušky uspět.

3.3 Studijní strategie

Rozbor studijních strategií bude rozdělen do dvou celků. První se věnuje způsobu a intenzitě samotné přípravy dotazovaných na zvládnutí zkoušky a specifik jejích částí. Následovat bude rozbor individuálních studijních strategií podle základních jazykových dovedností ověřovaných zkouškou, které účastníci výzkumu uplatňují.

3.3.1 Strategie přípravy na zkoušku

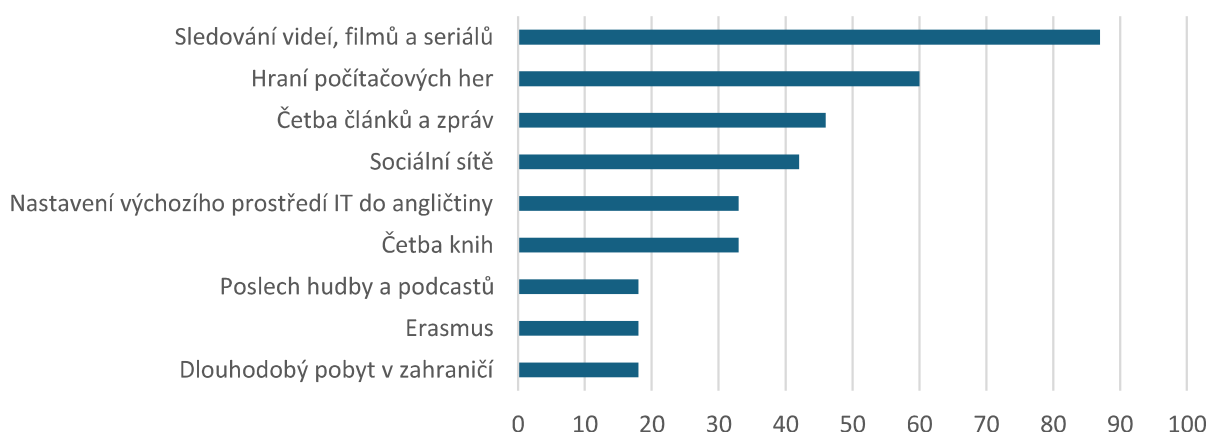
Studující se na absolvování zkoušky připravovali v rámci skupinové, individuální nebo samostatné přípravy. Z dotazníků vyplynulo, že bezmála polovina z nich (49 %) využila skupinovou přípravu, z toho přípravné kurzy pořádané jazykovými nebo jejich vlastními školami absolvovalo 27 % dotazovaných, v rámci neformálních studijních skupin spolupracovala 4 % z nich. Zbývajících 18 % skupinovou přípravu dále kombinovalo s individuálními lekcemi a/nebo se samostudiem. Ostatní studující (38 %) se připravovali samostatně, například pomocí vzorových testů či platform poskytující zpětnou vazbu. 13 % přiznalo, že se přípravě nevěnovali vůbec. Tento poměr indikuje vysokou míru důvěry v úroveň svých jazykových dovedností i studijní autonomie u více než poloviny dotazovaných.

Podobné závěry naznačuje i čas věnovaný přípravě. Jen 7 % z těch, kteří se na zkoušku připravovali, uvedlo, že se systematicky připravovali více než půl roku. Mezi 2 až 6 měsíci se připravovalo 20 % z nich. Intenzivní průpravu kratší než dva měsíce zvolilo celkem 73 %, z toho u 31 % příprava trvala méně než týden. Je tedy zřejmé, že příprava na zkoušku nebyla ve většině případů stěžejní pro její úspěšné absolvování a že převážná část studujících se opírala o již nabyté dovednosti. Následující text proto popíše konkrétní studijní strategie, které studující uplatňovali jak v přípravě na složení zkoušky, tak dlouhodobě.

3.3.2 Strategie podle jazykových dovedností

Jazyková zkouška Cambridge C1 Advanced (Cambridge, 2025) se skládá z pěti částí, kterými ověřuje dovednosti: mluvení (Speaking), poslech (Listening), čtení (Reading), psaní (Writing) a praktického užívání angličtiny (Use of English) zahrnující schopnost používat angličtinu v různých situacích, včetně slovní zásoby, slovních spojení a frází, gramatiky, výslovnosti apod. K těmto pěti kategoriím směřovaly otázky kladené v dotazníku i v rámci individuálních a skupinových rozhovorů.

Graf 3 níže ilustruje aktivity, jimž se dotazovaní věnují ve svém volném čase. Současně naznačuje jak oblasti zrychleného rozvoje jazykových dovedností, tak zásadní vliv „mimoškolní expozice k angličtině“ (Králová, 2024: 26) na akceleraci procesu osvojování jazyka. Z dotazníků vyplývá, že studující s největší intenzitou rozvíjí své poslechové dovednosti díky práci s audio-vizuálními zdroji, jako jsou videa, filmy, seriály (87 %), hraní počítačových her (60 %) a poslech hudby či mluveného slova (18 %). Svě mluvné dovednosti aktivně posilují především v průběhu zahraničních pobytů, které realizují v rámci studia, stáží nebo blíže nespecifikovaných cest (18 %). Příležitosti k rozvoji čtenářských dovedností využívají při četbě knih, časopiseckých odborných i neodborných článků nebo zpráv (33 %), případně cíleným nastavením prostředí všech technických pomůcek, programů a aplikací do angličtiny (33 %). Dovednosti psaní nejčastěji upevňují v rámci diskutování na sociálních sítích (42 %). Z následných rozhovorů adresovaných níže dále vyplynulo, že tyto aktivity studující současně chápou jako cestu k přirozenému osvojování složek praktického jazyka, jako je slovní zásoba, gramatika nebo výslovnost, kterým v rámci přípravy věnují jen minimální pozornost. Někteří zúčastnění byli dokonce přesvědčeni, že takto strávený čas věnovaný jazyku se podílí i na rozvoji plynulého projevu a rychlých reakcí v každodenní komunikaci.



Obr. 3: *Mimoškolní aktivity v angličtině*
(Adaptováno z: Králová, 2024, s. 27)

Intenzitě kontaktu s angličtinou perspektivou dílčích jazykových dovedností odpovídá také průměrné bodové hodnocení dosažené u jednotlivých částí zkoušky vyvozené z hodnot uváděných v dotaznících (Tab. 7). Podle nich si studující u zkoušek celkově lépe vedli v částech ověřujících receptivní dovednosti, tj. poslech a čtení, naopak mírně zaostávali v oblasti produktivních dovedností, tj. mluvení a nejvíce v oblasti psaní. V průměru nejlepších výsledků blížících se hranici 200 bodů nutnou k dosažení Grade A, tj. úrovně C2 podle SEFR, dosahovali v poslechové části zkoušky. Velmi dobře si vedli také v části zaměřené na praktické užívání jazyka (Use of English), čtení nebo mluvení. O řád níže pak bodovali v části ověřující dovednosti psaní.

Tab. 7: Průměrné bodové hodnocení jednotlivých částí zkoušky

Část zkoušky	Průměrné bodové hodnocení	Dosažená úroveň
Poslech	199,2	C1 – Grade B
Use of English	196,2	C1 – Grade B
Čtení	195,0	C1 – Grade B
Mluvení	192,8	C1 – Grade B
Psaní	184,5	C1 – Grade C

(Adaptováno z: Králová, 2024, s. 24)

Vědomí určitého handicapu v oblasti písemného projevu v rozhovorech přiznávali i někteří studující („... celý život mluvím nebo poslouchám, jak už seriály nebo další lidi, a tolik v podstatě nepíšu nebo nemám tu angličtinu v té psané podobě...“). V rámci diskusí zaznívalo, že rozvoj dovednosti psaní je v jejich životě omezen převážně na emailovou komunikaci nebo diskutování na sociálních sítích kladoucích nízké nároky na formální úroveň textu. Naopak akademickému psaní jak v rámci výuky, tak při samostudiu dle některých studujících věnují jen zlomek času, ať již v důsledku rychle se rozvíjejících nástrojů AI, které je nenutí samostatně vytvářet vlastní texty, nebo z důvodu, že i samotní vyučující tápou, jak realitě AI přizpůsobit školní způsob práce. Možná i proto dotazovaní přípravě na specifika písemné části zkoušek věnovali větší pozornost.

V souvislosti s nácvikem psaní zúčastnění popisovali různé strategie nebo přístupy (Tab. 8) zacílené na specifika této části zkoušky. Například v rámci přípravných kurzů oceňovali nácvik vzorových testů, doprovázený možností získání okamžité zpětné vazby od vyučujících. Také při samostudiu vyhledávali veřejně dostupné ukázkové testy, díky nimž se seznamovali s podobou, formátem a požadavky testu i prováděli kontrolu výsledků dle přiložených klíčů. Strojové výsledky však řada z nich ještě konzultovala s vyučujícími. Jiní při nácviku psaní používali volně dostupné online nástroje či aplikace zaměřené na nácvik tvorby a kontrolu textů v obecné rovině. Další cílili pouze na dílčí strategie, například na osvojení specifických frází a akademických výrazů použitelných napříč různými typy úloh. Někteří však ve své dovednosti věřili natolik, že se přípravě na písemnou část testu nevěnovali vůbec.

Podobně probíhala příprava na ústní část zkoušky (Tab. 9). Přestože řada z dotazovaných měla v minulosti příležitost své mluvní dovednosti aktivně rozvíjet v rámci pobytů v zahraničí, v diskusích studující přiznávali, že v běžném životě cítí omezené možnosti verbální interakce způsobené anonymitou online či digitálního prostředí, ve kterém tráví významnou část svého času. Specifikům ústní části zkoušky proto také věnovali zvýšenou pozornost. Ti respondenti a respondentky, kteří využívali jazykových či přípravných kurzů, kladně hodnotili přímé zkušenosti vyučujících, kteří je ve svých lekcích provedli simulacemi tzv. zkoušek nanečisto

Tab. 8: Příprava na písemnou část zkoušky

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... potom jsem podle nějakých internetových stránek na ty certifikáty si zkoušel to psaní a oni tam měli nějaký hodnocení, ... jako strojový, ne jako člověk, ... a potom jeden writing jsem dal přečíst i učitelce u nás na škole, jenom, aby se mi na něj podívala ...</i>
<i>... zkoušel jsem si všechny druhy textů a dostal zpětnou vazbu od vyučujícího ...</i>
<i>... trénovala jsem na kurzu, lektoři mi opravovali jednotlivé výtvary ...</i>
<i>... občas jsme psali s učitelkou v hodinách ... člověk měl nějak naučené ty způsoby, co by mohli vyžadovat a viděli jsme, na co se soustředit, co budou hodnotit kladně, záporně a tak ...</i>
<i>... [učitelka] nám vždycky dávala úkoly, který si ten člověk plnil i ve svém čase ...</i>
<i>... v rámci toho přípravného kurzu tam byl program ... od Cambridge, a ten spočívá v tom, že tam jsou různá zadání, vy na to zadání napíšete esej anebo e-mail ... a pak tam je umělá inteligence, která vám vyhodnotí ten papír na základě kritérií ...</i>
<i>... Write & Improve mi pomohl identifikovat chyby a zlepšit strukturu textu ...</i>
<i>... u writingu jsem používala strategii naučení se frází, protože nám to radili i během těch kurzů, že je dobrý se naučit jednotlivé fráze pro jednotlivé typy slohových útvarů ...</i>
<i>... při writingu jsem se modlil, abych dostal dobré téma a použil co nejvíc 'fancy' slov ...</i>
<i>... na writing jsem se nijak zvlášť nepřipravovala, spoléhala jsem na své dosavadní znalosti ...</i>

nebo akcentovali nácvik mluveného projevu. Oceňovali také rady, které jim o průběhu a požadavcích rozhovoru s examinátory zkušení vyučující poskytovali. Někteří ze zúčastněných se připravovali na základě spolupráce mezi sebou. Mnozí přesto spoléhali na samostudium. Řada z nich čerpala informace z veřejně dostupných videozáznamů s cílem vytvořit si představu o průběhu mluvní části zkoušky, jiní se pomocí příslušných aplikací nebo jazykových služeb online zaměřovali na rozvoj mluvních dovedností v obecné rovině. Jiní nacvičovali napodobováním mluveného projevu z videí a filmů nebo mluvením sami se sebou. I v případě mluvní části zkoušky se někteří z dotazovaných nepřipravovali vůbec.

Příprava na poslechovou část probíhala u většiny zúčastněných méně organizovaně. V souladu s výše uvedenými výsledky dotazníků (Graf č. 3), i v diskusích dotazovaní zmiňovali především aktivity spojené s „konzumací audiovizuálního obsahu“ (Králová, 2024: 27) (Tab. 10). Připomínali sledování filmů, videí nebo seriálů, ať s titulky či bez nich, a vyjadřovali přesvědčení o tom, že si díky těmto aktivitám přirozeně osvojují také další složky jazyka, např. slovní zásobu, fráze, výslovnost i gramatiku. Podobně hodnotili účinek hraní počítačových her, kterým se ve svém volném čase mnozí věnují již od raného dětství.

Naopak poznámky o studijních strategiích zaměřených na čtení se v datech vyskytují zřídka (Tab. 11). Jen malá část zúčastněných zmiňuje, že čtou ve svém volném čase knihy. Jeden z účastníků také vyjádřil neúčinnost jazykových učebnic k rozvoji dovednosti čtení. Naopak několik zúčastněných uvedlo, že v anticipaci určitého typu textů v testu cíleně četli odborné články. Většina ale vyjadřovala přesvědčení, že čtenářské dovednosti si přirozeně osvojují v rámci procítání pří-

Tab. 9: Příprava na ústní část zkoušky

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... byli jsme trénováni naší učitelkou, která nám vysvětlila kritéria a vše, co musíme splnit...</i>
<i>... simulace zkoušky ve škole co nejpřesněji reálné verzi...</i>
<i>... na těch kurzech jsme ve skupinkách po pěti lidech, bylo spousta prostoru na to, aby člověk mohl mluvit a ... třeba i na začátku těch lekcí jsme měli každou hodinu každý připravenou nějakou mini prezentaci...</i>
<i>... náš učitel byl Australan a úplně se nesoustředil na práci s učebnicí, ... ale spíš si s námi povídal, takže speaking se mi zlepšil na střední škole a zároveň jsme, když jsme byli na základní škole, chodili na webové stránky jako Omegle a tak podobně a tam jsme mluvili s lidmi anglicky...</i>
<i>... citování filmů během sledování...</i>
<i>... když mluvíš sám pro sebe, tak ti to je jedno, ... protože to uslyšíš jenom ty. a jak se posloucháš, tak třeba si řekneš, tohle bych řekl trochu jinak, a potom to zkusíš...</i>
<i>... trénovala jsem si mluvení ... na různá témata, tak možná tam přišla nějaká nová slovíčka...</i>
<i>... hodně jsem byl ve fázi, kdy jsem fakt zlepšoval svoji výslovnost, protože mi na tom záleželo, takže u speakingu jsem byl docela klidný...</i>
<i>... nebo i na YouTube ... jsou videa, kde je ta zkouška, například ten speaking, zpracovaná, takže se člověk může alespoň podívat na to, jak to cca bude vypadat...</i>
<i>... zkoušela jsem si to s kámošem, co šel se mnou na certifikát...</i>
<i>... v 8. třídě nás poslali i na 2 týdny do Anglie, kde jsem neměl jinou možnost než mluvit anglicky, a i to hodně napomohlo ze začátku, abych měl tu iniciativu jenom mluvit anglicky jen tak...</i>
<i>... mluvení už mám docela dobrý, protože jsem byl na povinné stáži ve Španělsku, takže tam jsem mluvil anglicky výhradně s kolegy...</i>
<i>... žádnou konkrétní strategii jsem neměl, šel jsem bez přípravy...</i>
<i>... prostě jsem přišel a freestyloval...</i>

spěvků, komentářů, článků nebo pravidelných zpráv v angličtině na internetu nebo sociálních sítích. Podobně někteří kontakt s psanou angličtinou rozšiřují nastavením angličtiny jako výchozího jazyka nástrojů IT, jako jsou jejich osobní počítače, telefony, hodinky, programy či aplikace. Nově část dotazovaných věří, že k rozvoji porozumění textu přispěje ověřování obsahu textů generovaných nástroji AI.

Z analýzy strategií zaměřených na rozvoj dílčích jazykových dovedností lze vyvodit několik závěrů. Zřejmá je zejména skutečnost, že přípravě na písemnou a ústní částí zkoušky, tj. aktivitám zaměřeným na produkci, věnují studující větší pozornost než přípravě na části ověřující recepci. Na tyto dvě části se připravují nejen v rámci institucionálního vzdělávání, ale i samostatně. Často při tom využívají prostředí internetu, role člověka, tj. mezilidská interakce, zpětná vazba vyučujících, sdílení zkušenosti nebo vzájemná výpomoc studujících, se přesto v oblasti mluvené i psané produkce, se přesto jeví jako nepostradatelná (např. „... ve skupinkách po pěti lidech bylo spousta prostoru na to, aby člověk mohl mluvit...“; „... náš učitel byl Australan...“; „... na povinné stáži ve Španělsku, tam jsem mluvil anglicky výhradně s kolegy...“; „... jeden writing jsem dal přečíst i učitelce u nás na škole...“; „... lektoři mi opravovali jednotlivé výtvary...“; „... občas jsme psali s učitelkou v hodinách...“; „... byli

Tab. 10: Příprava na poslechovou část zkoušky

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... já jsem spíš od malička hrála videohry a koukala se na seriály s titulky..., takže jsem tu angličtinu dá se říct, spíš odposlouchala a okoukala, než aby mě to někdo naučil...</i>
<i>... já jsem jako od mala konzumoval strašně videohry a hrál jsem na počítači...</i>
<i>... když jsem začal sledovat seriály v angličtině, zlepšil jsem si nejen poslech, ale i výslovnost...</i>
<i>... sledování videí na YouTube mě naučilo běžné fráze, které se v učebnicích neučí...</i>
<i>... i třeba videa v angličtině, to není takové to klasický, že tě naučí ve škole nějaké fráze, které ty ale reálně nevyužiješ... tohle to je mnohem víc jako real využití toho jazyka...</i>
<i>... poslouchat, poslouchat, poslouchat a cokoliv, ať to byly ty jednotlivý poslechy z knížek, z učebnic nebo pomáhají třeba i filmy, písničky...</i>
<i>... určitě zprávy, i sociální sítě jsou teď v angličtině, všechna ta krátká videa i TikToky, jako je to nezdravé, takže to je ten rychlý dopamin, ale zároveň i tam člověk získá takový ten přirozený...</i>
<i>... doporučil bych asi, ať si najde seriál, který ho neuvěřitelně baví a ať vypne titulky a dívá se na něj v originále...</i>
<i>... že jsem docela rychle začal se dívat jako na nějaká videa, ... což mě tehdy bavilo, tak jsem se na to všechno koukal v angličtině a pak to ten člověk nějak chytá postupně...</i>
<i>... vlastně z her, tak určitý fráze tam asi mám zabudovaný...</i>

Tab. 11: Příprava na část čtení

Ukázky z kvalitativních dat
<i>... většina na tom internetu pomocí... komentářů a nějakých slovních obrátů, člověk si zapamatuje víc věcí, než když se jenom pročítá nějakou knížku nebo si čte nějakou učebnici...</i>
<i>... snažila jsem se číst knížky, ale já celkově jako moc nečtu...</i>
<i>... ráda čtu, takže když jsem se na ten certifikát připravovala, tak nás nechávali na těch kurzech hodně číst... a druhá věc byla, že i já sama si ráda přečtu anglické články...</i>
<i>... na počítači... od mala všechno bylo defaultně v angličtině...</i>
<i>... tak jsem si přenastavil veškerý zařízení, co doma mám: telefon, počítač, hodinky do angličtiny, abych viděl angličtinu pokaždé, když se podívám... a všechny upozornění i emaily... a začal jsem sledovat hodně dokumentární pořady v angličtině s anglickýma titulky, jelikož jsem věděl, že Cambridge někdy dává často různý čtení, právě tady z těch odborných časopisů...</i>

jsme trénováni naší učitelkou, která nám vysvětlila kritéria a vše, co musíme splnit...“
– Tab. 8, 9).

Naopak při nácviu recepce, tj. poslechu a čtení, se studující spoléhají více na vlastní studijní přístupy a veřejně dostupné zdroje. Podobný přístup studující zaujímají k upevňování jednotlivých složek praktického jazyka (Use of English), jako jsou gramatika, výslovnost, slovní zásoba, terminologie, fráze aj. Jejich osvojování vnímají spíše v kontextu celého komplexu výše zmíněných dovedností („...já jsem tu angličtinu dá se říct spíš odposlouchala a okoukala...; „...zlepšil jsem si nejen poslech, ale i výslovnost...; „...pak to ten člověk nějak chytá postupně...“; „...sledování videí mě naučilo běžné fráze...“ „...vlastně z her určitý fráze tam

asi mám zabudovaný...“; „...trénovala jsem si mluvení...na různá témata, tak možná tam přišla nějaká nová slovíčka...“ – Tab. 10, 11)“.

Soubor strategií ilustrovaných v této podkapitole opět potvrzuje, že pro akceleraci jazykových dovedností je nezbytné věnovat studiu svůj volný čas. Na studující je proto nutné nahlížet více jako na aktivní a autonomní účastníky vzdělávacích procesů (Chválová, 2018; Sieglová, 2021; Sieglová & Stejskalová, 2021) schopné převzít velkou míru odpovědnosti za vlastní učení, jako je výběr aktivit, témat i studijních přístupů (Henri et al., 2018). Toto zjištění nabízí řadu implikací pro oblast jazykového vzdělávání současnosti. Právě propojení studia s osobními zájmy prokazatelně vede k žádoucím výsledkům. Nabízí také směr pro obsahové propojení jazykového vzdělávání a jeho optimální rozložení mezi přímou výukou a samostudium při zachování důrazu kladeného na individuální přístup k jednotlivcům (Papadakis et al., 2019). Významným se jeví také zjištění, že receptivní dovednosti, jako jsou čtení a poslech, včetně základních složek praktického jazyka, studující do značné míry získávají díky aktivitám probíhajícím mimo institucionální vzdělávání. V kontaktní výuce lze proto více akcentovat aktivity zaměřené na produkci, jako je mluvení a psaní.

4 Shrnutí a závěry

V úvodu závěrečné diskuse je nutné připomenout, že zjištění předloženého výzkumu vychází z přístupů studujících SŠ a VŠ, kteří u zkoušky, potvrzující pokročilou úroveň jazykových dovedností v angličtině, uspěli. K akceleraci jejich procesu osvojení angličtiny však významně přispělo podnětné rodinné či školské zázemí i jejich vlastní schopnost sebeřízení. Stále však tvoří menší část studující populace. Ke snižování nerovností daných různou výchozí pozicí může proto významně přispět poslední článek systému veřejného vzdělávání, jímž jsou jazyková centra vysokých škol. Pro účely zavádění účinných přístupů k jazykovému vzdělávání, jako je kladení důrazu na studentskou autonomii, spolupráci nebo využívání možností společenského a technologického pokroku, jim inspirací mohou být pracovní postupy, nástroje a strategie účastníků této studie.

Předložená studie také potvrdila významný podíl vnitřní motivace, díky níž si studující samostatně stanovují osobní i pragmatické cíle. Podpora studentské autonomie proto představuje jeden z hlavních cílů jazykového vzdělávání. S tím souvisí nutné úpravy charakteru a hierarchie vztahů mezi vyučujícími a studujícími (Johnson & Johnson, 2014), zahrnující důraz na výše zmíněný individuální přístup a otevřený dialog. Podobně žádoucí je revize práce s chybou a způsobů hodnocení výstupů z učení, kladoucí důraz na funkční stránky jazyka nad formálními a podporující kompetenční přístup k učení (Firth & Wagner, 1997; Hall, 1997; Markee, 1994; Mori 2004). S tím souvisí potřeba aktivního zapojení studujících do proce-

su sebehodnocení a reflexe, rozvíjející schopnost sebeřízení a studijní dovednosti nutné pro celoživotní učení.

Studie také nastínila význam kvality rodinného zázemí a mezigeneračních vztahů pro dosahování vzdělávacích úspěchů. Podobný význam má kvalita institucionálního prostředí, ve kterém jazykové vzdělávání probíhá. Školy a školská zařízení proto musí budovat bezpečné a podnětné prostředí a pozitivní vztahy mezi vzdělávajícími a vzdělávanými, například zaváděním prvků tzv. humanistických metod (Richards & Rogers, 1991). Nutný je také aktivní dialog se všemi zúčastněnými skupinami veřejnosti o významu cizích jazyků a způsobech, jak je rozvíjet i mimo školní prostředí.

Studie dále potvrdila význam raného kontaktu s cizími jazyky. V tomto ohledu mohou pozitivně působit tvůrci jazykové politiky formulující dlouhodobé strategie jazykového vzdělávání na národní úrovni. Příkladem může být zohlednění odborných poznatků do výše uvedených změn a vzdělávacích cílů RVP, včetně možných forem integrace cizích jazyků do obsahu školních programů. Jednou z nich je aktuálně diskutovaný (VÚP, 2008) přístup CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Marsh, 1994; Morgado, 2015) zavádějící cizí jazyk do nejazykových předmětů. Implementace včasného i integrovaného jazykového vzdělávání zvýší efektivitu procesu osvojování jazyků. Podpoří také budování užšího vztahu studujících k cizím jazykům, k lidem a kulturám odlišným od jejich vlastní jako základu kvalitních mezinárodních vztahů a spolupráce. Z tohoto základu čerpají i programy internacionalizace středních a vysokých škol, které jsou nedílnou součástí systému jazykového vzdělávání. Díky nim si studující mohou plně uvědomovat význam úsilí věnovaného jazykovým dovednostem v praxi a připravovat se na úspěšný vstup na pracovní trh.

Nelze opominout také výše zmíněný potenciál období dospívání na osvojování jazyků, kdy v rámci osobní emancipace a osamostatňování studující sami nalézají způsoby, jak propojit osobní zájmy se studiem. Tím pokládají základy svému budoucímu profesnímu zaměření i směřování osobního rozvoje (Chválová, 2018; Siegllová, 2021). Stejně tak lze tuto generaci chápat jako tvůrce trendů a budoucího společenského rozvoje. I proto mohou být výše popsané přístupy mladých dospělých inspirací školám i vyučujícím při nalézání účinných metod i vhodného obsahu výuky odpovídající aktuálnímu společenskému a technologickému vývoji.

S výše uvedeným souvisí i nově vznikající výzvy spoluutvářející tlak na strukturální změny jazykového vzdělávání. Nepřehlédnutelný je zejména rychlý rozvoj nástrojů umělé inteligence (AI), který na jedné straně představuje prostředí neprobádaných možností, na straně druhé si žádá zásadní změny ve struktuře, metodických postupech či charakteru aktivit přímé výuky, čímž akceleruje změny ve způsobech učení a hodnocení při zachování zásad akademické etiky i podstaty vědy. Podobně tyto nástroje proměňují studijní strategie studujících, včetně struk-

tury typu aktivit s ohledem na jednotlivé jazykové dovednosti. Nástroje AI mohou například pomoci snížit výše uvedený deficit v dovednostech, jako je psaní, účinně rozvíjet mohou i kompetence čtení a mluveného projevu. Pokračující výzkum této problematiky, sebevzdělávání studujících a pedagogů na všech úrovních vzdělávání i schopnost pružně reagovat na společenských vývoj je proto společným úkolem všech zúčastněných stran.

Prohlášení o použití generativní umělé inteligence a technologií s podporou umělé inteligence v procesu psaní

Během přípravy této práce autorky nepoužily žádné nástroje/služby umělé inteligence, s výjimkou nástroje Google Translator za účelem překladu abstraktu z češtiny do angličtiny. Za úpravu jeho obsahu autorky přebírají plnou odpovědnost.

Seznam literatury

- ASSOR, A., KAPLAN, H., KANAT-MAYMON, Y. & ROTH, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15(5), 397–413.
- ATTRIDE-STIRLING, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405.
- BOEREN, E., HOLFORD, J., NICAISE, I., & BAERT, H. (2012). Why do adults learn? Developing motivational typology across twelve European countries. *Globalisation, Societies and Education*, 10(1), 247–269. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.678764>
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- CAMBRIDGE. (2016). *Studie Cambridge English: 32 % českých zaměstnavatelů je připraveno nabídnout vyšší mzdu uchazečům s certifikátem z anglického jazyka*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeenglish.org/cz/news/view/studie-cambridge-english/>
- CAMBRIDGE. (2025). *English Language Assessment*. <https://www.cambridgeenglish.org/>
- CERMAT. (2019). *Maturitní zkouška 2025*. Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska>
- COUNCIL OF THE EUROPE. (2011). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- COUNCIL OF THE EUROPE. (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on multilingualism and the development of language competences*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52014XG0614%2806%29>
- DECHERT, H. W. (1995). Some critical remarks concerning Penfield's theory of second language acquisition. In D. SINGLETON & Y. LENGUEL (Eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Multilingual Matters. 67–94.
- DECI, E. L., KOESTNER, R. & RYAN, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- EDUCATION FIRST (EF). (2023). *Největší světový žebříček zemí a regionů podle znalostí angličtiny*. <https://www.ef.com/epi>

- EDUCATION FIRST (EF). (2022). *EF EPI: English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8Rmd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION (EC). (2024). *Erasmus+: EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/cs>
- EUROPEAN UNION (EU). (2023). Europeans and their languages: Report. *Special Eurobarometer 540*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1024ff67-8133-11ef-a67d-01aa75ed71a1>
- EURYDICE. (2023a, 27. dubna). *Focus On: Is younger always better when it comes to learning a foreign language?* [online]. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/>
- EURYDICE. (2023b). *Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition*. European Commission. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>
- FIRTH, A. & WAGNER, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.
- GARDNER, A., MAIETTA, H. N., GARDNER, P. D. & PERKINS, N. (2021). Postsecondary Adult Learner Motivation: An Analysis of Credentialing Patterns and Decision Making Within Higher Education Programs. *Adult Learning*, 33(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1045159520988361>
- GRAFTON. (2021, 24. března). *Jazykové znalosti Čechů se lepší, stále jsou však pro praxi nedostatečné*. <https://feedit.cz/2021/03/24/jazykove-znalosti-cechu-se-lepsi-stale-jsou-vsak-pro-praxi-nedostatecne/>
- HALL, J. K. (1997). A Consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 301–306.
- HARLEY, B. (1991). The acquisition of some oral second language skills in early and late immersion. In L. Malavé & G. Duquette (Eds.). *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, 232–249.
- HENRI, D. C., MORRELL, L. J. & SCOTT, G. W. (2018). Student perceptions of their autonomy at University. *Higher Education*, 75, 507–519. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0152-y>
- HYKYŠOVÁ, A. (2024, 17. dubna). *Anglicky umí polovina Čechů*. Statistika & my: Časopis Českého statistického úřadu. <https://statistikaamy.csu.gov.cz/anglicky-umi-polovina-cechu>
- CHVÁLOVÁ, M. (2018). Příležitosti k rozvíjení autonomie žáka v hodinách anglického jazyka. *Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe 8*. Masarykova Univerzita v Brně.
- JANÍKOVÁ, V. (2003). Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 4, 89–102.
- JENKINS, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford University Press.
- JENKINS, J. (2011). Accommodating (to) ELF in the international university. *Journal of Pragmatics*, 43(4), 926–936. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.05.011>
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. & SMITH, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(3&4), 85–118.
- KALENDA, J. & KOČVAROVÁ, I. (2021). Od mimoprofesionální seberealizace k nezbytnosti pracovní orientovaného vzdělávání: Proměna motivace k neformálnímu vzdělávání dospělých v ČR. *Sociologický časopis*, 57(1), 75–100. <https://doi.org/10.13060/csr.2021.001>
- KATZ, I. & SHAHAR, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575–588.

- KRÁLOVÁ, K. (2024). *Testování jazykových dovedností: Strategie a přístupy* [Bakalářská práce]. Škoda Auto Vysoká škola.
- KRASHEN, S. D. (1994). The input hypothesis and its rivals. In N. ELLIS (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press, 45–77.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.
- LITTLE, D. (2008). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. In *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- LITTLE, D., DAM, L. & LEGENHAUSEN, L. (2017). *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters.
- LONG, M. H. (1997). Construct validity in SLA research: A response to Firth and Wagner. *The Modern Language Journal*, 81(3), 318–323.
- LONG, M. H. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 251–285.
- MARKEE, N. (1994). Toward an ethnomethodological respecification of second-language acquisition studies. In E. TARONE, S. M. GASS & A. COHEN (Eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum, 89–116.
- MARSH, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua), University of Sorbonne.
- MCCORMICK, C. (2017, 16. března). *The link between English and economics*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2017/03/the-link-between-english-and-economics/>
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY (MŠMT). (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání. <https://www.databaze-strategie.cz/cz/MSMT/strategie/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha>
- MORI, J. (2004). Pursuit of understanding: Rethinking 'Negotiation of Meaning' in view of projected action. In J. Wagner & R. Gardner (Eds.), *Second Language Conversations*. Continuum International Publishing Group, 157–177.
- MUÑOZ, C. (Ed) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Multilingual Matters Ltd.
- MORGADO, M., COELHO, M., RIBEIRO, M., DEL C. A., ALBUQUERQUE, A., DA SILVA, M. M., CHORO, G., CUNHA, S., GONÇALVES, A., CARVALHO, A. I., RÉGIO, M., FARIA S. & CHUMBO, I. (2015). *CLIL Training Guide: Creating a CLIL Learning Community in Higher Education*. De Facto Editores.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY (NPI). (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. <https://revize.rvp.cz/files/koncepce-jazyk-a-jk.pdf>
- NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ (NÚV). (2025). *Rámcové vzdělávací programy*. <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- PARDEE, R. L. (1990). *Motivation theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation*. ERIC.
- PAPADAKIS, S., GARIOU-PAPALEXIOU, A. & MAKRODIMOS, N. (2019). How to Design and Implement a Flipped Classroom Lesson: A Bottom up Procedure for More Effective Lessons. *Open Journal for Educational Research*, 3(2), 53–66. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0302.02053p>
- PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1957). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Atheneum.
- PŮBALOVÁ, B. (2017, 17. října). *Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řečí*. Statistika & my: Časopis Českého statistického úřadu. <https://statistikaamy.csu.gov.cz/2017/10/17/ctyri-z-peti-cechu-se-domluvi-cizi-reci/>

- REEVE, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS T. S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press.
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- SCOVEL, T. (1988). *A Time to Speak: Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Newbury House Publishers.
- SIEGLOVÁ, D. (2019). From Motivation to Successful Learning. *Language Learning in Higher Education*, 9(2). DeGruyter, 429–443. <https://doi.org/10.1515/cercles-2019-0023>
- SIEGLOVÁ, D. (2021). Marketing topics through academic posters: An avenue to student autonomy and active citizenship. *Marketing Science and Inspirations*, 16(2), 12–23. <https://doi.org/10.46286/msi.2021.16.2.2>
- SIEGLOVÁ, D., & STEJSKALOVÁ, L. (2021). Designing language courses for twenty-first century competences: A model of teaching toward learner autonomy implemented in a university context in the Czech Republic. *Language Learning in Higher Education*, 11(1), 33–49. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2004>
- SMEKALOVÁ, M. (2022, 16. srpna). *Třetina Čechů neumí žádný jazyk, v angličtině patříme k nejhorším v Evropě*. Evropská komise: EPALÉ – Elektronická platforma pro vzdělávání dospělých. <https://epale.ec.europa.eu/cs/content/tretina-cechu-neumi-zadny-jazyk-v-anglictine-patrim-k-nejhorsim-v-evrope>
- SEIDLHOFER, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339–341.
- TUCKETT, A. G. (2005). Applying thematic analysis theory to practice: a researcher's experience. *Contemporary Nurse*, 19(1–2), 75–87.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE (VÚP). (2008). *Content and Language Integrated Learning v ČR*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/content-and-language-integrated-learning-v-cr>

Příloha 1 Otázky z dotazníku

1. Jaké je Vaše pohlaví?
2. V jaké fázi Vašeho studia se nyní nacházíte?
3. Kdy a kde jste získali svůj jazykový certifikát?
4. Jaký byl Váš věk během certifikace?
5. Co Vás motivovalo k rozhodnutí získat certifikát? (Zaškrtněte max. 3 podle Vás nejdůležitější.) (Dílčí část – jiné)
6. Jaký byl Váš výsledek na škále certifikace?
7. Napište prosím svůj bodový výsledek v dílčích částech v pořadí: Speaking, Writing, Use of English, Listening, Reading.
8. Která dílčí část certifikace pro Vás byla nejobtížnější?
9. Své tvrzení vysvětlete prosím. (Dílčí část – důvod)
10. Která dílčí část certifikace pro Vás byla naopak nejjednodušší?
11. Své tvrzení vysvětlete prosím. (Dílčí část – důvod)
12. Jak byste ohodnotili obtížnost jednotlivých dílčích částí certifikace?
13. Jaké specifické dovednosti byly nejvíce testovány během zkoušky C1 Advanced? Překvapilo Vás něco při zkoušce?

14. V jakém věku jste se začali učit angličtinu?
15. Vyrůstali jste v rodině, kde rodiče hovoří anglicky nebo mají znalost anglického jazyka?
16. Co mělo největší vliv na rozvoj Vašich jazykových dovedností v průběhu Vašeho života? (Zaškrtněte max. 6 podle Vás nejdůležitějších.) (Dílčí část – jiné)
17. V jakém období Vašeho života jste zaznamenali nejvýraznější zlepšení v angličtině a co k tomu nejvíce přispělo?
18. Kdy jste se začali angličtině věnovat nad rámec školy a z jakého důvodu?
19. Účastnili jste se během Vašich studií dalších kroužků nebo doučování angličtiny, mimo běžnou výuku?
20. Jak jste dané úrovně angličtiny dosáhl/a Vy sám/sama? (prosíme co nejpodrobněji)
21. Jak dlouho jste se připravovali na samotnou zkoušku?
22. Připravoval/a jste se na zkoušku CAE sám/sama, nebo jste využil/a nějakou formu pomoci?
23. Připravoval/a jste se pomocí zkušebních testů?
24. Jakým způsobem jste dosáhli odpovídající slovní zásoby?
25. Jaké přístupy nebo strategie jste použili při přípravě na ústní část zkoušky C1 Advanced?
26. Jaké cvičení nebo simulace jste prováděli při přípravě na poslechovou část zkoušky C1 Advanced?
27. Jaké metody nebo strategie jste aplikovali při přípravě na písemnou část zkoušky C1 Advanced?
28. Jaké konkrétní zdroje jste využívali při přípravě na zkoušku? (Uved'te knihy, online zdroje, kurzy, aplikace atd.)
29. Na které aspekty se podle Vás nejvíce zaměřit při přípravě na zkoušku C1 Advanced? (Strategie pro zvládání jednotlivých částí zkoušky)
30. Co Vám naopak při zkoušce neprospělo? (Zaškrtněte max. 6 podle Vás nejdůležitějších.) (Dílčí část – jiné)
31. Jsou podle Vás studenti dostatečně informováni o možnostech certifikace ze strany školy?
32. Jaké překážky mohou způsobovat, že studenti nedosahují na vyšší úroveň angličtiny? (Zaškrtněte max. 4 podle Vás nejdůležitější.) (Dílčí část – jiné)
33. Jaké faktory považujete za překážky ve školním vzdělávání angličtiny? (Zaškrtněte max. 6 podle Vás nejdůležitějších.) (Dílčí část – jiné)
34. Jaké rady byste poskytli někomu, kdo se připravuje na zkoušku C1 Advanced v posledních dnech před jejím konáním? (Zaškrtněte 3 podle Vás nejdůležitější.) (Dílčí část – jiné)

Příloha 2 Otázky k individuálním a skupinovým rozhovorům

1. V jaké fázi Vašeho studia se nyní nacházíte?
2. Kdy a kde jste získal/a svůj jazykový certifikát?
3. Jaký byl Váš věk během certifikace?
4. V jakém věku jste se začal/a učit angličtinu?
5. Ovládá anglicky jazyk i někdo další v rámci Vaší rodiny?
6. Jaký byl Váš výsledek v dílčích částech certifikace?
7. Která dílčí část certifikace pro Vás byla nejobtížnější a z jakého důvodu?
8. Která dílčí část certifikace pro Vás byla naopak nejjednodušší a proč?
9. Jaký faktor považujete za klíčový při dosažení dané jazykové úrovně?
10. Jaký typ strategie jste využil/a ke zlepšení mluveného projevu, slovní zásoby a gramatiky?
11. Jaké byly Vaše strategie pro efektivní zapamatování nové slovní zásoby a frází během přípravy na certifikaci?
12. Jak dlouho a jakým způsobem jste se připravoval/a na samotnou zkoušku?
13. Z jakého důvodu jste se rozhodl/a pro certifikaci?

14. Jak moc Vás na zkoušku připravila výuka angličtiny na Vaší škole?
15. Jak jste se dále připravoval/a?
16. Jaké specifické dovednosti byly nejvíce testovány během zkoušky CAE?
17. Jaké dovednosti byly nejvíce zkoušeny v ústní části CAE?
18. Jaké konkrétní zdroje jste použil/a při přípravě na zkoušku?
19. Co byste doporučil/a ostatním studentům, kteří se chystají skládat zkoušku?
20. Proč ostatní studenti podle Vás nedosahují stejné jazykové úrovně?
21. Jaká byla Vaše strategie při řešení časově náročných úkolů ve zkoušce?
22. Jak jste se připravoval/a na písemnou část zkoušky?
23. Jaké jsou Vaše plány ohledně používání angličtiny a dalšího rozvoje Vašich jazykových dovedností po obdržení certifikátu?
24. Jak jste se vyrovnal/a s obtížemi a nejistotami při práci s neznámými slovy a frázemi při zkoušce?

Autoři

Mgr. Dagmar Sieglová, MEd., Ph.D., e-mail: dagmar.sieglova@savs.cz, Škoda Auto Vysoká škola

Dagmar Sieglová působí jako odborná asistentka a vedoucí Katedry jazykové přípravy a interkulturních kompetencí na Škoda Auto Vysoké škole. Specializuje se na jazykové vzdělávání, didaktické metody, sociolingvistiku a management diverzity. Věnuje se také dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků i firemnímu vzdělávání. Doktorský titul získala v oblasti obecná a aplikovaná lingvistika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, výzkum v rámci své disertační práce realizovala na Pennsylvánské univerzitě ve Filadelfii, USA, kde dříve získala magisterský titul v oboru interkulturní komunikace a didaktika jazyků. Na Masarykově Univerzitě v Brně vystudovala didaktiku němčiny. V minulosti učila češtinu pro cizince a vedla lingvistické výzkumné týmy v USA, v ČR působila jako výkonná ředitelka neziskové organizace, ředitelka zahraničního studijního programu a také jako výzkumnice v mezinárodním Evropském výzkumném projektu LINEE.

Karolína Králová, e-mail: ext.karolina.kralova@savs.cz, Škoda Auto Vysoká škola

Karolína Králová je studentkou navazujícího magisterského studia v oboru řízení lidských zdrojů na Škoda Auto Vysoké škole a zároveň stážistkou na Katedře interkulturních kompetencí a jazykové přípravy, kde provádí výzkumnou činnost v oblasti jazykového vzdělávání. Svou akademickou dráhu zahájila studiem angličtiny a němčiny na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci. Sedmým rokem působí jako lektorka firemní angličtiny pro dospělé, němčiny pro děti a češtiny pro cizince v jazykové škole Zebra. Kromě výuky vede dětské tábory a lektorsky se podílí na zájmových aktivitách, jako je Veselá věda. V rámci středoškolského studia se věnovala výzkumu mutace DNA Huntingtonovy choroby na Akademii věd ČR v Ústavu živočišné fyziologie a genetiky a své výsledky prezentovala na konferencích programu Otevřená věda.

Eliška Hrušková, e-mail: ext.eliska.hruskova@savs.cz, Škoda Auto Vysoká škola

Eliška Hrušková je studentkou navazujícího magisterského studia v oboru marketingu na Škoda Auto Vysoké škole. Působí jako stážistka na katedře interkulturních kompetencí a jazykové přípravy, kde se věnuje výzkumné činnosti v oblasti jazykového vzdělávání. Dříve absolvovala stáž v oddělení marketingu ŠAVŠ, což jí umožnilo získat zkušenosti v oblasti marketingového výzkumu. Je také aktivní členkou výboru Univerzitního sportovního klubu Škoda Auto Vysoké školy, podílí se na organizaci sportovních aktivit a podpory studentského života. V minulosti působila jako ambasadorka v buddy programu Škoda Auto Vysoké školy, kde pomáhala novým studentům s adaptací na vysokoškolské prostředí a reprezentovala školu na veřejných akcích.