

Formy a metody jazykového vzdělávání dospělých

Bc. Tereza Vrbková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza VRBKOVÁ**
Osobní číslo: **H118468**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Formy a metody jazykového vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- používané výukové metody a formy výuky při jazykové výuce dospělých;
- názory odborníků a jejich komparace;
- specifika jazykového vzdělávání dospělých.

Součástí práce bude malý sociologický průzkum.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Bednaříková, I. Kapitoly z andragogiky 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

Hladílek, M. Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009.

Janíková, V. Učíme se učit cizí jazyky. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008.

Mužik, J. Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých. Praha: Rozlet servis, 2011.

Škoda, K. Komparativní andragogika: srovnávací pedagogika dospělých. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994.

Veteška J., Vacínová, T. Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011.

Doktorandi pro Andragogiku: sborník z ... konference studentů doktorských studijních programů oboru Andragogika. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007.

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Katedra sociální pedagogiky


Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

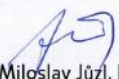
Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2013

V Brně dne 30. listopadu 2011


prof. PhDr. Pavel Múhlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.


.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 20.11.2011


.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosažených v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se v úvodu zabývá vzděláváním a termíny s ním spojenými, jako jsou učení, motivace a vystihuje podstatné rozdíly ve vzdělávání a učení mezi dospělými a dětmi. Dále řeší jaké druhy vzdělávání existují pro dospělou populaci, kdo vzdělává dospělé a hlouběji se zabývá firemním vzděláváním. Důležitou součástí je pojednání o metodách a formách vzdělávání dospělých obecně i se zaměřením na jazykové vzdělávání. S tímto souvisí i strategie, které si vyvíjíme pro učení se cizímu jazyku. Výzkum této práce zjišťoval názory na hodnotu různých forem jazykové výuky, různých metod a jejich využívání ze strany lektorů.

Klíčová slova:

Metody jazykové výuky, formy jazykové výuky, jazyková výuka dospělých, vzdělávání dospělých, druhy vzdělávání dospělých, lektor, e-learning, motivace, druhy učení.

ABSTRACT

At the beginning is this diploma thesis focused on education and terminology connected with it, for example learning and motivation. Next it points at main differences between children's and adults' education and learning. Then it mentions what kinds of adults' education are there, who is the person who educates them and it concentrates on company's education more deeply. An important part of the diploma thesis is made up by methods and forms of adults' education – generally and also focused on language education. Learning strategies that we use are also related with the main topic. The survey in this thesis was focused on educators' opinions on the value of various forms and methods of adults' teaching and if some special methods are used.

Keywords:

Language teaching methods, language teaching forms, adults' language teaching, adults' education, forms of adults' education, lektor, e-learning, motivation, kinds of learning.

Děkuji svým rodičům za pomoc a podporu, kterou mi poskytovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 VZDĚLÁVÁNÍ	10
1.1 VZDĚLÁNÍ JEHO DRUHY A POJETÍ	11
1.2 UČENÍ A JEHO DRUHY	12
1.2.1 DRUHY UČENÍ.....	13
1.2.2 AUTONOMNÍ UČENÍ	15
1.3 MOTIVACE	16
1.4 ROZDÍLY V UČENÍ MEZI DOSPĚLÝMI A DĚTMI	18
1.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	21
2 DRUHY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	23
2.1 KDO VZDĚLÁVÁ DOSPĚLÉ?	24
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ FORMÁLNÍ, NEFORMÁLNÍ, INFORMÁLNÍ	29
2.3 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	30
2.4 FIREMNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	32
2.4.1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ORGANIZACI.....	33
2.5 DÍLČÍ ZÁVĚR	35
3 METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	37
3.1 STRATEGIE UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	38
3.1.1 STRATEGIE UČENÍ.....	38
3.1.2 KLASIFIKACE STRATEGIÍ UČENÍ SE CIZÍMU JAZYKU	39
3.2 METODY A STYLY VE VÝUCE	44
3.3 METODY A STYLY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	47
3.4 METODY POUŽÍVANÉ PRO VÝUKU CIZÍHO JAZYKA DNES A V MINULOSTI	48
3.5 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	50
3.5.1 E-LEARNING	52
3.6 FORMY JAZYKOVÉ VÝUKY DOSPĚLÝCH	54
3.7 DÍLČÍ ZÁVĚR	56
II PRAKTICKÁ ČÁST	58
4 NÁZORY LEKTORŮ CIZÍCH JAZYKŮ NA VYBRANÉ OTÁZKY	59
4.1 METODY VÝZKUMU A STANOVENÉ HYPOTÉZY	59
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	60
4.3 VÝSLEDKY A FAKTA VYPLÝVAJÍCÍ Z PROVEDENÉHO VÝZKUMU	60
4.4 DÍLČÍ ZÁVĚR	77
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Téma této diplomové práce bylo zvoleno s ohledem na jeho sociálně pedagogickou povahu na základě mé čtyřleté praxe lektorky anglického jazyka. I když studium sociální pedagogiky není přímo zaměřeno na pedagogickou praxi, díky multidisciplinarity tohoto oboru bezesporu přispělo k obohacení mé lektorské činnosti.

Hlavním tématem této práce je vzdělávání, zejména vzdělávání dospělých. Vzdělávání probíhá různými metodami a různými formami, proto je jejím cílem zjistit, jaké metody výuky existují a jaké je využití těchto metod, zejména těch, které jsou použitelné pro jazykovou výuku. Dalším cílem je seznámit se s formami výuky, a to i s formami, které jsou zaměřené na oblast jazykové výuky. Také nás zajímá, jakou hodnotu různým formám výuky lektori přičítají. Jako dílčí cíl bylo zvoleno i zjištění, zdali lektori cizího jazyka považují za důležitější příslušné vzdělání v oboru či dlouhodobý pobyt v zemi, kde se mluví jazykem, který vyučují.

Teoretická část je rozdělena do třech kapitol. První kapitola se zabývá vzděláváním v obecné rovině, základní charakteristikou učení a důvody, proč se vůbec učíme. Důležitou součástí této kapitoly je i nástin rozdílů v učení mezi dětmi a dospělými a jejich předpoklady ke studiu. Druhá kapitola se zabývá druhy vzdělávání dospělých, na úvod vymezuje, kdo je dospělý jedinec a kdo je ten, kdo dospělé vzdělává. Důležitou součástí téměř každého člověka je vzdělávání profesní, my jsme v celé jedné podkapitole pojednali o jeho součásti, a to firemním vzděláváním. Poslední kapitola vystihuje metody a formy, které se ve výuce vyskytují, hlavně však metody a formy jazykové výuky dospělých. Důležitou součástí této kapitoly je i popis strategií, které nám pomáhají při učení, a které by i vzdělavatelé měli znát, aby pomohli studentům k efektivním a motivujícím výsledkům.

Empirická část této práce je zaměřena na zjištění názorů lektorů cizího jazyka, kteří vyučují dospělé. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku a jeho otázky sloužily k ověření či vyvrácení hypotéz, které byly před sběrem dat zvoleny. Jejich znění je uvedeno v empirické části. Najdeme zde i znění otázek z dotazníku, včetně grafického znázornění odpovědí respondentů a v závěru kapitoly jsou shrnuty získané výsledky a uvedeno, zdali se podařilo ověřit dané hypotézy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ

Z hlediska didaktiky můžeme chápat *vzdělání* jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí během vyučování a pojem *vzdělávání* je používán pokud chceme zdůraznit procesuální stránku. V procesu vzdělávání si lidé rozvíjejí svoji individualitu, schopnosti zorientovat se v množství různých pohledů, rozvíjí své zkušenosti, logické myšlení a získává přehled o tom, jak fungují mezilidské vztahy. Výsledkem vzdělání si rozvíjíme vnímavost pro svoji kulturu i pro jiné kultury, jejich kontinuitu a proměny, které se v nich dějí. Proto tyto pojmy nesmíme omezit pouze na informovanost a proces k jejímu dosažení. (Skalková, 2007)

Dnes se skrývá pod pojmem vzdělávání mnoho druhů činností a přináší různé výsledky v různých oblastech, stejně tak jak se vyvíjí věda a poznání. I vývoj v oblasti studia cizích jazyků je znatelný, protože během historie hrál prim v zájmu vzdělaných lidí častokrát jiný jazyk. Asi nelze namítnout, že největší pozornost je v současnosti věnována angličtině. Nyní bychom krátce přistoupili ke krátkému popisu obsahu vzdělání, který také v průběhu staletí dosáhl významných změn.

V antickém Řecku bylo obsahem vzdělání studium aritmetiky, geometrie, astronomie a múziky (tzv. kvadrivium) a spolu s ním se vytvořilo tzv. trivium, což bylo studium gramatiky, rétoriky a dialektiky. Nedílnou součástí obsahu vzdělání byla i tělesná výchova. Ve středověku se vytvořila koncepce vzdělání založená na náboženství, a protože se kladl důraz na citování náboženských textů, vyučování kladlo nároky hlavně na paměť. V období renesance a humanismu bylo hlavním obsahem vzdělání zejména studium latiny a s tím spojené studium antických autorů. Důležité myšlenky k obsahu vzdělání přinesl J. A. Komenský v 17. století, který ve svém díle *Velká didaktika* mimo jiné usiluje o snahu zakotvit do vzdělání teorii propojenou i s praxí. Obrat oproti starověku a středověku přinesla doba osvícenství, které se rozvíjelo v 18. století a církve ztratila své výsadní postavení v procesu vzdělávání. Charakteristická byla víra v poznání prostřednictvím lidského rozumu. V tomto období také vznikaly první encyklopedie. Následují období, kdy se obsah vzdělání začíná diferencovat, vznikají různé druhy gymnázií a ovlivňuje

ho neustále se zdokonalující se technika a rozvoj vědy. Zároveň s tímto rostou nároky i na úroveň vzdělanosti veškerého obyvatelstva. (Skalková, 2007)

1.1 Vzdělání jeho druhy a pojetí

Pojem vzdělání je v literatuře definován poměrně nejednoznačně, ale zdůrazňuje zejména podstatnou složku, což jsou vědomosti, dovednosti, názory, postoje, kterých člověk během výchovného procesu dosáhl. Vzdělání není dosahováno pouze ve školách, ale i sebou sama a prostřednictvím praktických činností. Vzdělání má stránku kognitivní, operační a hodnotovou.

V historii se vyvinuly dvě teorie vzdělání (v současnosti téměř překonané), a to teorie materiálního vzdělání a teorie formálního vzdělání.

Teorie materiálního vzdělání – jejím hlavním cílem bylo aby žák měl co nejvíce vědomostí a jako hlavní funkce vzdělání bylo žákům poskytnout maximum studijní látky.

Teorie formálního vzdělávání – naopak od předchozí se vůbec nezabývá obsahem a znalostmi, ale za vzdělání považuje pouze rozvoj osobnosti vzdělávaného, například rozumové schopnosti, paměť, pozornost, estetika a další.

Jako dva nejzákladnější druhy vzdělání dnes můžeme považovat vzdělání všeobecné a odborné.

Všeobecné vzdělání – tento typ vzdělání je typický pro základní školy a gymnázia. Základem je poskytnout vzdělávanému základní přehled a znalosti a také dovednosti potřebné pro všestranný rozvoj osobnosti.

Odborné vzdělání je poskytováno středními odbornými školami a učilišti. Je to vzdělání, které poskytuje vědomosti a dovednosti potřebné pro určité povolání. (Čáp, 1993)

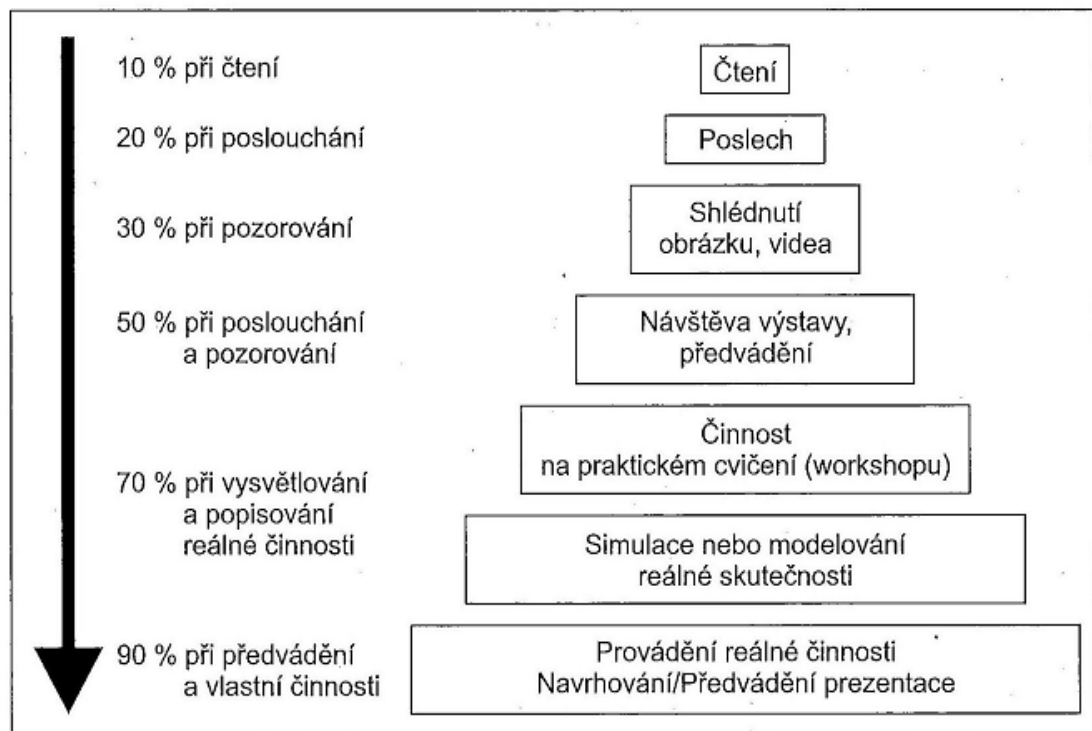
1.2 Učení a jeho druhy

„Učení se v nejobecnější rovině chápe jako proces, ve kterém si organismus osvojuje individuální zkušenost. Učení patří spolu s prací a hrou k základním lidským činnostem. Učení člověka může být přímé, *intencionální*, záměrné (např. učení žáka ve škole) nebo nepřímé, neúmyslné, *funkcionální* (učení hrou, získávání zkušeností ve společnosti jiných lidí atd.). (Kohoutek, 2006, s.36)

V užším slova smyslu je učení chápáno jako záměrné, cílevědomé a systematické osvojování vědomostí, dovedností, způsobů chování a vlastností osobnosti. Učení je samozřejmě ovlivněno nejenom vnějšími, ale i vnitřními podmínkami, mohou tento proces ovlivnit pozitivně i negativně. Důležité je zmínit, že učení je závislé na motivaci, ta ovlivňuje naši pozornost a tím můžeme měnit účinnost učení. Naše učení je také závislé na vůli, která nás ovlivňuje hlavně v době kdy klesá náš zájem o učení a donutí nás k němu, i když nás nebaví. **Výsledkem učení je změna**, která vede ve zkušenost. (Vízdal, 2008, s. 132)

„Učení probíhá tak, že testujeme určité typy chování a sledujeme, zda vedou k příjemným nebo nepříjemným pocitům. V případě pocitů příjemných máme tendenci testované chování ve stejných nebo podobných situacích zkoušet znovu, opakovaně a postupně je fixovat. Vzniknou-li pocity nepříjemné, máme tendenci se testovanému chování spíše vyhnout a vyzkoušet něco nového.“ (Plamínek, 2010, s. 28)

V obrázku na následující stránce je procentuálně znázorněno, kolik si zapamatujeme při určitých činnostech, tedy kdy je učení efektivní, a kdy méně. Jako učební činnost, na kterou bychom se měli zaměřit a přináší nejvyšší výsledky z hlediska zapamatovaného, poukazuje na provádění reálné činnosti, tedy na praktickou činnost.



Obr. 1. Procento uchovaného vědění při různých činnostech

Zdroj: Slavík, 2012

1.2.1 Druhy učení

Protože učení neprobíhá pouze jedním způsobem, rozlišíme si jeho druhy dle Vízďala (2008). Ten rozlišuje druhy učení z hlediska obsahu osvojované látky na:

- podmiňování;
- senzomotorické;
- verbální;
- pojmové;
- učení vzhledem a řešením problému;
- sociální.

Podmiňování je považováno za nejjednodušší typ učení. Jeho podstatou je vytváření dočasných nervových spojů. Existují dva druhy podmiňování – klasické a operantní. Rozdíl mezi nimi je v aktivitě, kterou musíme při učení vynaložit. Operantní učení je aktivnější v tom, že se učíme pokusy a omyly.

Senzomotorické učení není typické jen pro člověka, ale existuje i u zvířat na základě jejich instinktu. Díky tomuto druhu učení zvládneme všechny činnosti svázané s pohybem a učíme se jím nevědomě (např. při hře) nebo záměrně (např. učení se psaní). Většinou má senzomotorické učení následující tři fáze. První je *počáteční seznamování s činností*, druhá je *fáze procvičování* a třetí je *využívání a zdokonalování naučené činnosti*.

Při verbálním učení se učíme slova, učíme se vnímat řečový projev ostatních lidí a rozumět mu. Je velmi důležitým prostředkem komunikace mezi lidmi a je hlavním prostředkem stimuluje vývoj myšlení. S tímto druhem učení souvisí existence tzv. jazykového kódu. Na základě komunikace v rodině v dětství se u lidí vyvine kód rozvinutý nebo omezený. V horším případě se vyvine pouze *omezený jazykový kód*, což je typické pro děti s nimiž se v rodině komunikovalo zejména pomocí příkazů, zákazů, ironií a chyběla existence ochoty dítě vyslechnout.

Pokud se v rodině, kde dítě vyrůstalo, komunikuje, rodiče byli ochotni dítě vyslechnout a řešit s ním různé problémy, tak v jeho vývoji dochází k rozvoji *rozvinutého jazykového kódu*.

Pojmové učení by se nemohlo rozvinout bez znalosti jazyka a řeči, je tedy propojeno s učení verbálním. Pojmy nejsou izolované jednotky, každý pojem souvisí s jinými pojmy. Pokud si chceme osvojit nějaké vědomosti, musíme si nejprve osvojit pojmy z daného vědního oboru.

Učení řešením problémů je řazeno k nejsložitějším druhům učení. Předpokládá se, že se učíme tak, že řešíme-li nějaký problém, vyřešíme ho a narazíme-li na podobný problém v budoucnu, použijeme podobný způsob k jeho vyřešení (na základě přenosu osvojené zkušenosti).

Sociální učení vychází z předpokladu, že se učíme tím, že pozorujeme ostatní lidi a je základem pro socializaci člověka. Jeho druhy jsou *sociální posilování*, což je ovlivňování chování odměnami a tresty, *nápodoba* je vědomé i nevědomé přejímání takového chování,

za které je odměňován napodobovaný jedinec a při *učení ztotožněním* napodobujeme svůj vzor jako celek na základě silného citového vztahu k osobě, se kterou se ztotožňujeme.

Schopnost učit se u dospělých není dle výzkumů lepší než u dětí, ale spíše je ovlivněna motivací, konkrétně cílevědomým přístupem. Schopnost učit se je ovlivněna faktory jako jsou:

- kapacita schopnosti učit se;
- lehkost učení;
- trvalost;
- intenzita učení;
- zájem o učení. (Veteška, Vacínová, 2011)

1.2.2 Autonomní učení

Díky změnám, které se dějí v naší společnosti, je nutné tyto změny odrazit i do pedagogického působení dnešního učitele. Ten by neměl jen dávat a zprostředkovávat informace, ale společně s ním by se na výuce i vyučování měli podílet i žáci, kteří by si měli více uvědomovat svoji zodpovědnost za proces učení. (Janíková, 2007, s. 8)

Janíková (2007) uvádí, že dle Neuner-Anfinsenové můžeme vnímat autonomní učení třemi způsoby:

- Autonomii chápeme jako nezávislost žáka na učiteli, kdy žák pracuje sám, kdy a kde se rozhodne a čerpá z materiálů předem připravených.
- Žák si sám rozhoduje o tom z jakých materiálů bude čerpat, jak bude postupovat a sám si celý proces plánuje, kontroluje i hodnotí.
- Autonomii učení také můžeme chápat jako obecnou schopnost učit se a říká, že žák, který se umí učit, je autonomní. (Janíková, 2007, s. 13)

Pro srovnání výše uvedeného náhledu můžeme pro zajímavost zmínit i pohled na žakovskou aktivitu, kterou uvádí Maňák. Má čtyři stupně, přičemž stupeň první je *aktivita vynucená*, kdy učitel musí do aktivit žáky nutit. Druhý stupeň je tzv. *aktivita navozená*, žáci zde pracují na pokyn učitele. Jde o nejrozšířenější typ. Třetí stupeň je nazván jako *aktivita nezávislá* a lze o ní hovořit, pokud žák vykonává činnost bez nátlaku, má o činnost zájem a relativně bez pomoci druhých. Nejvyšším stupněm aktivity je *aktivita angažovaná*, ta se projevuje připraveností řešit problémy relativně samostatně a naprostou uvědomělostí. (Kašparová, 2011)

1.3 Motivace

„ Motivace je proces a současně souhrn hybných sil nebo-li motivů, které aktivují a usměrňují chování, určují jeho intenzitu a délku jeho trvání...“ (Vízdal, 2008, s. 109)

Na motivaci působí *vnější pobídky*- incentive a *vnitřní motivy* a tyto dva zmíněné jsou spolu těsně spjaty, jsou v lidské motivaci zastoupeny v různém poměru a mají svoje odlišnosti, které se můžou projevit následovně:

- pokud vykonává více lidí stejnou činnost, každý pro ni může mít jinou motivaci;
- jeden člověk může mít více motivů zároveň pro jednu činnost;
- motivy se mohou dostat do konfliktu, pokud jeden motiv člověka zároveň pobízí a druhý ho od dané činnosti odrazuje;
- motivy si často ani neuvědomujeme, některé nám zůstanou nevědomými po celý život. (Čáp, Mareš, 2001)

Motivaci můžeme rozdělit na pozitivní a negativní. Jde o vymezení z hlediska prožívání jedince. Pozitivně můžeme motivovat pochvalou, uznáním, úspěchem, dobrou známkou a negativně mohou působit např. neúspěch, negativní hodnocení, projevy nezájmu, netrpělivost.

Motivace k učení je ovlivněna faktory jako jsou vůle k učení, uvědomělost, kapacita intelektu, lehkost nebo obtížnost učení a trvanlivost učení. (Mužík, 2005, s. 11)

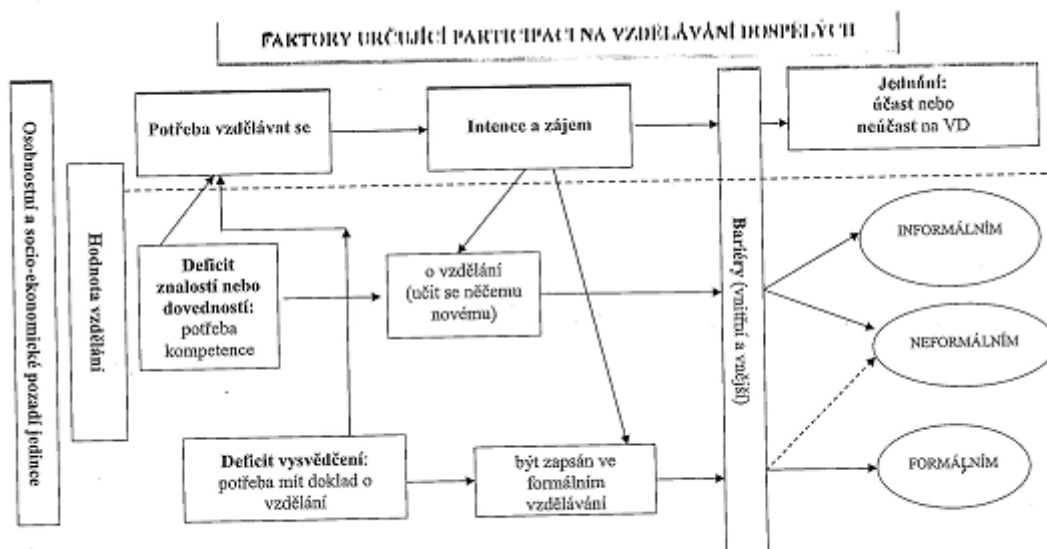
K učení se cizímu jazyku u dospělých lidí můžou vést následující důvody :

- pokud lidé kolem nás ovládají cizí jazyky;
- pokud máme vyhlídky na lepší práci;
- přístup k novým informacím, poznání nových kultur;
- učení se cizím jazykům představuje i duševní aktivitu. (Mužík, 2005, s. 9)

Jako další důvody, které je možné uvést z praxe bychom mohli jmenovat i učení se z důvodu seberealizace jako prostředek k vyššímu sebevědomí a také jako základní nástroj při cestování, kdy nechtějí být lidé bráni tzv. za „hlupáka“.

Šerák (2009) uvádí tzv. **motivační trojúhelník**, kde tři vrcholy tohoto trojúhelníku jsou tvořeny následujícími kategoriemi, které mají vzájemný a oboustranný vztah: *MOCI*, *UMĚT*, *CHTÍT*. Efektivní učení totiž předpokládá splnění všech tří podmínek. Naplnění požadavku možnosti učit se je ovlivněno aspekty života jako rodinná a pracovní situace, dostatek volného času, zdravotní stav, inteligence a nepřítomnost nějakého omezujícího handicapu. Další faktor je umění učit se, autor zde říká, že pokud se člověk nechce učit, nic se nenaučí a je téměř nemožné naučit cokoliv nemotivovaného člověka. Poslední vrchol trojúhelníku tvoří umění učit se a zde platí, že na efektu našeho učení má vliv rutinně zvládnutý postup učení.

To jestli se dospělí účastní na vzdělávání nebo ne ovlivňuje vedle motivace i řada faktorů, které znázorňuje následující schéma. Tyto faktory souvisejí s celkovým socioekonomickým zázemím člověka, na jeho hodnotových preferencích i na tom, jakou hodnotu člověk svému vzdělání přikládá. Také nám mohou do našeho rozhodnutí vstoupit vnitřní či vnější bariéry. (Rabušicová, Rabušic, 2008)



Obr.2. Faktory určující participaci na vzdělávání dospělých

Zdroj: Rabušicová, Rabušic, 2008

1.4 Rozdíly v učení mezi dospělými a dětmi

Autorka publikace o výuce cizího jazyka Penny Ur (1997, vlastní překlad) vystihuje pět hlavních rozdílů mezi výukou dospělých studentů a dětí.

Jako první předpoklad uvádí, že malé **děti se učí cizí jazyk lépe než ty starší a děti se učí lépe než dospělí** a úplně nejlépe se cizí jazyk učí teenageři. Pokud jde o množství učené látky, je samozřejmé, že starší děti jsou ve výhodě oproti těm mladším.

Jako druhé tvrzení uvádí, že **učení cizího jazyka ve školním prostředí by mělo začít, co možná nejdříve**. Ale zároveň uvádí, že počet vyučovacích hodin věnovaný cizímu jazyku je omezený a pokud stejný počet hodin věnujeme dětem o něco starším, vychází druhá varianta efektivněji. Cituje zde také závěry jiné autority C. Snow, která tvrdí, že nejlepší věk, kdy má dítě začít studovat cizí jazyk, je 12 let, ale nakonec uvádí, že pokud máme dostatečnou hodinovou dotaci pro výuku dítěte a jeho znalosti neustále

upevňujeme a rozšiřujeme, má smysl začít, jak brzy chceme a investice má v tomto případě smysl.

Děti a dospělí se učí stejným způsobem. Toto tvrzení autorka rozšiřuje o informaci, že toto platí pouze, pokud máme na mysli získávání jazyka intuitivně v situacích denního přežití. Pokud jde formální vzdělávání jsou dospělí ve výhodě, protože kapacita jejich porozumění a logického myšlení je širší a je pravděpodobnější, že mají vybudované již nějaké strategie učení. Navíc třída dospělých jako celek je disciplinovanější a lépe spolupracuje. Nejdůležitější faktor, který ovlivňuje celkovou spolupráci je ten, že valná část dospělých studuje jazyk dobrovolně, sami si kurz zvolili a mají zřejmý důvod, proč se jazyk učit, znamená, že jsou motivováni, na rozdíl od dětí, které jen těžko mají na výběr, co se mají učit.

Dospělí mají schopnost se déle soustředit. Problém není pouze v délce schopnosti soustředit se, ale i v zájmu o danou věc, protože pokud děti mají silný vnitřní zájem, jsou schopné setrvat v činnosti velmi dlouhou dobu, ale menší děti nemají schopnost vytrvat u činnosti, která pro ně momentálně není zajímavá.

Motivovat děti je jednodušší. Na straně jedné je mnohem jednodušší motivovat a získat nadšení dětí, ale na straně druhé je lze jednoduše i ztratit. Dospělí studenti jsou více tolerantní, pokud dělají monotónní činnost nebo činnosti, které je nudí. Ale také je nutné dodat, že motivace dospělých studentů je stabilnější.

Mužik (2004) vidí hlavní rozdíly během procesu vzdělávání dětí a dospělých následovně.

Pro děti a mládež je charakteristické:

- Převážně institucionální a stabilizované vzdělávací aktivity.
- Cíle, obsah a formy výuky jsou unifikovatelné.
- Tradiční didaktické metody výuky.
- Získané vědomosti a dovednosti jsou využívány až za určité časové období.

Pro dospělé je charakteristické následující:

- Převážně decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity.
- Cíle, obsah a formy výuky jsou diverzifikované podle vzdělávacích potřeb.
- Tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků a dalších podmínek.
- Získané vědomosti a dovednosti jsou využívány hned nebo za krátkou dobu.
(Mužík, 2004, s. 31)

Následující charakteristika, kterou uvádí Lojová (2005, s. 108 – 126) vystihuje tyto rozdíly mezi učením dětí a dospělých:

- Dospělí se učí rychleji než děti, a to hlavně ve formálním vzdělávání. Je to pravděpodobně díky jejich kognitivní zralosti a uvědomělému osvojování pravidel jazykového systému v kontextu formální výuky.
- Tempo osvojování cizích jazyků je u dospělého zpočátku rychlé, potom se zpomalí – u dětí je to naopak. Zpomalení může vést ke ztrátě motivace.
- Subjektivní pocit vlastní nedostatečnosti a omezené schopnosti osvojit si cizí jazyk bývá u dospělých zesílen netrpělivostí a stanovením nereálných cílů učení.
- Dospělý student dokáže lépe využívat svých kognitivních schopností a to hlavně při budování jazykového systému a není tak závislý na názornosti vyučování.
- Dospělý student má plně rozvinutý mateřský jazyk. Díky tomu, je schopen vytvářet si hypotézy o fungování struktur studovaného jazyka, což může učební proces urychlit.
- Dospělý dokáže lépe udržet soustředěnou pozornost.
- Dospělý má díky minulým zážitkům a zkušenostem lépe rozvinutou smyslovou a paměťovou představivost. Má ale větší zábrany ji při výuce použít.
- Dospělý má lepší dlouhodobou paměť.
- Dospělý dokáže lépe využít volní úsilí a zvládnout i méně zajímavé učivo.
- V dospělém věku dominuje vnitřní motivace, která ovlivňuje výběr strategií učení se cizího jazyka.
- Dospělý má často obavy ze selhání a neúspěchu. Má obavy aktivně se projevit a spontánně komunikovat.

- Dospělým častěji vyhovují tradiční vyučovací postupy.

1.5 Dílčí závěr

První kapitola této diplomové práce se zabývala problematikou vzdělávání a učení obecně i vztaheno k dospělým. Krátce bylo popsáno, že obsah vzdělávání se za posledních několik set let velmi změnil. Vzdělávání v současnosti není zaměřeno jen na memorování a encyklopedické znalosti, protože věda a celkový pokrok lidstva dospěl až tak daleko, že bychom nebyli schopni takové množství informací během naší školní docházky vstřebat. Vzdělávání jako takové směřuje spíše ke zvládnutí kompetencí k učení a mělo by se stát spíše přípravou pro budoucí život.

Důležité je znovu zmínit, že výsledkem učení je změna, které máme docílit. Během našeho života se učíme buď neúmyslně, což jsou situace, kdy si proces učení ani neuvědomujeme, anebo záměrně, což je učení méně zábavné a příjemné a stojí nás nějaké úsilí a vyžaduje určitou dávku motivace. Jako druh učení, kde je zapotřebí nejvyšší motivace, bychom mohli považovat autonomní učení. Jde o druh učení, jak uvádí Janíková (2005), kdy žák přejímá funkce vyučujícího a sám je také provádí.

Jak jsme již zmínili také motivace hraje velkou roli při učení se novým věcem. To, co nás motivuje k učení může přicházet zvenčí jako vnější motiv (incentiv) nebo zevnitř nás samých. Konkrétně pro jazykovou výuku platí, jak píše Williams a Burden (1997, vlastní překlad), že učení se cizímu jazyku zahrnuje mnohem více než dovednost učit se nebo systém pravidel, ale i změnu v nazírání na sebe sama a má vážný dopad na sociální povahu člověka a hlavně studium druhého jazyka v podstatě znamená učit se být dalším člověkem.

Protože každý jsme jiný, tak i různí lidé mohou mít různé motivy pro stejnou činnost a dále v případě, kdy nás něco motivuje, není samozřejmé, že to stejné bude motivovat i někoho jiného. A v neposlední řadě i jedna a tatáž osoba může mít více motivů pro jednu činnost. V porovnání motivace dětí a dospělých můžeme dodat, že motivovat dospělé je mnohem těžší než děti, ale nutno dodat, že motivace dospělých je mnohem stabilnější.

Děti a dospělí se učí různě a pokud jde o cizí jazyky, rozdíly se projevují zejména v následujících oblastech. Dospělí se učí rychleji a zvládnou větší množství učební látky,

nejsou závislí na názornosti vyučování, mají větší vůli a zvládnou se déle soustředit, ale na druhou stranu mají na sebe často nereálné požadavky a mají větší zábrany a více se stydí ve svém projevu.

2 DRUHY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V literatuře je mnoho definic jak lze charakterizovat dospělého člověka. Po té nepraktičtější stránce si vybavíme člověka, který již dosáhl osmnácti let, ale po stránce sociální uvádí Veteška a Vacínová (2011) tuto obsáhlou definici, s tím, že pro dospělé by měla platit většina následujícího:

- „vykonává nějakou produktivní práci, jejíž smysl chápe, a která jej činí existenčně soběstačným nebo se soustavně připravuje na budoucí povolání. Podává dobrý pracovní výkon bez zbytečných absencí;
- je ekonomicky nezávislý;
- je schopen spolupracovat bez zbytečných konfliktů, přijímat i poskytovat radu a pomoc, podřízovat se vedení i sám vést méně zkušené;
- s nadřízenými v práci či studiu vyřizuje své věci samostatně, bez zbytečného konfliktu, submisivity či zdůrazňování své nezávislosti;
- má realistické plány, které odpovídají jeho zájmům a sklonům;
- bydlí sám, není-li to možné, pak má v bytě rodičů ohraničené „teritorium“ – o které se samozřejmě sám stará a udržuje jej v přiměřeném pořádku;
- volný čas je schopen trávit sám, má jednoho nebo více blízkých přátel, kteří stojí o jeho společnost. Rodiče má rád, váží si jich, ale má na ně málo času;
- je schopen se stýkat s příslušníky opačného pohlaví bez přílišných zábrán a strachu, poskytovat i přijímat lásku a něhu;
- cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, ve kterém žije a pracuje;
- aktivně se zajímá a pečuje o rodinu a přátele i širší společenství.“ (Veteška, Vacínová, 2011, s. 69)

Andragogický slovník charakterizuje dospělost jednodušeji jako období vrcholu zrání jedince. Na rozdíl od předchozího vývoje mají větší vliv sociální vlivy, mělo by být obdobím životní stabilizace a hlavními životními zájmy jsou rodina, zaměstnání, ustálené zájmy a záliby, toužíme po pohodlí a určitém životním standardu. Dále uvádí, že „Psychická dospělost se projevuje schopností člověka samostatně myslet a jednat. Jedinec disponuje celkovou myšlenkovou a pracovní stabilitou, umí si plánovat vlastní život, je vytrvalý a odpovědný.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 79)

Barták (2003) přímo specifikuje dospělého účastníka na vzdělávání takto: „Dospělý účastník se vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život.“ (Barták, 2003)

2.1 Kdo vzdělává dospělé?

Prvně bychom se zaměřili na osobu učitele, protože s učitelem či učitelkou se setkáváme ve svém životě všichni. Literatura nemá jednoznačnou definici pro tuto profesi, ale v nejjobecnější rovině je to osoba, která vyučuje ve škole.

Pedagogický slovník, ale definuje učitele jako „... jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení a organizaci a výsledky tohoto procesu...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261)

Dále bychom se zaměřili spíše na profesi lektora, protože se dá předpokládat, že profese učitele v procesu vzdělávání dospělých figurovat nebude.

Lektor je ve své podstatě učitel dospělých, ale protože činnost lektorů je velmi různorodá, jsou s lektorskou činností spojovány i další pojmy, které budou následně vyjmenovány:

- konzultant – jde o poradce, který poskytuje vysvětlení učební látky, nebo odborné stanovisko v konkrétních otázkách;
- kouč – je zaměřen na usměrňování pracovního výkonu nebo jednání a chování lidí během spolupráce a při komunikaci s účastníkem;
- mentor – spolupracuje s účastníkem přímo na pracovišti, radí mu motivuje ho a předává mu své zkušenosti;
- moderátor – zaměřuje se na práci v týmu, aktivně zapojuje všechny členy týmu a optimalizuje práci týmu ve výuce, na konferencích či seminářích a workshopech;
- tutor – je poradce zejména v distančním a kombinovaném studiu, tento pojem stále více využíván při e-learningu;

- instruktor – je školitel, který vede praktický výcvik zaměřený na získávání intelektuálních motorických a senzomotorických dovedností a profesních návyků. (Mužík, 2011)

Mužík (2011) ještě rozděluje typy lektorů z praktického hlediska na lektory podnikatele, lektory zaměstnance, manažeri a specialisté jako lektori a lektori dobrovolnici v neziskové sféře.

Aktuální snahou je vyřešení problému řízení kvality dalšího vzdělávání v projektu MPSV a Národního vzdělávacího fondu. Cílem je navrhnout a vytvořit systém certifikace, který by byl všeobecně akceptovatelný a uznatelný a v rámci tohoto projektu byly stanoveny vstupní požadavky pro zájemce o získání certifikátu lektora:

1. minimálně středoškolské vzdělání;
2. prokázaná kvalifikace lektora (pedagogika, didaktika a další);
3. minimálně jednoletá praxe;
4. znalosti a dovednosti z andragogiky, didaktiky dospělých, sociálně-psychologického minima, práce s výpočetní technikou a další. (Šerák, Dvořáková, 2009)

Kdo je „kvalitní“ lektor? Tato adjektivum použité v souvislosti s lidským druhem je mírně nevhodné, spíše bychom ho mohli použít pro libovolný výrobek, ale následně se dozvíme, že toto adjektivum zde slouží spíše jako pomůcka pro zapamatování klíčových lektorských dovedností, které byly uvedeny v článku s názvem, který začínal slovy „Kolik hadů už jste uspal?...“

Kvalitního lektora si tedy můžeme představit jako člověka s následujícími schopnostmi:

K jako kompetence, zde míněno jako kompetence odborné. Odborné znalosti dělají lektora lektorem a je nutné, aby jeho znalosti vysoko převažovaly nad znalostmi jeho posluchačů.

V jako vnímavost. Je nezbytné být vnímavý ke svým studentům a upozorovat i jejich náladu a potřeby. Existence interakce je důležitá pro zpětnou vazbu pro lektora a následně, někdy i operativní, změny ve výkladu.

A jako ambice. Není zde myšleno ve smyslu snahy stoupat k výšinám, ale spíše jde o sebereflexi a uvědomění si svých chyb, poučení se z nich pro příště a příště být lepší = tedy ambice být příště lepší. Další ambice má být vzhledem k oboru, tedy snaha držet krok s odbornými znalostmi.

L jako lidskost. Věřme, že pokud lektor ukáže i svoji lidskou tvář a pochopení pro ostatní, a pokud lektorova „lidskost“ nepřekročí jistou hranici, nemůže uškodit. Ale z vlastní zkušenosti jsem pochopila, že i většina dospělých jsou pořád velké děti a důslednost a dodržování daných pravidel je na místě.

I jako inspirace. Pokud je lektor pro studenta i inspirací a jakkoliv podnítl jeho další zájem, může mít lektor opravdu důvod k radosti.

T jako takt. Buďme taktní ke svým studentům bez rozdílu jejich úrovně a znalostí. Dělení rozdílů mezi studenty není taktní ba ani taktické. Taktem docílíme nejen spokojených studentů, ale i studentů, kteří se budou chtít vrátit a doporučit kurzy či školení ostatním.

A jako akce a aktivita. Lektor sám musí být aktivní, a to nejen v průběhu kurzu, ale i mimo něj prostřednictvím získávání nových poznatků a zkušeností. Jeho přístup musí být aktivní, ale i aktivizující, podporující aktivitu svých posluchačů. (www.hrnews.cz)

Soft skills neboli měkké dovednosti jsou v současnosti velmi diskutovanou dovedností, kterou by měl mít každý manažer, v našem případě lektor. Tento termín je velmi úzce spojen a souvisí s emocionální inteligencí jedince. Na rozdíl od tzv. hard skills, které souvisí přímo s vykonávanou prací, soft skills souvisí přímo s osobností lektora, jeho schopností empatie a spolupráce se studenty. (en.wikipedia.org)

Tyto dovednosti jsou velmi užitečné pro každou profesi pracující s lidmi, proto i správný lektor by měl mít povědomí, že nejen investice do rozvoje profesních znalostí stojí za to, ale i investice času do rozvoje sebe sama je velkým přínosem.

Hrubý (2010) píše, že tyto dovednosti lze do jisté míry rozvíjet, dokonce existují i různá školení, příp. teambuilding a zážitkové vyučování nebo lze využít pestré knižní nabídky. Konkrétně řadí mezi soft skills komunikační dovednosti, sebereflexi, sebevědomí, schopnost vcítit se, analytické myšlení, důvěryhodnost, disciplína, zvědavost, schopnost prosadit se, schopnost zvládat konflikty, schopnost přijímat kritiku a objektivně kritizovat a v neposlední řadě schopnost týmové spolupráce.

Za klíčové schopnosti úspěšné komunikace Hrubý (2010) považuje tyto:

- rozumět sobě, znamená poznat a pojmenovat svůj vnitřní stav;
- mluvit pravdu;
- rozumět ostatním - schopnost empatie;
- respektovat ostatní, znamená to akceptovat jiný pohled na věc, i když s ním nemusíme souhlasit.

Dle názoru autorky je velmi důležitou složkou komunikace i její neverbální část a má velký vliv na to, jak na ostatní vnímají vystupování ostatních (zde lektorů). Troufejme si tvrdit, že upravení a pěkně oblečení lidé mají větší šanci zapůsobit u svých studentů, aniž by promluvili.

Palovčíková (2009) píše, že při vnímání druhé osoby na nás působí i vnější znaky a fyzické charakteristiky.

K těmto charakteristikám řadí:

- způsob oblékání a celkový vzhled;
- postava, chůze, držení těla;
- obličej a mimika;
- gestikulace;
- vnější projevy chování.

Celkové tělesné vzezření a s ním spojené neverbální projevy jsou velmi důležité v oblasti komunikačních dovedností a je proto velmi důležité vnímat signály od druhých lidí a naučit se je rozlišit.

Neverbální komunikace se dělí na následující části:

- proxemika - zjednodušeně jde o vzdálenost dvou lidí od sebe;
- haptika - jde o podněty, které předáváme pomocí dotyků, můžeme jimi předávat druhým lidem teplo, chlad, vlhko, chvění, klid atd.;
- posturologie - se zabývá postojem a celkovým držením těla, člověk jimi dává najevo své vnitřní pocity;
- mimika - pomocí tváře sdělujeme druhým své pocity, důležitá je oblast očí a úst;

- gestika - gesta mají sdělovací charakter, v psychologii jsou chápány jako naučené projevy. (Hrubý, 2010)

Důležitou složkou práce nejen lektora, ale každého vyučujícího je **zpětná vazba**.

Jít ve svém osobním rozvoji dále znamená také ohlížet se za sebou, a protože lektor pracuje v těsném kontaktu a pravidelně se stejnými lidmi, je dobré brát v potaz i jejich názory, připomínky podněty a někdy i přání. Nejlepší způsob, jak získat zpětnou vazbu je *rozhovor s účastníky kurzu*. Nevýhodou může být jeho spontánnost, hodnocení bez rozmyšlení, stud a v extrémním případě i neupřímnost. Proto by asi nebylo taktické některé studenty do hodnocení tváří v tvář nutit. Proto je zřejmě výhodnější využít anonymnější formy hodnocení na předem připraveném *dotazníku* (mj. i sami lektori často vyplňují hodnotící dotazníky, protože jsou vždy rozdávány na metodických seminářích) s možností studentů otevřeně se vyjádřit k negativním záležitostem.

Šoferová (2008) ve své knize píše, že zpětná vazba pro lektora je trojí, případně kombinace tří následujících:

Zpětná vazba pokrokem účastníků – to je naprosto neoddiskutovatelná veličina, která měří úspěch či případný neúspěch úsilí vynaloženého lektorem. Šoferová (2008) také říká, že pokud naprostá většina účastníků dosáhne nejméně 75 % znalostí či dovedností na konci kurzu, je to pro lektora úspěch. Ze své zkušenosti si ale troufám tvrdit, že pokud je kurz plně hrazen zaměstnavatelem, může být brán účastníky jen jako příjemná relaxace a jeho účastníci si nemusí odnést mnoho nových informací, ale i přes to mohou kurz hodnotit kladně.

Zpětná vazba od kolegy – Šoferová (2008) radí přizvat kolegu do kurzu mezi účastníky, aby mohl pozorovat průběh a případně se zaměřit na konkrétní záležitosti. Není ale jednoduché nechat se během výuky pozorovat a hodnotit od kolegy a znám mnoho lektorů, kteří by na tuto možnost nepřistoupili. Někteří z pocitu nedostatku zkušeností, nízkého sebevědomí nebo obavou před negativním hodnocením. Dalším problémem může být jistá snaha chránit si své know-how před ostatními kolegy, jakožto případnými konkurenty.

Zpětná vazba od účastníků – jak již bylo uvedeno výše, existuje několik způsobů, jak získat zpětnou vazbu od účastníků kurzu. Je vhodné předem si nachystat konkrétní záležitosti, které chceme, aby studenti hodnotili.

2.2 Vzdělávání formální, neformální, informální

Se vzděláváním dospělých také neodmyslitelně patří velmi diskutované téma tzv. celoživotního vzdělávání nebo také celoživotního učení. V ideálním případě by mělo jít o nepřetržitý proces a hlavně připravenost a ochotu učit se.

Po vstupu jedince na trh práce se jeho vzdělávací aktivita nazývá jako **další vzdělávání**. To se dále dělí na profesní vzdělávání, občanské a zájmové. (Veteška, 2009)

Dělení z jiného úhlu pohledu, zejména podle materiálů Evropské unie je vzdělávání rozčleněno na formální, neformální a informální.

Téma týkající vzdělávání dospělých je obsaženo i v dokumentech Evropské Unie a zabývá se jím i ve svých dokumentech, což je například A memorandum on Lifelong learning z roku 2001, kde je vzdělávání dospělých kategorizováno na formální, neformální a informální. (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>, vlastní překlad)

Tento dokument také říká, že vzdělávání dospělých je životně důležitá součást vzdělávací politiky EU, zejména protože je to základní nástroj ke konkurenceschopnosti, možnosti získat zaměstnání, sociální inkluzi, aktivnímu občanství a osobnímu rozvoji napříč Evropou. Snaha je poskytnout příležitosti všem, zejména ale těm nejvíce znevýhodněným skupinám, které potřebují vzdělání nejvíce. (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_en.htm, vlastní překlad)

Nyní bychom přistoupili k bližšímu popisu výše zmíněných druhů vzdělávání dospělých:

- **formální vzdělávání** dospělých je realizováno ve vzdělávacích institucích, kde cíle i obsah vzdělání jsou vymezeny normami a je zakončeno vydáním certifikátu či osvědčení. (Průcha, Veteška, 2012);
- **neformální vzdělávání** „je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou člověku zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění. Neformální vzdělávání je poskytováno v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních ziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem např. volnočasové aktivity pro děti mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Nutnou podmínkou pro realizaci tohoto druhu vzdělávání je účast odborného lektora, učitele či proškoleného vedoucího. Nevede k získání stupně vzdělání.“
- informální vzdělávání není ve Strategii charakterizováno, jelikož jde pouze o **informální učení**. Ve Strategii je chápáno jako „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a volném čase. Zahrnuje také sebevzdělávání, kdy učící se nemá možnost ověřit si nabyté znalosti (např. televizní kurzy). Na rozdíl od formálního a neformálního je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované.“ (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>)

2.3 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání je vzhledem ke své nezanedbatelné funkci rozvoje osobnosti považováno za stejně důležité jako firemní vzdělávání a dokonce se na něm podílí i mnoho firem, protože jakýkoliv rozvoj osobnosti zkvalitňuje i lidské zdroje. (Veteška, 2009)

Zájmové vzdělávání dospělých v sobě zahrnuje jak organizovanou tak i individuální výuku dle svých zájmů a potřeb. Nasycení těchto zájmů a potřeb může probíhat těmito způsoby:

- sebevzděláváním za podpory příslušných informačních zdrojů jako je odborná literatura internet a další;
- v organizaci specializující se na vzdělávání v dané oblasti;
- s pomocí formální či neformální organizace, která není specializovaná na poskytování zájmového vzdělání, ale i přesto vytváří podnětné prostředí pro výuku, umožňující lidem nasycení jejich učebního plánu;
- kombinace výše uvedených přístupů. (Šerák, 2009)

Jako typy zájmového vzdělávání uvádí Šerák (2009) tyto oblasti:

- kulturní a estetická výchova;
- pohybová a sportovní výchova;
- cestování a turistika;
- zdravotní výchova;
- environmentální výchova;
- vědeckotechnické vzdělávání;
- jazykové vzdělávání;
- náboženská a duchovní výchova.

Jelikož nemáme dostatek prostoru se věnovat všem typům zájmového vzdělání, budeme se věnovat bližšímu popisu pouze jazykového vzdělávání.

Jazykové vzdělávání není sice pro velké množství lidí věnující se této volnočasové aktivitě pouze záliba, ale hlavně nutná podmínka jejich soukromého nebo i profesního života. Hlavně pokud jde o poslední vývoj naší republiky a včlenění se do celosvětových organizací či EU. (Šerák, 2009)

Jazykovému vzdělávání se věnuje i *Akční plán Evropské komise na podporu jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti* z roku 2003, ve kterém je pojednáno o celoživotním učení se cizích jazyků a v jeho rámci si klade různé cíle, mezi nimiž je požadavek na znalosti dvou dalších jazyků vedle jazyka mateřského a dále říká, že každý dospělý člověk by měl mít možnost studia cizích jazyků a zaměstnancům by mělo být poskytnuto relevantní cizojazyčné vzdělání relevantní jejich pracovnímu životu. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf, vlastní překlad)

V porovnání se západoevropským průměrem je u nás v ČR jazykově vybavených lidí stále ještě o hodně méně, přibližně poloviční. Také rozdíly mezi generacemi jsou velké, protože zatímco mladí se zaměřují zejména na studium angličtiny, starší generace zná spíše ruštinu a němčinu, z čehož plyne, že na výběr studovaného jazyka mají vliv společnost, politika, ekonomika, historické souvislosti a další. Pokud si vybíráme, kde budeme jazyk studovat, máme na výběr velké množství jazykových škol, různých institutů, zahraničních studijních pobytů, e-learning či samostudium.

2.4 Firemní vzdělávání

Po dosažení určitého stupně vzdělání můžeme přistoupit ke kategorii tzv. dalšího vzdělání. To je rozděleno na občanské, zájmové a profesní vzdělání, z nichž zájmové bylo již uvedeno výše. Nás nyní zajímá vzdělání profesní, a to má také další dělení na:

- *Další profesní vzdělávání*, do této kategorie můžeme zařadit kvalifikační vzdělávání, periodické vzdělávací akce a rekvalifikační akce. Specifikum tohoto vzdělávání je, že je to forma, která je vykonávána po skončení přípravy na povolání, realizuje se v průběhu pracovního života a konkrétně jde o přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce.
- Za *firemní (podnikové) vzdělávání* můžeme považovat vzdělávací akce organizované organizací (případně jejím specializovaným útvarem). Dělíme na tzv. trénink, který má zajistit konkrétní dovednosti na stávající pozici a minimalizovat nedostatky ve znalostech dovednostech a tzv. rozvojové aktivity, které se zaměřují na budoucí potřeby podniku a budoucí uplatnění pracovníků (řízení kariéry a rozvoj zaměstnance). (Veteška, 2010)

Firemní vzdělávání je definováno mnoha způsoby. Bartoňková (2010) je uvádí následovně.

Firemní vzdělávání:

- je vzdělávání zaměstnanců ve firmě;
- zahrnuje povinné a kvalifikační vzdělávání zaměstnanců;
- zahrnuje zvyšování, získávání, prohlubování a udržování kvalifikace zaměstnance;
- je součástí profesního vzdělávání;

- představuje část systému formování pracovních schopností člověka;
- zahrnuje rozvoj kompetencí zaměstnanců. (Bartoňková, 2010)

Přínosy vzdělávání jsou dle Armstronga:

- Zlepšení individuální, týmové a podnikové výkonnosti.
- Získání vysoce kvalitních pracovníků tím, že jsou jim nabízeny příležitosti ke vzdělávání a rozvoji.
- Nabídka dodatečné nepeněžní odměny (ve smyslu příležitosti k růstu) v rámci politiky celkového odměňování.
- Zlepšení flexibility pracovníků uvnitř organizace formou rozšíření jejich dovedností (víceoborová kvalifikace).
- Zvýšení oddanosti pracovníků a posílení jejich loajality tím, že jsou vedeni ke ztotožnění se s posláním a cíly organizace.
- Podpora při řízení změn zvyšování porozumění pro důvody změny a vybavením pracovníků znalostmi a dovednostmi, které potřebují, aby se přizpůsobili novým situacím.
- Vybavení liniových manažerů potřebnými dovednostmi k řízení a rozvíjení lidí.
- Podpora při vytváření pozitivní kultury v organizaci.
- Zabezpečení vyšší úrovně služeb pro zákazníky.
- Minimalizace nákladů na vzdělání. (in Egerová, 2012)

2.4.1 Jazykové vzdělávání v organizaci

Pro každého zaměstnavatele je jedním z nejdůležitějších úkolů uvědomit si důvod, který ho vede k výuce cizích jazyků u svých zaměstnanců. Je třeba si uvědomit, že pro rozvoj podniku a šíření jeho dobrého jména jsou prostředkem zejména její zaměstnanci, bez nichž nejde nejen existovat, natož expandovat a vzhledem ke skutečnosti, že proměnlivost trhu, nové poznatky a technologie a celkové globalizování trhu zapříčinili, že oblast cizích jazyků se stává běžnou součástí života jednotlivých firem, i výuka cizích jazyků je nedílnou součástí vzdělávání zaměstnanců v mnoha organizacích. (www.jazyky.com)

Pro zaměstnance je nezbytné, aby byli pravidelně seznamováni s vývojem trhu, který se jejich odvětví týká, aby se seznamovali s aktuálními postupy, a aby byli seznámeni s moderními trendy. Každý zaměstnavatel si musí uvědomit, že zaměstnanci komunikují se svými obchodními partnery, a že nejvhodnější variantou jejich rozvoje je po obchodní i komunikativní stránce podpora jejich dobrých obchodních vztahů s dodavateli a obchodními partnery. (www.jazyky.com)

Pro většinu zaměstnanců je potřeba dalšího vzdělávání, zejména v oblasti cizích jazyků, bonus, který je podporuje v jejich osobním rozvoji. Uvědomují si, že vzdělávání v tomto oboru je bonusem, který jim zaměstnavatel poskytuje a ve svém důsledku v tomto bonusu vidí zvyšování své kvalifikace. Vzdělávání jim přináší seberealizaci, větší sebedůvěru a vede k podávání lepších pracovních výkonů a prohlubuje jejich loajalitu k zaměstnavateli.

Jazykové vzdělávání je jednou z nerozšířenějších vzdělávacích aktivit v rámci organizací, neboť mnoho z nich si uvědomuje, že rozšíření jazykových znalostí zaměstnavatelů působí jako bonus v tržním prostředí a přináší podniku lepší postavení na trhu. Součástí tohoto bonusu je pro podnik i možnost, že může přenést své obchodní aktivity do dalších zemí a v neposlední řadě i možnost, spolupracovat s mnoha obchodními partnery. (www.jazyky.com)

Důvody, které by měly každý podnik vést k rozhodnutí, zda podporovat jazykové vzdělávání zaměstnanců, můžeme rozdělit podle těchto kritérií:

- Potřebuje zaměstnanec cizí jazyk ke své práci pravidelně a jak často?
- Jaké jazyky jsou vhodné a kolik zaměstnanců by mělo mluvit daným jazykem? V dnešní době se výběr jazyka řídí potřebou podniku, není omezen jen na angličtinu a němčinu, ale čím dál častěji se objevuje i výuka polštiny, italštiny, španělštiny, čínštiny, arabštiny, francouzštiny a dalších.
- Na jaké úrovni by měl být zaměstnanec schopný komunikovat?
- K čemu daný jazyk potřebuje – obchod, výroba apod.?
- Jak rychle očekáváme, že se studium jazyka projeví při komunikaci v tomto jazyce, a za jak dlouho vyžadujeme, aby zaměstnanec tímto jazykem hovořil na požadované úrovni?

- Jsme ochotni výuku plně hradit a za jakých stanovených podmínek - co bude motivací studentů a jak bude probíhat jejich kontrola? (www.jazyky.com)

2.5 Dílčí závěr

V druhé kapitole této práce jsme v úvodu charakterizovali dospělou populaci a vyplynulo, že definovat dospělého není jednoznačné, ale pro potřeby vzdělávání dospělých můžeme konstatovat, že vzdělávání dospělých se týká těch, kteří již dokončili svoji školní docházku a nastoupili na svoji pracovní dráhu.

Dospělí v procesu tzv. dalšího vzdělávání jsou vzdělávání odborníkem – lektorem. Jeho odborné znalosti by vždy měly přesahovat znalosti účastníků vzdělávací aktivity, ale nejen odborné znalosti, takzvané hard skills, jsou důležité. Každý lektor by měl ovládat i soft skills, které svědčí o jeho pozitivním přístupu k lidem a jeho schopnost empatie, včetně akceptace odlišných názorů ostatních lidí – studentů. Výsledkem práce lektora bývají znalosti či dovednosti jeho studentů a jak nejlépe zjistit pokroky studentů, je zpětná vazba od studentů, kolegů či jiných odborníků. Zpětná vazba může přijít i automaticky, a to v podobě pokroku studentů, což můžeme považovat za nejpřirozenější, dostatečně upřímnou a nenásilnou formu zhodnocení lektorovy práce.

Vzdělávání dospělých se vyskytuje i v mnoha strategických dokumentech. Například Memorandum o celoživotním vzdělávání (i jiné dokumenty) dělí vzdělávání dospělých na **formální** – to je typ vzdělání, kde účastníci obdrží nějaký certifikát, **neformální** – je typ vzdělání realizovaný prostřednictvím kurzů, přednášek, školení, které vede proškolená osoba – lektor. Poslední typ je **informální** vzdělávání (učení), které je nesystematické, neprobíhá prostřednictvím žádných institucí, ale můžeme sem zařadit i samostudium.

Následující dělení druhů vzdělávání tvoří kategorie tzv. dalšího vzdělávání. V textu jsme se věnovali jeho podoblastem – zájmovému a firemnímu vzdělávání. Zájmové vzdělávání oceňujeme pro jeho schopnost napomáhat rozvoji člověka a dále jsme si rozdělili a nejvíce se věnovali zájmovému vzdělávání v oblasti jazykové výuky. Zájem o jazykové vzdělávání

projevuje čím dál více lidí a měla by se mu věnovat dostatečná pozornost, protože celorepublikově zaostáváme ve znalosti cizích jazyků za vyspělými evropskými zeměmi.

Protože i organizace si často uvědomují, že jazykově vzdělaní zaměstnanci jsou velkým přínosem a téměř všechny podniky obchodují s dodavateli či odběrateli ze zahraničí, velmi často dochází k poskytování jazykové výuky ze strany zaměstnavatele. Pro podniky se jedná o dlouhodobý náklad, protože studium jazyka je dlouhodobý proces, který téměř nekončí. Zaměstnavatelé tedy musí zvažovat, jestli svým zaměstnancům poskytnout jazykové vzdělávání, volit, kterým zaměstnancům ho poskytnout, případně, jestli výuku uskutečňovat v pracovní době, jestli by měli studující na výuku přispívat a další faktory, které ovlivní rozhodování managementu. Na druhé straně se dá od zainteresovaných zaměstnanců očekávat větší loajálnost a jistě i zvýšení prestiže organizace v očích zaměstnance a okolí.

3 METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jazykové vzdělávání dospělých je oprávněně považováno za jednodušší a méně stresující než výuka dětí, ovšem u dospělých významnou roli zde hrají osobní vztahy. Již zmíněná autorka Penny Ur (1997, vlastní překlad) tyto vztahy dále specifikuje do několika oblastí.

První z nich je vztah **autorita - podřízení**, u dětí naprosto nezbytná a pochopitelná, ale i dospělých je tento vztah udržován. Od lektora se očekává, že bude studentům dávat instrukce a od nich se očekává, že je budou plnit.

Vztah **hodnotitel - hodnocený** znamená, že vztah je zde asymetrický ve prospěch vzdělavatele.

Zprostředkovatel informací - jejich příjemce. Tento vztah je stejný jako v ostatních třídách, jen dospělí vzhledem ke svému věku mají lepší pozici k prosazení svých práv ptát se, kritizovat a v obecné rovině více aktivně se participovat.

Motivující - motivovaní. Stejně jako ve společnosti i v učebně mají dospělí zodpovědnost za vlastní kroky a jejich následky i v procesu výuky a méně se spoléhají na lektorovu iniciativu, jak učinit výuku přitažlivou. Jsou také více motivováni (ale také proto, že se většinou učí dobrovolně, zatímco děti nemají na výběr!). V porovnání se všemi věkovými skupinami je pro lektory výhodné učit dospělé, zejména z toho důvodu, že investice do snahy a času je nižší.

Poradce – klient. Tento vztah nahlíží na lektora jako na podpůrného profesionála, jehož funkce je nabízet to, co je požadováno než zavádět předem stanovený program.

Prodávající – kupující. Tento základní vztah platný v obchodě platí i zde. Lektor má komoditu - znalost jazyka a student je ochoten zaplatit peníze za to, aby tuto znalost získal. Tento vztah zde snižuje prestiž lektora a zvyšuje právo studenta na příslušné výsledky.

Zdroj – uživatelé. Vzájemný vztah zde je v tom, že dospělý student je ten, kdo říká, co dělat. Některé skupiny mohou tento systém užívat částečně, ale skupiny, kde jsou pokročilí studenti, kteří vědí, co chtějí, a jak toho dosáhnout a v případě, že lektor je znalý jazyka, ale chybí mu znalost toho, jak učit.

Při vzdělávání dospělých bychom si měli také uvědomovat následující zásady, což jsou: zásada vědeckosti, zásada orientace na praxi, zásada motivace a participace, zásada individuálního přístupu, zásada zpětné vazby a transferu, zásada didaktické redukce, zásada členění výukového procesu, zásada názornosti, zásada orientace na volný čas. (Veteška, Vacínová, 2011)

3.1 Strategie učení se cizímu jazyku

3.1.1 Strategie učení

V dnešní době chápeme slovo strategie spíše jako dlouhodobou záměrnou činnost, která povede k dosažení určitého cíle.

Lojová, Vlčková (2011, s. 120) ve své publikaci uvádějí definici Oxfordové, že strategie učení jsou „...specifická jednání, aby si jedinec učinil učení snazší, rychlejší, zábavnější, autoregulovatelnější, efektivnější a transferovatelnější na nové situace.“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2008, s. 230) strategii učení definuje jako „posloupnost činností při učení promyšleně zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.“

Pro úplnost můžeme uvést i definici, kterou uvádí andragogický slovník, při hledání slova strategie učení jsme odkázáni na styly učení. (Průcha, Veteška, 2012, s. 244). „Ve vzdělávání dospělých je důležité respektovat, že styly učení mohou být ovlivňovány tím, jaké učební postupy si dospělí osvojili v předchozím školním vzdělávání (např. spoléhání na učitelovu pomoc aj.). Za tímto účelem se provádí diagnostika stylů učení pomocí různých metod, jako je například rozbor výpovědí učícího se jedince o jím používaných či preferovaných postupech při učení.“

Z andragogického slovníku je zřejmé, že termíny styly a strategie ztotožňuje, avšak publikace Lojové, Vlčkové (2011, s. 32) tyto termíny odlišuje do té míry, že styly považuje za jisté predispozice lidí, jak přistoupit k učebním úlohám a strategie charakterizuje jako naučený přístup, konkrétní postup a metodu jak přistoupit k dané úloze. Tedy styl učení je jakýsi předpoklad pro vytvoření si strategie učení.

Lojová a Vlčková (2011, s. 165) také uvádí, že chápou strategie učení se cizímu jazyku jako „postupy, které si jedinec volí, aby si osvojoval jazykové učivo. Zahrnují identifikaci učiva, které je třeba se naučit, odlišování jednoho učiva od druhého, seskupování informací pro snazší učení, procvičování učiva ve třídě nebo doma, používání mnemotechnik pro zapamatování apod.“

3.1.2 Klasifikace strategií učení se cizímu jazyku

Názor na klasifikaci strategií učení není u jednotlivých autorů jednotný, i když se jednotlivé strategie vzájemně příliš neliší a vzájemně se prolínají.

Vlčková (2007, s. 45-77) vychází z R. Oxfordové, která dělí strategie na přímé a nepřímé.

Přímé strategie učení se cizímu jazyku

Přímé strategie dle Vlčkové (2007) působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tím způsobem, že zjednodušují porozumění těmto informacím, zjednodušují jejich zapamatování, znovu vybavení a transfer, a tím dojde ke změnám v myšlenkových strukturách a procesech. Vyžadují zapojení určitých myšlenkových procesů zpracování jazyka.

Přímé strategie se dále dělí na:

- paměťové - pomáhají žákovi uložit si do paměti a znovu vybavit informace;
- kognitivní - umožňují žákovi rozumět jazyku a produkovat ho;
- kompenzační - dovolují studentovi používat cizí jazyk bez ohledu na mezery v jeho znalostech. (Vlčková, 2007)

Paměťové strategie

Tyto strategie se využívají při učení se cizímu jazyku hlavně při osvojování slovní zásoby a gramatiky. Využívají se jak pro ukládání, tak pro vyvolání určitých informací z paměti. V praxi využíváme ve formě různých kartiček, přiřazování různých obrázků s jejich písemným vyjádřením, pexesa apod. Patří sem seskupování, asociace, elaborace, zařazení

nových slov do kontextu, metafory, využívání klíčových slov, představování zvuků, zapojení smyslového vnímání, mechanické techniky. (Janíková, 2007, s. 98)

Kognitivní strategie

Sehrávají velmi důležitou roli při osvojování cizího jazyka. Kognitivní strategie mají společnou funkci, kterou je zacházení s cizím jazykem ve smyslu jeho zpracování a transformace cizího jazyka studentem. (Vlčková, 2007)

Jako praktické příklady lze uvést opakované vyslovení či napsání cizího výrazu, několikanásobné čtení textu, používání pomocných materiálů jako jsou slovníky a encyklopedie, srovnávání jazyků, psaní si poznámek, zvýrazňování si důležitých informací. Do kognitivních strategií řadíme :

- procvičování (cvičení);
- přijímání a vysílání informací;
- analýza, závěr a hodnocení zdůvodnění;
- vytváření struktur pro vstup a výstup. (Janíková, 2007, s. 100)

Kompenzační strategie

Jejich úkolem je studentovi dopomoci k tomu, aby byl schopen se dorozumět, i přes nedostatky, které v jazyce má. V praxi jde o různou gestikulaci, používání synonym, snaha o zjednodušení jazyka, odhad významu slov na základě toho, co již známe, požádání o pomoc s překladem slovíčka někoho dalšího, vyhýbání se tématům, ke kterým neznáme slovní zásobu a podobně. I kompenzační strategie můžeme dále dělit na:

- inteligentní odhad;
- překonávání jazykového nedostatku v mluveném a psaném projevu. (Janíková, 2007, s. 102)

Nepřímé strategie učení se cizímu jazyku

Nepřímé strategie můžeme chápat jako strategie, které učení ovlivňují nepřímo, týkají se spíše kontextu cizího jazyka a kontextu jeho učení. Jsou také vzájemně propojeny s přímými metodami a jsou aplikovatelné na všechny čtyři základní jazykové dovednosti – čtení, psaní, mluvení i poslech. (Vlčková, 2007)

Janíková (2007) dodává, že to jsou kategorie, které pomáhají studentům učit se učit a pomáhají nám proces učení lépe organizovat a nepřímo také mohou zvýšit i naši motivaci k učení. (Janíková, 2007, s. 103)

Nepřímé strategie učení rozlišujeme na:

- metakognitivní;
- afektivní;
- sociální.

Metakognitivní strategie

„Tyto strategie podporují poznatky a uvědomování si žáka stejně jako koordinaci jednotlivých kroků během procesu učení; často jsou uplatňovány společně s kognitivními strategiemi.“ (Janíková, 2007, s. 104)

Patří sem:

- Přemýšlení o učení

Vytvoření si přehledu a propojení nového se známým - student si vytvoří celkové schéma učiva, potom je doplňuje o detaily a propojí tak nové učivo s již známým (Vlčková, 2007). Zde záleží na přístupu každého studenta k učení.

Zaměření pozornosti – jde o specifika řízené a selektivní pozornosti.

Odklad mluvené produkce a zaměření na poslech – student se předem rozhoduje o odkladu verbálního projevu, buď zcela, nebo částečně, do té doby, než svoji dovednost porozumění slyšenému lépe nerozvine. (Vlčková, 2007)

- Příprava a plánování učení

Poznávání, jak učení jazyků probíhá – tímto způsobem student zjišťuje důležité informace (např. pomocí četby knih, časopisů či diskusí s jinými lidmi apod.), které mu pomáhají zlepšit vlastní úroveň učení.

Příprava a organizování učení – student musí znát optimální podmínky pro učení cizích jazyků a na základě toho si vytvoří učební plán.

Stanovení cílů a dílčích úkolů – student si stanoví krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé cíle v učení cizích jazyků.

Identifikace účelu jazykových úkolů – student se rozhoduje o účelu, smyslu či záměru určitého jazykové úkolu v oblasti poslechu, čtení, mluvení a psaní (např. poslech rádia s cílem dozvědět se nejnovější události o dané zemi, číst příběh pro pobavení a rozšíření slovní zásoby atd.). (Vlčková, 2007)

Příprava na anticipované jazykové situace a úkoly - strategie se skládá ze 4 kroků: 1) popis očekávaného úkolu či situace, 2) určení požadavků úkolů či situace, 3) kontrola vlastních jazykových zdrojů, 4) stanovení dodatečných elementů či funkcí nutných pro určitý úkol či situaci. (Vlčková, 2007)

Vyhledávání příležitostí k procvičování – Student procvičuje cizí jazyk v reálném životě (např. kino, internet atd.).

- Evaluace

Sebepozorování – student identifikuje vlastní chyby v produkci a chápání cizího jazyk a jejich zdroje a snaží se z nich poučit a snižovat je.

Autoevaluace – student je schopen hodnotit vlastní pokroky v cizím jazyce.

Afektivní strategie se dle Vlčkové (2007) dělí na tyto tři následující, z nichž se každá ještě dále dělí:

- Snižování úzkosti:
 - Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace.
 - Využití hudby.
 - Využití smíchu.

- Sebepovzbuzování, dodávání si odvahy:
 - Tvorba pozitivních výroků.
 - Rozumné přijetí rizika.
 - Sebeodměňování.

- Práce s emocemi:
 - Naslouchání svému tělu.
 - Používání kontrolního seznamu.
 - Vedení deníku o učení cizího jazyka.
 - Mluvení o svých pocitech s někým.

Sociální strategie

Mezi sociální strategie dle Vlčkové (2007) patří následující tři druhy:

- Dotazování:
 - Požádání o vysvětlení nebo verifikaci.
 - Požádání o opravení.

- Spolupráce:
 - Spolupráce s vrstevníky.
 - Spolupráce s lepšími mluvčími cizího jazyka .
- Empatie:
 - Rozvíjení kulturního porozumění.
 - Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých.

3.2 Metody a styly ve výuce

Za výukovou metodu považujeme způsob organizace činnosti vzdělatele a vzdělávaného při výkonu vzdělávacího procesu.

Dělení didaktických metod výuky dospělých dle Mužíka (1998, s. 149-161) je obecně na **metody teoretické, teoreticko-praktické a praktické.**

Teoretické metody jsou založeny na monologu přednášejícího a aktivita vyučovaného je zde silně omezena. Existence těchto metod sahá hluboko do historie.

Mezi teoretické metody řadíme:

- *klasickou přednášku* - kde lektor hraje aktivní roli a účastník roli pasivní;
- *přednášku ex katedra* - role obou zúčastněných stran je stejná jako u klasické přednášky, ale navíc dochází i k doslovnému čtení textu;
- *přednášku s diskuzí* - diskuze probíhá ve formě zodpovězení dotazů nebo probíhá řízená diskuze účastníků, kterou lektor na konci shrne;

- *cvičení* - lektor řeší praktické příklady například na tabuli a vyvolává účastníky k jejich řešení pod svým dohledem;
- *seminář* - lektor dělá pouze prostředníka, účastníci většinou po prostudování zadaného materiálu vystupují před skupinou.

Cílem **teoreticko-praktických metod** je diskutovat o problémech, následně navrhnout různá řešení a rozhodovat o nich. Problémy, které se řeší, by se měly co nejvíce podobat reálným situacím, které účastníci řeší.

Mezi teoreticko-praktické metody řadíme:

- *diskusní metody* – na základě lektorových pokynů, účastníci pomocí svých názorů řeší dané problémy;
- *problémové metody* – řeší a rozhodují se problémy v simulovaných podmínkách, které stanoví lektor;
- *projektové metody* – jde o individuální práci na zadaném projektu, kdy lektor zadává problém a během řešení konzultuje a organizuje obhajobu projektu;
- *programové vyučování a učení* – lektor poskytuje metodické vedení a pouze řídí výukovou situaci;
- *metoda diagnostická a klasifikační* – většinou jde o formu testu, úkolů, kontrolních otázek, lektor diagnostikuje vstupní a výstupní znalosti a dovednosti účastníků.

Jak lze usuzovat podle názvu, **metody praktické** jsou založeny na praxi přímo v organizacích nebo na specializovaných výcvikových pracovištích. Jsou založeny na již existujících znalostech a dovednostech a jejich rozvoji a rozvoji nových pracovních návyků a dovedností.

Mezi praktické metody výuky můžeme zařadit následující:

- *instruktáž* – je o zácvik nového pracovníka zkušenějším pracovníkem nebo instruktorem;

- *coaching, mentoring, counseling* – jde o dlouhodobé vedení a instruování zkušeným pracovníkem, v případě mentoringu si vedený sám vybírá svého mentora a u *counselingu* jde o rovnoprávný vztah a vzájemné konzultace;
- *asistování* – školený pracovník se učí díky tomu, že mu pomáhá při práci;
- *rotace práce* – školený pracovník rotuje na různých pracovištích v rámci firmy;
- *stáž* – je dlouhodobý pracovní pobyt;
- *exkurze*;
- *létající tým* – celá pracovní skupina se přemísťuje v rámci organizace, aby řešila problémy přímo v místě výskytu.

Všechny jmenované metody mají své pro i proti a v případě jazykové výuky dospělých lze mnoho z nich využít, ovšem ne dlouhodobě a během jedné lekce může docházet i k jejich častému střídání v závislosti na tom, v jaké fázi hodiny se nacházíme či v závislosti na pokročilosti studentů. Zřejmě nejmenší využití pro jazykovou výuku mají metody praktické, i když víme, že nejlépe se jazyk naučíme v reálné situaci. Výše uvedené praktické metody jsou vhodné spíše pro výuku činností v rámci organizací.

Jako hlavní kritéria pro volbu metody považujeme:

- charakter učebních cílů – potřebujeme čisté vědomosti nebo je umět aplikovat i v konkrétní situaci;
- charakter didaktické formy – je samozřejmé, že v případě přímé výuky je možné čerpat z většího množství metod;
- předběžné znalosti a složení účastníků vzdělávací akce;
- stupeň aktivizace účastníků;
- fáze učebního procesu;
- rámcové podmínky – například zdali máme dostatek času na náročné metody, kolik je účastníků, máme-li dostatek prostoru pro metody, které chceme použít;
- celková didaktická připravenost a schopnost lektora – můžeme počítat s tím, že zkušenější lektor má větší zkušenosti s využitím různých metod. (Mužík, 1998)

3.3 Metody a styly ve výuce cizích jazyků

Lektor musí brát v úvahu **faktory, které ovlivňují strategie učení** se cizímu jazyku. Dle Lojové a Vlčkové (2011, s. 136-148) jsou tyto faktory nejen na straně vyučovaného jedince, ale vliv má i prostředí a typ výuky. Mezi faktory, které jsou na straně jedince řadí věk, pohlaví, sociokulturní příslušnost, různé osobnostní charakteristiky a předpoklady, motivace, předchozí zkušenosti a znalosti, postoje a přesvědčení a dále styl učení a kognitivní styl, výuku strategií, typ úlohy, u níž je strategie aplikována.

Pokud jde o sociokulturní příslušnost, ta souvisí se strategií osvojování si mateřského jazyka a učení se ve škole. Lidé tedy vědomě nebo i nevědomě používají postupy, které byli zvyklí využívat při osvojování si mateřského jazyka. Lze souhlasit s názorem uvedeným v této publikaci, že při osvojování si cizího jazyka tyto strategie nemusí být vhodné a studenta spíše limitují.

Druhý pohled na faktory ovlivňující použité metody je následující:

- využití poznatků vývojové psychologie a psychologie učení;
- působení nových poznatků jazykovědy;
- učební postupy výuky mateřskému jazyku;
- tradice učitele a učení ve vlastní zemi;
- konkrétní představy o cíli učební skupiny (odborný jazyk);
- představy o zemi cílového jazyka;
- individuální předpoklady studentů (tempo učení, nadání) a specifické znaky skupiny;
- zkušenosti s učebními postupy jiných jazyků;
- představy o práci s (literárními) texty. (Hrušková, 2010)

3.4 Metody používané pro výuku cizího jazyka dnes a v minulosti

V minulosti u nás převládala metoda výuky cizího jazyka tzv. gramaticko-překladová. Cílem studia jazyka je podle této metody osvojení schopnosti číst literaturu v originále. Mezi charakteristické rysy gramaticko-překladové metody a jejích variant patří důraz na psaný jazyk, který ovšem není autentický, ale je upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti. S určitostí lze konstatovat, že některé aspekty této metody jsou doposud používány, zejména protože nejsou náročné na lektora. (Hanušová, 2006)

Reakcí na tento neefektivní styl výuky jsou tzv. metody přímé. Zásadní rozdíl je v prezentaci jazyka v jeho mluvené podobě před upřednostněním psané formy, používání běžných každodenních obrátů, nahrazení překladu názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce.

První metodou, která způsobila velké změny v oblasti jazykové výuky je metoda **komunikativní**, která se objevila v 70. letech minulého století. Hlavní snahou je vyloučení mateřského jazyka z vyučování a používání autentického jazykového materiálu. I přes znění názvu klade si za úkol vyrovnané zastoupení všech jazykových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluvení). (Hanušová, 2006)

Lektoři cizího jazyka (hlavně angličtiny) mají možnost se neustále vzdělávat zejména pomocí široké nabídky seminářů, metodicko-didaktických seminářů a metodických kurzů. Mají možnost se zde seznámit s novými trendy v oblasti i s praktickými zkušenostmi odborníků a autorů různých publikací a výukových materiálů. I zde se často lze setkat s prezentací různých metod, které lze využít během výuky. Je jasné, že průběh výuky musíme přizpůsobit mnoha faktorům, které jsme již zmínili, takže neexistuje žádná univerzální metoda, která by se dala použít za každé situace.

Hanušová (2006) ve svém článku píše o tzv. humanistických metodách, považuje za spíše okrajové můžeme mezi ně zařadit dvě následující metody.

Sugestopedie – tato metoda byla vyvinuta bulharským vědcem v 70. letech minulého století, Georgim Lozanovem. Výuka neprobíhá v běžné třídě, ale v místnosti s příjemnou atmosférou, v pohodlných křeslech, protože je nutné během výuky nastolit relaxační atmosféru a uvolnit veškeré napětí studentů, což by mělo zvýšit schopnost zapamatovat

si učivo o 50 %. Tato metoda je využívána nejen při jazykové výuce, ale také u nejrůznějších druhů školení včetně školení managementu. I když se jeví jako malý zázrak, není masově využívána, protože klade velké nároky na lektora. (www.cetros.cz)

Pro sugestopedii by mělo být charakteristické následující:

- Probouzení nové kapacity v paměti, v intelektu i v celé lidské osobnosti.
- Vyučování má terapeutický charakter.
- Učení je potěšení.
- Sociální integrace studentů se zlepšuje.

TPR metoda (total physical response) – je vhodnou metodou pro děti, ale lze ji použít i jako doplňkovou metodu při výuce dospělých, zejména začátečníků. Je založena na opakování toho, co lektor říká a dělá, tedy napodobuje osvojování si mateřského jazyka v dětství.

Jako další možnosti, které slibují téměř zaručené výsledky jsou další dvě metody, z nichž první z nich je dokonce brněnská „specialita“, obě následující metody jsou nazvané podle svých autorů.

Nepustilova metoda – je čistě česká metoda výuky jazyků, kterou začal používat na začátku 80. let PhDr. Nepustil na základě analogie učení se jazyka u malého dítěte.

Jsou to tři souběžné procesy :

- **pasivní příjem** širokého spektra mluvené řeči;
- dítě žvatlá - tedy stálým opakováním nejjednodušších prvků a struktur řeči si **aktivně** buduje předpoklady pro pozdější srozumitelné vyjadřování;
- dítě si **podvědomě mapuje** gramatiku; tím je zajištěn vznik struktury, do níž se osvojené prvky ukládají.

U dospívajících a dospělých využívá tato metoda **logického myšlení**. Logické myšlení totiž dokáže podvědomé mapování gramatiky neuvěřitelně zkrátit, a to tak, že předvede

tuto strukturu na vědomé úrovni a aktivním drilem ji převede z vědomí do podvědomí, kam vývojově patří. Díky takto zvládnuté struktuře se přejde na četbu originálních textů, což umožňuje onen široký pasivní záběr jazyka jako u dětí a zajistí styk s celým spektrem opravdového jazyka. Četba poskytuje také materiál pro **konverzaci**, uvádí do **stylistiky** a zajišťuje nenásilný růst **slovní zásoby** bez biflování izolovaných slovíček. (www.njs.cz)

Callanova metoda – nabízí až 4x rychlejší naučení než s využitím „běžných“ metod. Byla vyvinuta na univerzitě v Cambridge pod vedením R. Callana. Patří mezi tzv. přímé metody, která vychází z předpokladu, že výuka jazyka je reflexivní proces. Nejdůležitější složka je tvořena komunikací, důraz je kladen na rychlou reakci bez přemýšlení v rodném jazyce. Výukovou jednotkou je 50 minut, každá lekce je rozdělena na části s konkrétními činnostmi. Mnoho studentů by jistě tato metoda zaujala tím, že nevyužívá psaní domácích úkolů. (www.amigas.cz)

Hraní rolí - dá se považovat spíše za doplňkovou a její výhodu bychom mohli spatřovat v nenáročnosti na přípravu a její efektivitu pro studenty. Jde o předvádění reálných situací studenty, nejlépe rozhovorem ve dvojicích. Malý nedostatek je, že někteří dospělí studenti se ostýchají na něco „si hrát“.

Za jeden z nejmodernějších jazykových přístupů je považován **lexikální přístup**. Ten popsal ve své knize M. Lewis. Lewis tvrdí, že je třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu. Tento přístup klade důraz na kolokace, fráze, slovní spojení a nevyhýbá se ani překladům, ale pojímá překlady samozřejmě moderněji než gramaticko-překladová metoda. (Hanušová, 2006)

3.5 Formy vzdělávání dospělých

Na rozdíl od metod výuky, které jsou konkrétní nástroje pro výuku, pod formami si můžeme představit vnější organizační uspořádání procesu výuky, které lze dělit dle různých kritérií, například podle délky trvání vzdělávací akce, jednorázové či cyklické,

podle prostředí, podle organizačního uspořádání a podle zaměření vzdělávacího procesu a dále různé další. (Průcha, Veteška, 2012)

Pedagogický slovník rozlišuje organizační formy výuky na základě následujících kritérií:

1. Podle prostředí:

- Ve třídě, v našem případě může jít o učebnu;
- Ve specializovaných prostorách školy, specializovaných učebnách;
- V přirozeném prostředí – jde o vzdělávání mimo budovu školy.

2. podle uspořádání studentů:

- frontální – je klasický způsob vyučování, kde vyučující pracuje hromadně se všemi studenty;
- skupinová – studenti pracují ve skupinách, ve kterých jsou zařazeni podle různých kritérií, uplatňována je při týmovém řešení úloh nebo při problémové metodě výuky;
- individuální výuka.

3. Podle uspořádání role studentů:

- Kooperativní – část této vzdělávací formy probíhá ve škole a část v praxi;
- Individualizovaná – přihlíží k vnitřní, obsahové a metodické odlišnosti studentů, kteří jsou v heterogenních (standardních) třídách.

4. Podle rozdělení rolí mezi učitelem a studenty:

- Řízená – standardní způsob výuky
- Otevřená forma výuky – jde výuku v alternativních školách.

5. Podle časové dimenze:

- Vyučovací hodina. (in Zlámal, 2009)

3.5.1 E-learning

Tato forma výuky sice nebyla zmíněna v předchozím výčtu, ale téma e-learningu nabývá na významu a věnují se mu samostatné publikace i kapitoly v různé literatuře, proto i v této je mu věnována celá podkapitola.

Tento pojem je používán v původní anglické podobě, ale lze se setkat i s českými překlady jako elektronické učení, elektronické vzdělávání nebo elektronická výuka. Pojem „learning“ zde vystihuje učení jako takové a úvodní „e“ znamená, že je zprostředkováno elektronicky prostřednictvím moderních informačních a komunikačních technologií. (Egerová, 2012)

Je vnímán jako nový trend ve vzdělání a stále více je využíván i pro výuku jazyků. Jako jeho hlavní výhody jsou považovány nízké náklady, časová flexibilita, zvolení vlastního studijního tempa, tvorba vlastního studijního plánu a měřitelný pokrok studentů. (Meritum, autorský kolektiv, 2009)

Jako konkrétní příklad může sloužit produkt GlobalEnglish, který byl univerzitou v Lipsku vyhodnocen jako nejlepší online program na výuku angličtiny. Nevyžaduje žádnou instalaci, je dostupný odkudkoliv a umožňuje také stahování vybraných lekcí do počítače a jejich využití off-line. (Meritum, autorský kolektiv, 2009)

Je nesporné, že e-learning nabízí mnoho výhod a dalo by se předpokládat, že se stane masově využívanou metodou nejen v organizacích, ale i u jednotlivců. Pravdou ale je, že lidé, kteří tráví převážnou část pracovního dne u monitoru počítače, dávají přednost osobnímu kontaktu a tištěným výukovým materiálům. Z tohoto důvodu také vznikl tzv. blended learning jako kombinace e-learningu a prezenčního studia.

Podle časování můžeme e-learning rozdělit následovně :

Synchroní s lektorem – vykazuje stejné nároky jako prezenční kurz a jedinou výhodou, a to je doprava na místo kurzu.

Synchronní bez lektora – kurz je přesně načasován a jeho program je přesně stanoven.

Asynchronní s lektorem – výhoda oproti dvěma zmíněným je, že kurz můžeme studovat podle vlastního časového rozvrhu. S lektorem a dalšími účastníky se lze setkávat off-line.

Asynchronní bez lektora – tento kurz je výhradně samostudijní.

Ze čtyřech uvedených je nejvíce zastoupen poslední zmíněný. (Hroník, 2007)

Výhody e-learningu z pohledu organizace:

Možnost poskytovat vzdělání kdykoliv, kdekoliv a odkudkoliv.

Možnost vytvářet kurzy podle aktuálních potřeb organizace.

Rychlejší, jednodušší a levnější aktualizace a inovace učebních materiálů.

Opakovatelnost a neomezenost počtem účastníků.

Dostupnost vzdělávacích obsahů v okamžiku, kdy je účastníci potřebují.

Výhodnější logistika – jednodušší distribuce studijních materiálů.

Snadnější organizace a administrace vzdělávání.

Konzistentnost a standardizace znalostí – shodný obsah prezentovaný stejným způsobem pro všechny účastníky vzdělávání.

Snížení času potřebného pro vzdělávání účastníků.

Rychlejší dosažení cílů vzdělávání.

Podpora spolupráce a sdílení znalostí mezi účastníky.

Nevýhody e-learningu pro organizaci:

Vysoké počáteční náklady (např. tvorba kurzů, vytvoření potřebné technologické infrastruktury).

Růst dodatečných nákladů.

Závislost na technologiích.

Limitování v oblasti zvuku, videa, grafiky.

Nevhodnost pro určité typy kurzů.

Nekompatibilita komponent.

Nízká kvalita e-learningových kurzů.

Přílišná staticita e-learningových programů, nízká úroveň interaktivity. (Egerová, 2012)

3.6 Formy jazykové výuky dospělých

Formy jazykové výuky se nijak výrazně neliší od ostatních výše zmiňovaných didaktických forem. Z praxe lze říci, že v běžné výuce jazyků pro dospělé žádné velké inovace nevznikají a většina jazykové výuky probíhá v prostorách škol či v zasedacích místnostech organizací.

Pokud bychom se drželi dělení uvedeném v Pedagogickém slovníku (in Zlámal, 2009, s. 73-74), vyjádříme se k jednotlivým uvedeným formám, z hlediska jazykové výuky dospělých. Tedy organizační formy výuky se dělí dle různých, již výše zmíněných kritérií na:

- **Výuka ve třídě či výuka ve specializovaných prostorách školy.** Můžeme konstatovat, že jde zřejmě o nejrozšířenější formu jazykové výuky, výhodná je jak pro studenta, protože jazykové učebny zpravidla bývají vyzdobeny vizuálními materiály a slovníky, tabulemi, cizojazyčnými popisky a podobně. Pro lektora je tato forma výhodná z téhož hlediska a navíc může aktivně do tohoto prostředí i zasahovat a přizpůsobovat si je. Také bychom sem mohli zařadit i výuku, která probíhá v prostorách organizace, která si jazykovou výuku sjednala. Zde je nesporná výhoda pro studenty, kteří tak za výukou nemusejí docházet.
- **Výuka v přirozeném prostředí.** Jako forma výuky jazyka má neoddiskutovatelný přínos. Kdybychom zde přirozené prostředí chápali jako místo, kde se pohybují zejména rodilí mluvčí a jsme nuceni s nimi komunikovat, můžeme ji považovat za ideální formu. Nevýhodou může být, že ne každému se podaří z časových, finančních či rodinných důvodů vycestovat na dostatečně dlouhou dobu do zahraničí, tak aby začal v tomto jazyce komunikovat. Jako alternativa by mohly sloužit zahraniční pobyty s výukou cizího jazyka, které jsou poměrně přístupné.

- **Frontální výuka**, kdy lektor pracuje současně a společně se všemi účastníky kurzu je také určitě velmi využívanou formou. Předchází tomu snaha seřadit účastníky kurzu podle jejich úrovně znalostí, aby daná skupina byla co nejvíce homogenní z hlediska znalostí (případně neznalosti) a nemuselo se přistupovat k výuce **skupinové**, při níž studenti pracují ve skupinkách podle různých kritérií.
- **Individuální výuka** je v případě jazykového vzdělávání určitě jednou z nejzákladnějších forem, protože jsou v tomto případě pro ni ideální podmínky. Její efektivita pro studenta je také velmi vysoká, protože má lektora jako odborníka sám pro sebe a nemusí se o zadané úkoly dělit s ostatními studenty. Ještě větším přínosem je individuální výuka v případě, že lektor je rodilý mluvčí.
- **Kooperativní výuku** si můžeme představit jako spojení teorie s praxí. Část výuky tedy proběhne v učebnách a další část studující absolvuje v praxi. Koordinaci této výuky si ale student musí zařídit spíše sám.
- Jestli lektor přistoupí spíše k **řízené nebo volné výuce**, je ve velké míře na něm, také na jeho studentech, případně na požadavku zaměstnavatele, ale dá se předpokládat, že sám lektor pozná vhodnost metody a celkově způsob jak na svěřenou skupinu studentů pedagogicky působit.
- Podle časové dimenze rozdělujeme základní organizační formu výuky na **vyučovací hodinu**, také lekci, podle jejíhož počtu plánujeme výuku a taky dle délky vyučovací hodiny plánujeme množství učiva a aktivity.

Podniky, zejména ty, které působí ve více zemích, se v současnosti naprosto samozřejmě zabývají jazykovou výukou svých zaměstnanců, a proto je zajímavé uvést přehled forem jazykové výuky, které uvádí jedna nadnárodní společnost s nabídkou jazykového vzdělání pro své manažery.

Autorka tohoto článku píše, že trendem dnešní doby je skloubit jazykovou výuku a relaxaci, což je případ několika uvedených forem, které jsou uvedeny následně:

- Zahraniční pobyty – jde o intenzivní kurz, který je pořádán zahraničními univerzitami a manažerům nabízí individuální kurzy, které probíhají v dopoledních hodinách a po zbytek dne si lze užívat navštívené destinace;
- Vzdělávání v domácím prostředí – je výhodné z časového hlediska, ovšem neslibuje tak rychlé výsledky jako intenzivnější formy výuky;
- Snídaňové kurzy – název je odvozen od toho, že probíhají brzy ráno před tím, než studující jdou do zaměstnání, výhodné jsou v tom, že student má možnost se rozmluvit než začne v zaměstnání jazyk používat;
- Jazyková výuka s golfem – pokud manažeři tráví hodně času touto aktivitou, je možné spojit ji i s výukou jazyka v jejich oblíbeném prostředí a spojit tak příjemné s užitečným. (www.deloitte.com)

3.7 Dílčí závěr

V poslední části této práce jsme se na úvod věnovali strategiím učení, které jsou pro studenty cizích jazyků velmi nápomocné. Dospělí studenti mají velkou výhodu, že nějaké strategie pro studium již často vybudované mají, a pokud ne, tak nemusí věnovat příliš mnoho energie tomu, aby cíleně začali používat takovou strategii, kterou považují za neefektivnější. Strategie pro učení se cizím jazykům jsme rozdělili na základní dvě skupiny. První skupinu tvoří strategie přímé, které působí přímo na informace a usnadňují porozumění těmto informacím. Nejvýhodnější pro studium cizího jazyka je, pokud jsou přímé strategie podporovány nepřímými strategiemi. Nepřímé strategie jsou ty, které podporují učení nepřímo, netýkají se daného cizího jazyka, týkají se spíše učení jako takového.

Dále jsme se věnovali metodám výuky, což je faktor, na kterém má největší podíl lektor. Vhodná metoda a vhodná strategie během studia jistě mají nezanedbatelný vliv na to, jaké bude student dělat pokroky při studiu.

Metody, které obecně používáme ve výuce byly rozděleny dle Mužíka (1998) na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Všechny zmíněné byly uvedeny

i s konkrétními případy a využitím. Metody, při kterých si zapamatujeme největší objem informací, jsou bezkonkurenčně ty praktické.

V oblasti jazykové výuky jsme se více věnovali konkrétním metodám, přičemž jako první byla zmíněná *gramaticko-překládová*, která u nás převládala do 80. let minulého století. Brzy poté se i u nás pomalu dostává do povědomí a dnes je běžnou metodou výuky tzv. *komunikativní* přístup, jehož nejdůležitější charakteristikou je, že vylučuje z výuky rodný jazyk. Další podstatnou skupinou metod jsou *humanistické* metody, které vedou k rozvoji celé osobnosti. Jako poslední zajímavý přístup je zmíněn *lexikální* přístup. Ten se svým způsobem opírá o gramaticko-překládovou metodu tím, že klade důraz zejména na slovní spojení, fráze a kolokace.

Formami jazykové výuky se literatura, která se zabývá jazykovou výukou, nijak podrobně nezabývá, v literatuře se vyskytuje mnoho podobných druhů dělení forem výuky obecně. Drželi jsme se tedy dělení uvedeném v pedagogickém slovníku a s jeho pomocí jsme uvedli i základní dělení forem výuky použitelné pro jazykovou výuku. Jako nejefektivnější a nejdostupnější formu pro výuku cizího jazyka bychom považovali individuální výuku. Jako samostatnou formu výuky jsme uvedli e-learning, protože je to téma velmi aktuální a často zmiňované. Nicméně pro výuku jazyků nezaznamenal v naší republice významný rozvoj. Bezesporu tato forma výuky ušetří mnoho času, ale prezenční kurzy rozhodně nemají klesající tendenci a je to určitě také proto, že lidé mají čím dál méně osobních kontaktů, zejména v pracovním poli, a upřednostňují osobní kontakt, i za cenu toho, že zvolí variantu o něco méně příznivou.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 NÁZORY LEKTORŮ CIZÍCH JAZYKŮ NA VYBRANÉ OTÁZKY

4.1 Metody výzkumu a stanovené hypotézy

Praktická část této diplomové práce se zaměřila na názory lektorů a jejich možnosti při výuce. Cílem výzkumu bylo zjistit zejména jejich názory týkající se potřeby vzdělání lektorů či praxe v oboru a jak nahlíží na různé metody a formy výuky a jestli používají nějaké speciální metody. Pro naplnění cíle byly zvoleny hypotézy, které budou buď verifikovány nebo falzifikovány. Jejich znění je následující:

H1 : Výuka cizích jazyků v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než jiné formy výuky cizích jazyků.

H2 : Lektoři považují za stejně hodnotné vysokoškolské studium cizího jazyka a dlouhodobý pobyt v zahraničí (2 roky a více).

H3 : Aplikace odpovídající výukové metody je pro učební výsledky důležitější než kvalitní učební materiál.

H4 : Lektoři cizího jazyka necítí přínos ve využití nějaké speciální výukové metody či formy jako hlavní výukové metody.

Ke sběru dat byla použita kvantitativní výzkumná metoda, respondenti byli dotazováni formou dotazníku. Dotazník byl tvořen tak, aby respondentům nezabral mnoho času, proto odpovědi byly nadefinovány do uzavřených odpovědí nebo do škály tvořené pěti stupni odpovědí.

Dotazník byl strukturován do 18-ti otázek vztahujících se k uvedeným hypotézám.

Otázky č. 1 – 4 obsahovaly tzv. tvrdá data, kde jsme zjistili nejpodstatnější informace o respondentech, u otázek 5 – 12 a 14 - 17 respondenti odpovídali na velmi jednoduché stupnici *buď souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím, nebo ano, asi ano, asi ne, ne*, případně *neznám* tuto metodu/formu. Otázka č. 13 nabízela

na výběr dvě možnosti, a to *Učebnice, Metoda* a také únikovou odpověď *nevím*. Poslední otázka s číslem 18 dává na výběr pouze možnost *ano* nebo *ne*.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník byl předán lektorům cizího jazyka, zejména šlo o lektory působící v kraji Vysočina a dále o lektory z Jihomoravského kraje. Dotazník vyplnili hlavně lektori jedné jazykové školy, která má pobočky v Jihlavě, Třebíči, Žďáru nad Sázavou a Velkém Meziříčí a dále byli osloveni lektori jedné jazykové školy v Brně.

Celkově na dotazníky odpovědělo 86 lektorů, ale bylo nutné vyřadit 5 dotazníků, tedy celkový počet vyhodnocených dotazníků byl 81 kusů.

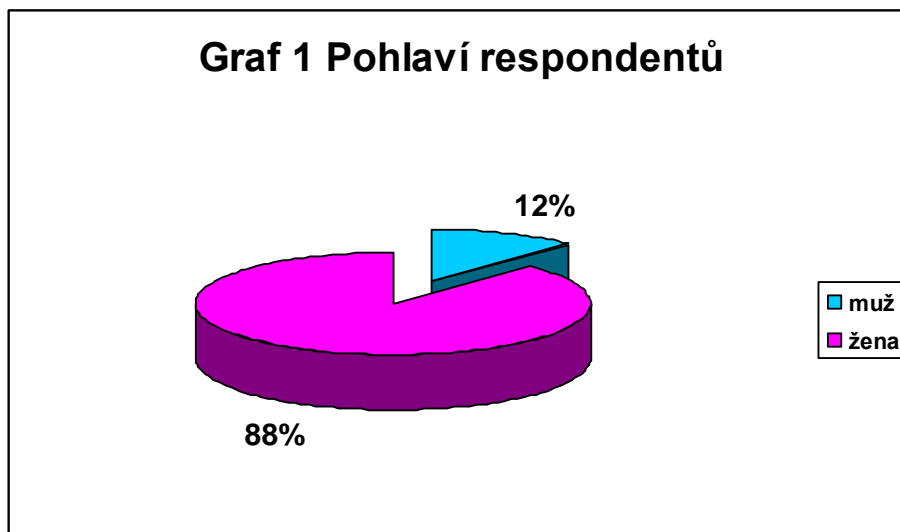
4.3 Výsledky a fakta vyplývající z provedeného výzkumu

Než došlo k samotnému sběru dat, byl proveden předvýzkum na 4 osobách - lektorech, kteří dostali možnost se osobně vyjádřit k formulaci otázek, jestli je zadání pochopitelné a odpovědi jasné a některé otázky byly po této zkušební fázi mírně upraveny.

Po fázi předvýzkumu bylo přistoupeno k vlastnímu šetření. Po získání dat došlo k jejich zpracování v programu Microsoft Excel, kde byly vytvořeny výsečové grafy znázorňující získané výsledky v procentech. Nyní následuje přehled otázek se získanými odpověďmi z dotazníku v pořadí, v jakém byly položeny, doplněné jejich grafickým znázorněním.

Otázka č. 1

Jste žena/muž?

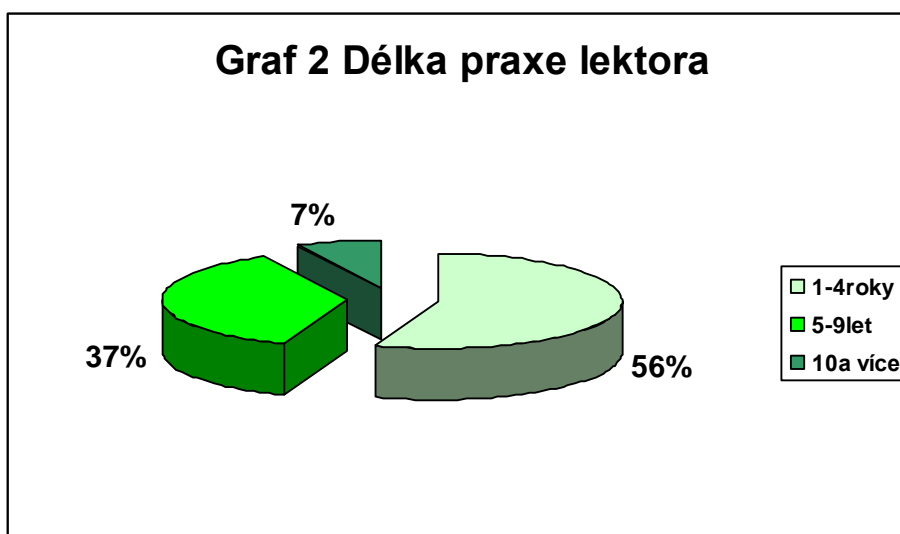


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Z první položené otázky jsme se dozvěděli, že na dotazníky odpovědělo 71 lektorek, žen a pouze 10 lektorů, mužů. Tento poměr jistě není překvapující, už jenom vzhledem k počtu mužů pracujících ve školství. Je tedy zřejmé, že i v jazykovém vzdělávání dospělých hrají prim ženy. Vyjádřeno procenty jich odpovědělo na dotazníky 88 % a mužů se zúčastnilo 12 % z celkového počtu respondentů.

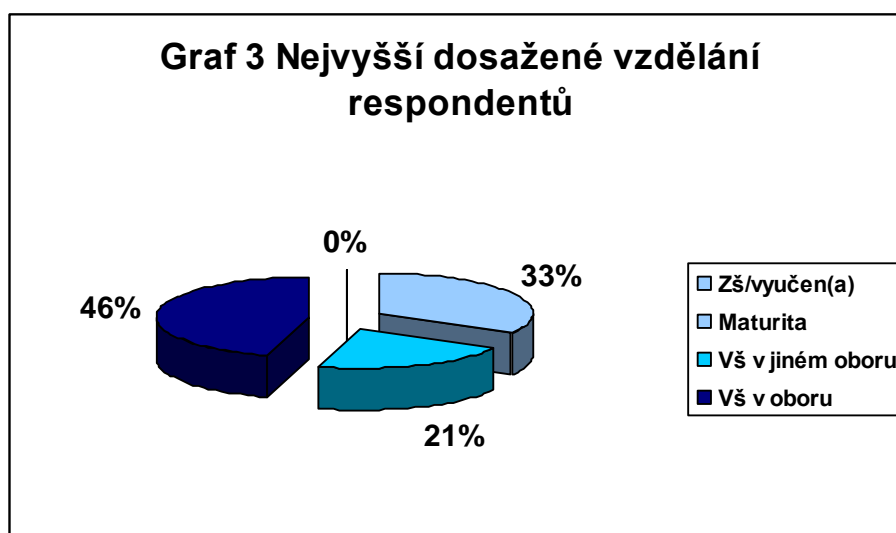
Otázka č. 2

Jak dlouho pracujete jako lektor cizího jazyka?



Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Lektoři byli dotazováni na délku jejich lektorské praxe. Z odpovědí vyplynulo, že největší skupinou jsou lektoři s praxí do 4 let, procentuálně 56 % respondentů a nejmenší skupinu tvoří lektoři nejvíce zkušení, bylo jich pouze 7 %. Lektoři s praxí 5 – 9 let tvořili skupinu 37 % respondentů. Existuje velká skupina lektorů krátkodobou praxí, potvrzuje to tedy již zmíněnou věc, že jazykové vzdělávání zažívá rozvoj a lektorů neustále přibývá.

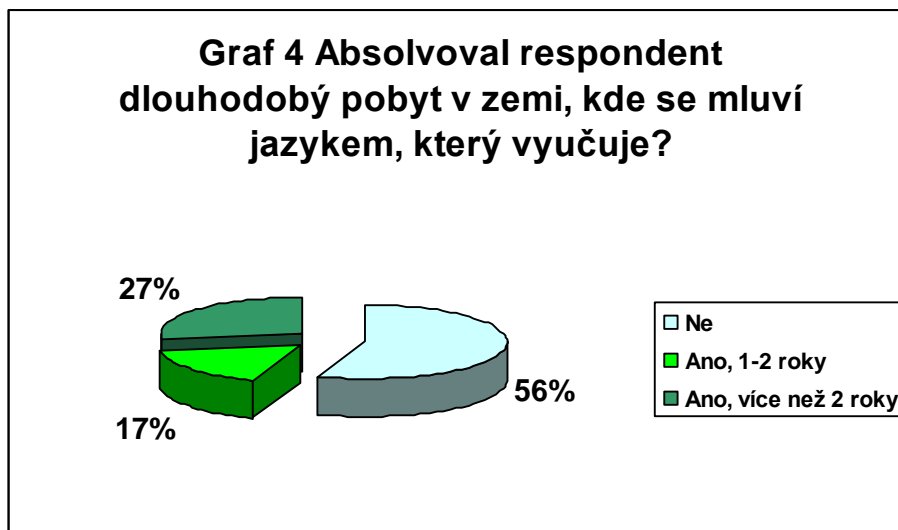
Otázka č. 3**Vaše nejvyšší dosažené vzdělání:**

Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

U osob, které vykonávají lektorskou činnost není podmínkou žádné speciální ani vysokoškolské vzdělání, důležité jsou zkušenosti a znalosti v oboru či jazyce, který vyučují. Dalo se předpokládat, že nebude skupina lektorů, která by měla pouze základní školu, což se také potvrdilo. Respondentů se vzděláním ukončeným maturitou byla celá třetina. Tuto skupinu mohou tvořit lektoři, kteří dosáhli svých znalostí prostřednictvím jazykových kurzů, hlavně pobytem v zahraničí nebo to mohou být vysokoškolští studenti jazyka, kteří ještě nedosáhli vysokoškolského stupně vzdělání. Další skupinu tvoří vysokoškolsky vzdělaní lektoři, kteří ale nemají vystudovaný jazyk, který nyní vyučují, je jich 21 %. Nejpočetnější skupinu tvoří lektoři, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání přímo pro jazyk, který vyučují, ale netvoří ani polovinu z celkového počtu respondentů, bylo jich 46 %.

Otázka č. 4

Máte za sebou dlouhodobý pobyt v zahraničí?

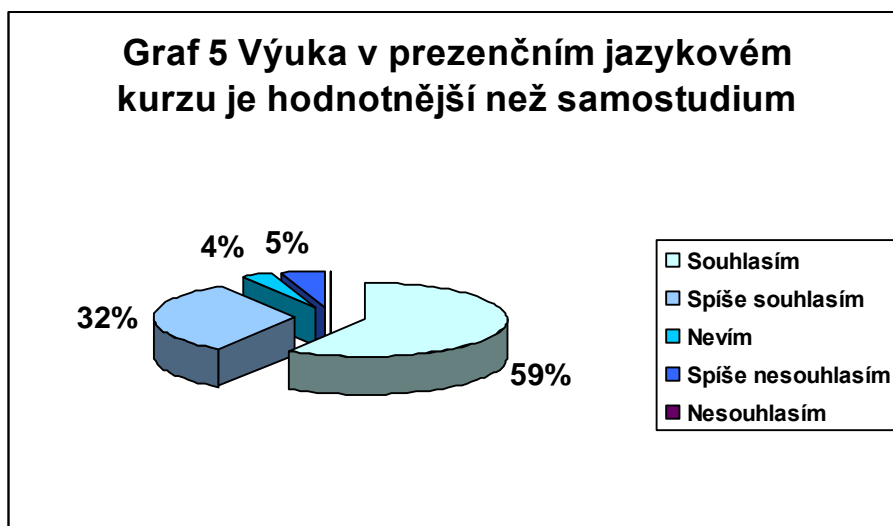


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Celých 27 % respondentů má za sebou dlouhodobý pobyt v zemi, kde se mluví jazykem, který vyučuje nebo se dokonce v cizině narodili. Do této kategorie mohou spadat i rodilí mluvčí, jelikož tento výzkum tuto otázku zvlášť nezjišťoval. Respondentů, kteří strávili delší dobu v cizině, je 17 %. Doba strávená v cizině méně než jeden rok není v tomto výzkumu zohledněna, dá se ale předpokládat, že mnoho lektorů má za sebou alespoň krátkodobý pobyt v zahraničí. Do této skupiny se zařadilo 56 % respondentů.

Otázka č. 5

Výuka v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než samostudium.

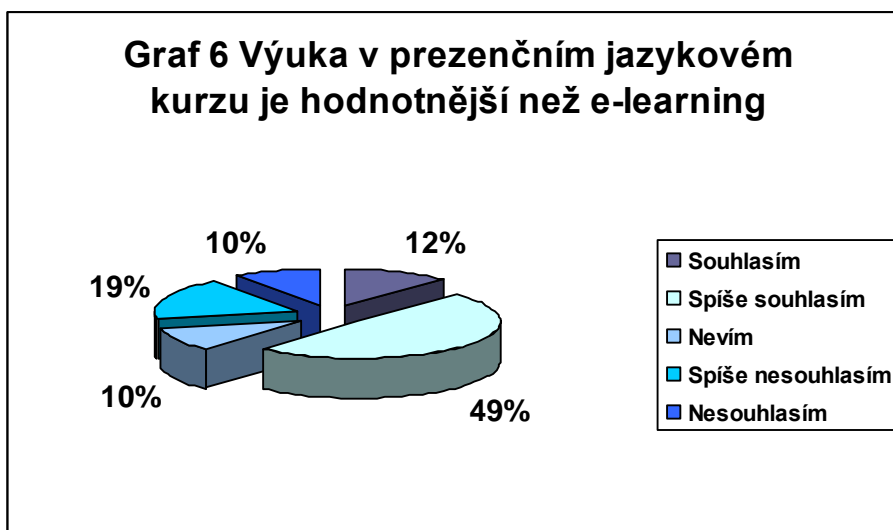


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Převážná většina lektorů se přiklání k názoru, že samostudium není tak hodnotné jako prezenční jazykové kurzy, 59 % jasně *souhlasí* a 32 % jich *spíše souhlasí*. Lektoři, kteří nemají jasný názor a zvolili odpověď *nevím*, představovali 4 % respondentů. Skupina, která by nesouhlasila s tímto tvrzením je nulová, ale k názoru *spíše nesouhlasím* se přiklonilo 5 % respondentů. Tedy celkově u odpovědí na tuto otázku se lektoři vyjádřili poměrně jednotně.

Otázka č. 6

Výuka v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než e-learning.

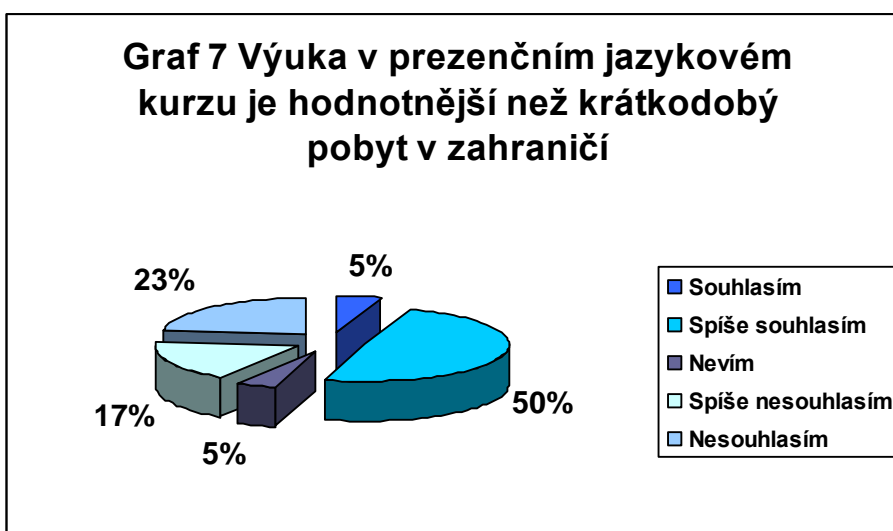


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

U otázky srovnávající e-learning a prezenční jazykový kurz se přikláněli respondenti také více k vyšší hodnotě prezenčního jazykového kurzu, 12 % jich *souhlasilo* a 49 % jich *spíše souhlasilo*. Desetina respondentů neměla jasný názor a zvolila odpověď *nevím* a 29 % se jich přiklánělo k vyšší hodnotě e-learningu, což je téměř jedna třetina.

Otázka č. 7

Výuka v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než krátkodobý pobyt v zahraničí.

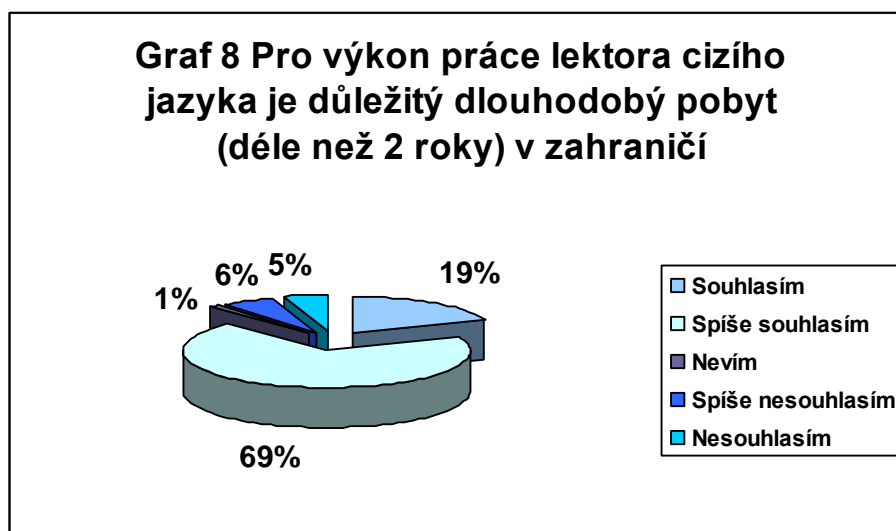


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Pro lektory, při srovnání pobytu v zahraničí a prezenčního jazykového kurzu, jsou ve větší míře zastoupeny odpovědi ve prospěch jazykového kurzu, i když ne nijak výrazně. Odpověď *souhlasím* zvolilo 50 % respondentů, odpověď *spíše souhlasím* zvolilo 5 % respondentů, stejný počet zvolil i odpověď *nevím*. Ve prospěch krátkodobého jazykového kurzu se vyjádřilo 23 % respondentů, kteří zvolili odpověď *nesouhlasím* a dalších 17 % zvolilo možnost *spíše nesouhlasím*.

Otázka č. 8

Pro výkon práce lektora cizího jazyka je důležitý dlouhodobý pobyt (2 roky a více) v zahraničí.

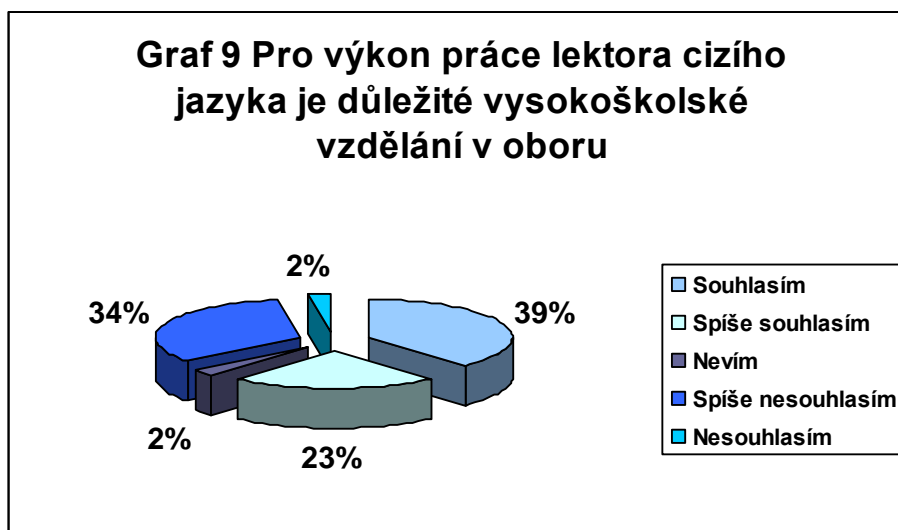


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Lektoři označili dlouhodobý pobyt v zahraničí jako důležitý, odpověď *souhlasím* označilo 19 % lektorů, odpověď *spíše souhlasím* označilo 69 % lektorů, celkem tedy 88 % respondentů považuje pro lektora cizího jazyka důležitý pobyt v zahraničí. 11 % odpovědí nevyjádřilo souhlas s důležitostí dlouhodobého pobytu v zahraničí.

Otázka č. 9

Pro výkon práce lektora cizího jazyka je důležité vysokoškolské vzdělání v oboru.

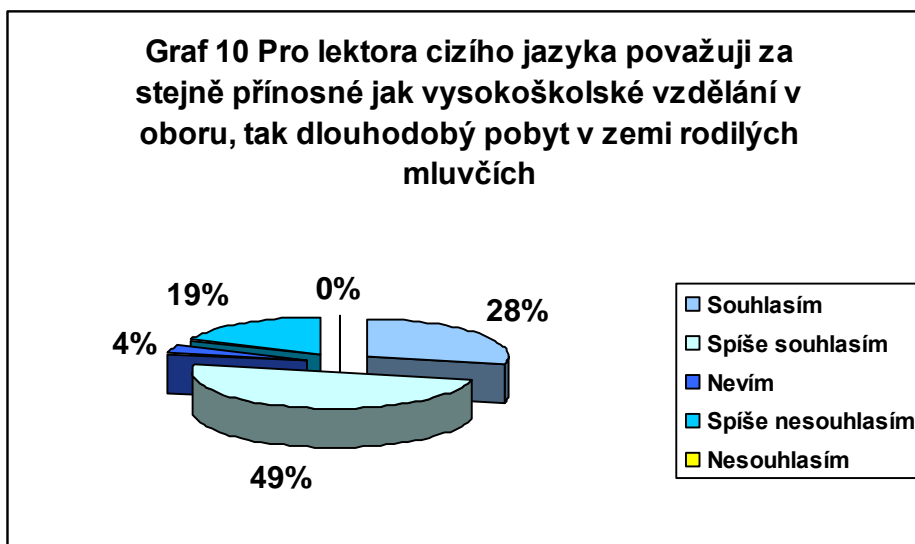


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Jako důležitou součást lektorova vzdělání považují respondenti vysokoškolské vzdělání v 62 %, 39% označilo *souhlasím* a 23 % *spíše souhlasím*. Někteří respondenti označili i únikovou odpověď *nevím*, šlo o 2 % respondentů. *Spíše nesouhlasím* označilo 34 % respondentů a *nesouhlasím* označila 2 % respondentů, tedy nepovažují za důležité vysokoškolské vzdělání pro jazyk, který vyučují.

Otázka č. 10

Pro lektora cizího jazyka považuji za stejně přínosné jak vysokoškolské studium jazyka, tak dlouhodobý pobyt v zemi rodilých mluvčích.

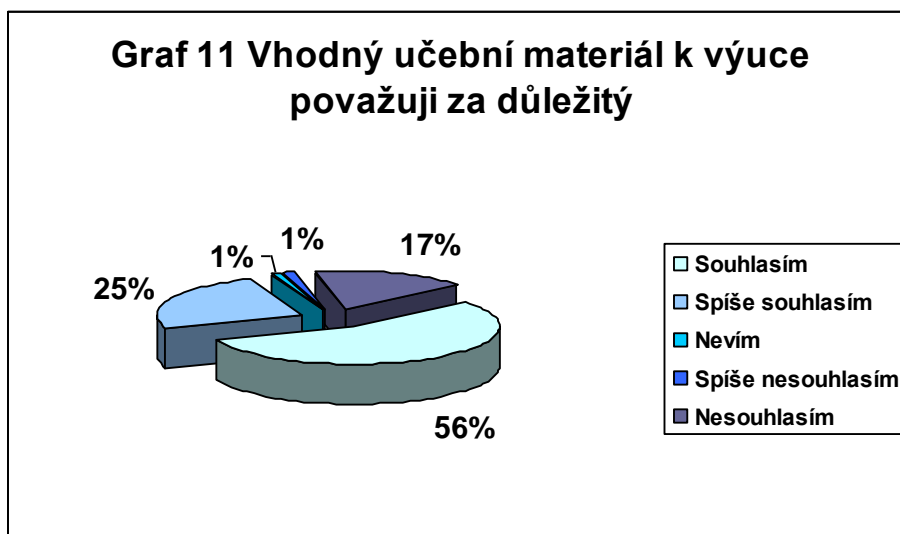


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Z výsledku desáté otázky vyplynulo, že lektori většinou považují za stejně přínosné vzdělání teoretické i praktické. Největší část respondentů – 49 % zvolila odpověď *spíše souhlasím*, znamená to, že spíše souhlasí s tvrzením, že je obojí stejně přínosné, další část respondentů zvolila odpověď *souhlasím*, a to 28 %. Odpověď *nesouhlasím* nezvolil nikdo a *spíše nesouhlasím* zvolilo 19 % respondentů. Výsledek tedy ukazuje, že lektori cítí praktické zkušenosti s jazykem za podobně přínosné jako teoretické poznatky z vysoké školy.

Otázka č. 11

Výběr vhodného učebního materiálu považuji za důležitý.

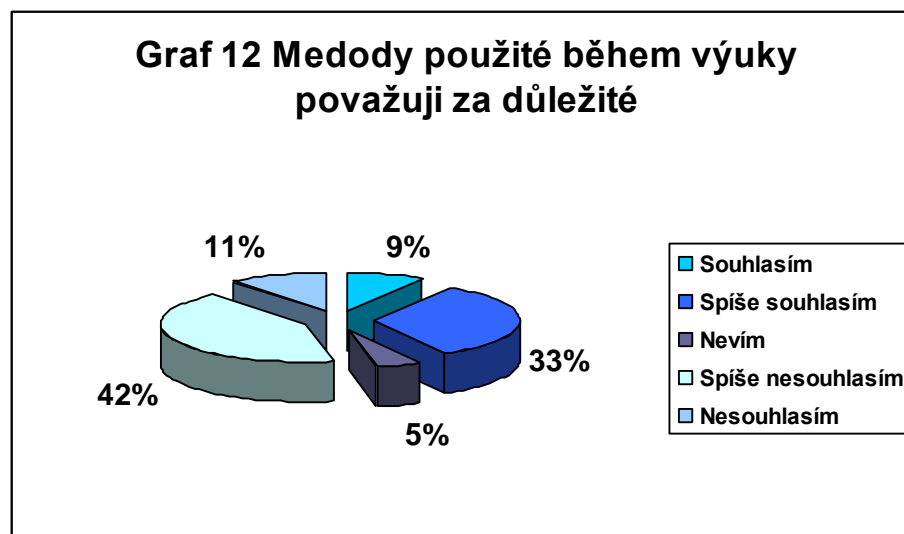


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

K otázce důležitosti výukového materiálu se vyjádřilo odpověď *souhlasím* 56 % respondentů a znamená to, že učební materiál považují za důležitý. Další skupina odpověděla *spíše souhlasím*, šlo o 25 % respondentů a nesouhlasné stanovisko na důležitost učebního materiálu vyjádřilo 17 % respondentů. Z tohoto výsledku se dá usoudit, že malá skupina lektorů nepovažuje za důležité z čeho učí, ale spíše jak učí – jakou metodou.

Otázka č. 12

Metody výuky cizích jazyků považují za důležité.

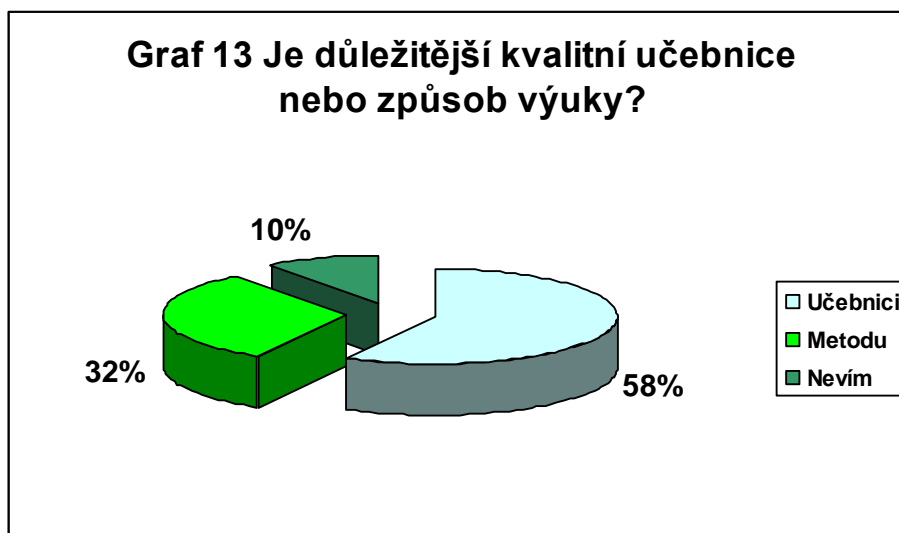


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

K otázce důležitosti použití vhodných metod se respondenti vyjádřili následovně. Za důležité je považovalo pouze 9 % respondentů s odpovědí *souhlasím* a 33 % respondentů s odpovědí *spíše souhlasím*. Dohromady nejde ani o polovinu respondentů vyjadřujících se souhlasně pro důležitost použité metody. Malou skupinku tvořili respondenti s odpovědí *nevím*. Respondentů s odpovědí *spíše nesouhlasím* bylo 42 % a odpověď *nesouhlasím* zvolilo 11 % respondentů. Většina lektorů tedy spíše než na metody výuky spoléhá na jiné faktory.

Otázka č. 13

Považujete za důležitější mít pro výuku kvalitní učebnici
nebo způsob, kterým výuka probíhá?

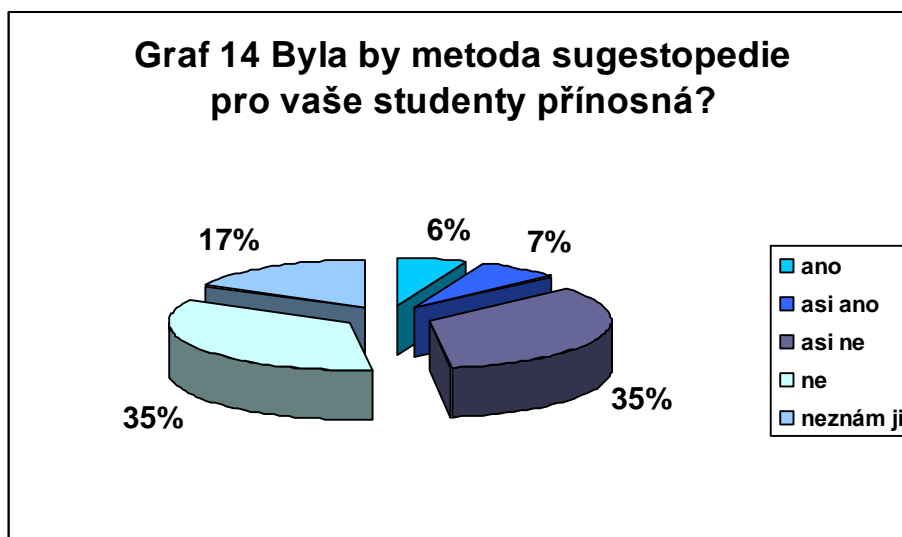


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Tato otázka společně se dvěma předchozími řešila důležitost výukových materiálů a použitých výukových metod. Z těchto dvou předchozích usuzujeme, že lektori přikládají význam materiálům, ze kterých učí. Třináctá otázka, sloužící k ověření jejich názorů, také naznačuje, že učebnice, kterou lektori používají má podstatný vliv na výuku a metodu, kterou výuka proběhne lektori považují za spíše okrajovou. Deset procent lektorů zvolilo možnost *nevím*, 58 % jich zvolilo odpověď *učebnici* a 32 % upřednostňuje *metodu*.

Otázka č. 14

Byla by výuka metodou vyučování metodou sugestopedie pro vaše studenty přínosná?

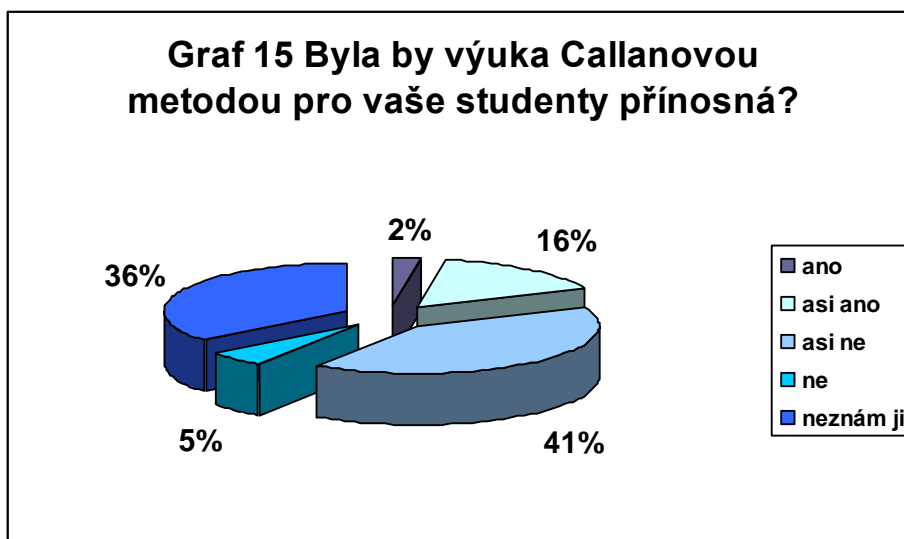


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Metoda sugestopedie není v našem okolí téměř zmiňovaná, ale k její neznalosti se vyjádřilo pouze 17 % lektorů. O její užitečnosti pro výuku lektoři nejsou většinou velmi přesvědčeni, protože nesouhlas s jejím přínosem vyjádřilo 70 % lektorů. Polovina zvolila odpověď *ne* a druhá polovina *asi ne*. O jejím přínosu pro studenty se vyjádřilo kladně 6 % respondentů s odpovědí *ano* a 7 % respondentů s odpovědí *asi ano*, dohromady 13 % by metodu považovalo za přínosnou.

Otázka č. 15

Byla by výuka Callanovou metodou pro vaše studenty přínosná?

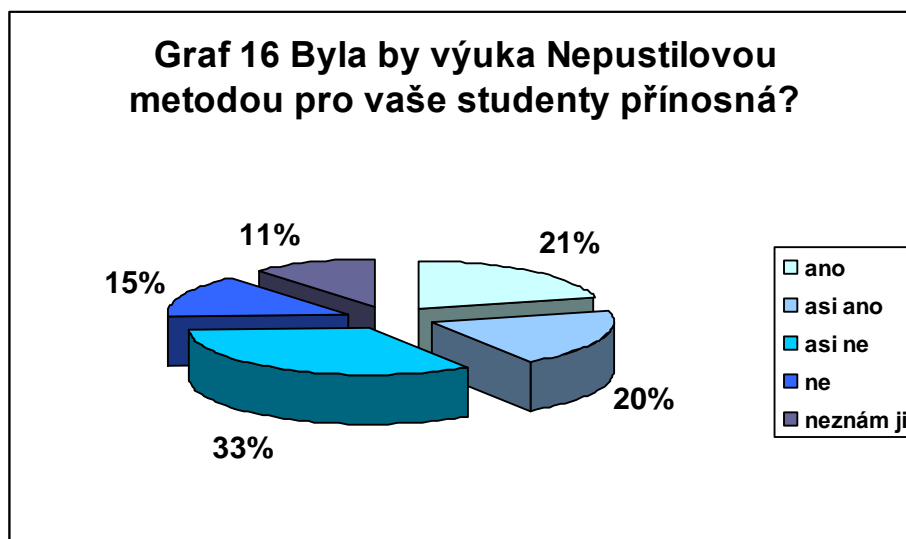


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

U Callanovy metody byla poměrně velká skupina respondentů, kteří vyjádřili svoji neznalost této metody, šlo o 36 % dotazovaných lektorů. Největší část respondentů – 41 % označilo odpověď *asi ne*, znamenající, že spíše necítí přínos v této metodě a dalších 5 % respondentů dalo přímo odpověď *ne*. Kladný přínos této metody cítí pouhá 2 % respondentů, kteří označili odpověď *ano* a další část – 16 % s odpovědí *asi ano*.

Otázka č. 16

Byla by výuka Nepustilovou metodou pro vaše studenty přínosná?

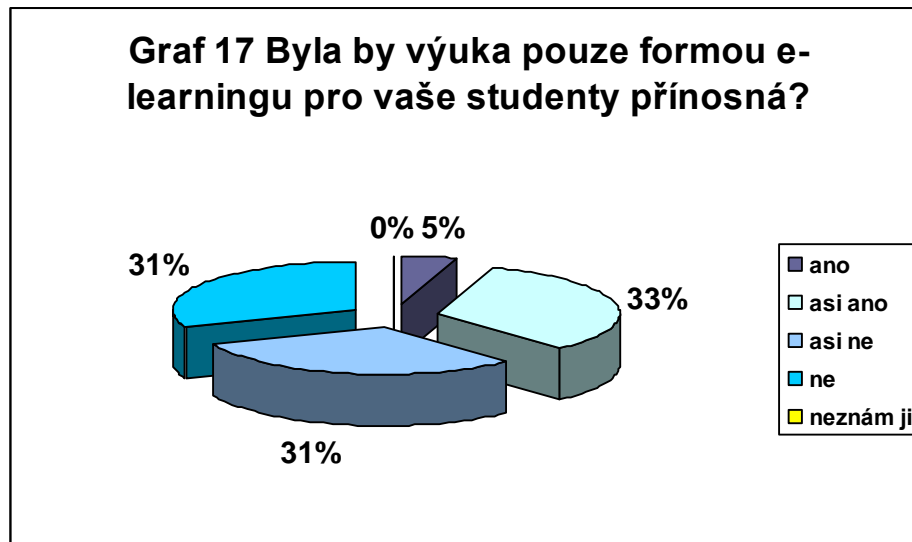


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

O metodě, která je vyučována na jedné brněnské jazykové škole, se vyjádřilo 11 % respondentů, že ji nezná. Ti, kteří vyjádřili svůj názor, se vyjádřili následovně, *asi ano* zvolilo 20 % lektorů, *ano* jich zvolilo 21 %, což dohromady tvoří skupinu 41 % lektorů, kteří věří v přínos Nepustilovy metody a 48 % jich necítí přínos, přičemž odpověď *asi ne* zvolilo 33 % respondentů a odpověď *ne* zvolilo 15 % respondentů.

Otázka č. 17

Byla by výuka pouze formou e-learningu pro vaše studenty přínosná?

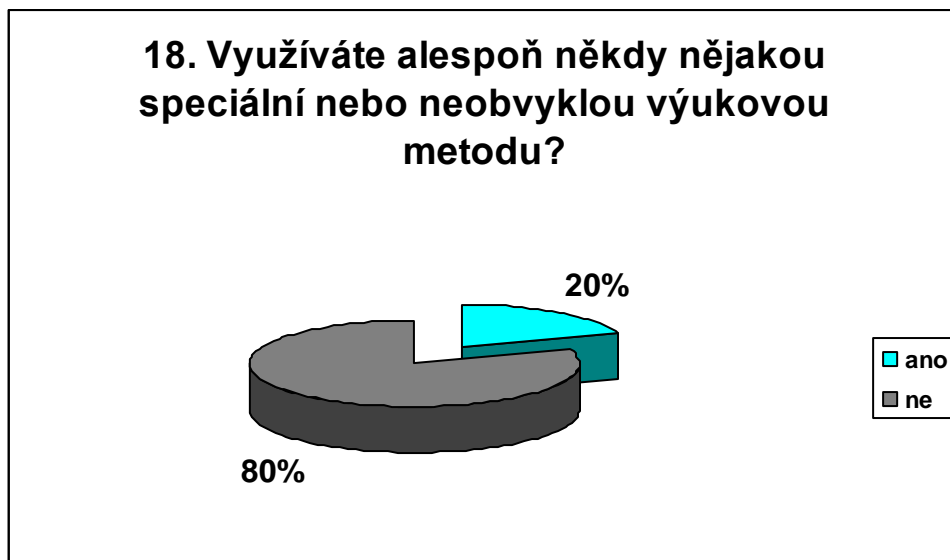


Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Nebyl žádný z respondentů, který by označil, že nezná e-learning. Většina lektorů je přesvědčena o tom, že samotný e-learning by nebyl přínosný pro jejich studenty. Tyto odpovědi tvořily 62 %, přičemž polovina zvolila odpověď *asi ne* a druhá polovina *ne*. 5 % respondentů bylo přesvědčeno, že by tato metoda byla přínosná a zvolili *ano*, odpověď *asi ano* zvolila jedna třetina respondentů.

Otázka č. 18

Využíváte alespoň někdy nějakou speciální nebo neobvyklou výukovou metodu při jazykové výuce dospělých?



Zdroj: Vlastní průzkumné šetření

Jako doplňující sloužila poslední otázka zjišťující informaci, jestli lektori alespoň někdy využívají nějakou speciální výukovou metodu. Pouze 20 % z nich potvrdilo, že *ano*.

Na základě výše uvedených hypotéz byly vytvořeny předchozí výzkumné otázky, které slouží pro verifikaci nebo falzifikaci určených hypotéz. Pro určení první hypotézy jsme použili odpovědi na otázky 5 – 7, pro druhou hypotézu nám sloužily otázky 8 – 10, výsledky pro třetí hypotézu jsme získali z otázek 11 – 13 a poslední hypotéza byla určena dle odpovědí z otázek 14 – 18.

4.4 Dílčí závěr

Pro tuto diplomovou práci byl proveden malý výzkum mezi lektory cizích jazyků. Byl proveden formou dotazníku a zjišťoval postoje a názory lektorů na různé otázky, které jsou uvedeny v příloze nebo jsou podrobně rozebrány v předchozí podkapitole.

Na základě vyhodnocení odpovědí bychom došli k závěru, že **hypotéza č. 1 byla verifikována**. Tento závěr jsme si dovolili učinit, protože lektori ve třech otázkách, týkajících se této hypotézy, pokaždé ve více než v padesáti procentech uvedli, že prezenční jazykový kurz je hodnotnější než ostatní nabízené formy, tedy samostudium, e-learning nebo krátkodobý pobyt v zahraničí. Vypovídá to o tom, že lektori preferují kontakt se svými studenty a věří tomu, co dělají.

Hypotéza č. 2 zjišťující názor lektorů na získané vzdělání lektorů a znalosti získané v zahraničí se ukázala také jako **verifikovaná**. Zajímalo nás, zda lektori považují za rovnocenné vysokoškolské vzdělání v oboru a dlouhodobý pobyt v zemi, kde žijí rodilí mluvčí daného jazyka. Lektori se v 77 % vyjádřili souhlasně. U otázky zjišťující důležitost vysokoškolského vzdělání pro tuto profesi vyjádřilo 62 % respondentů, že důležité je. Ještě více respondentů se vyjádřilo souhlasně u otázky zjišťující pohled na důležitost dlouhodobého pobytu v zahraničí, 88 % to považuje pro profesi lektora za důležité. Znamená to, že většina lektorů považuje za důležité i příslušné vzdělání i praxi v cizím jazyce a pokud jde o srovnání těchto dvou kategorií tři čtvrtiny lektorů je považují za stejně přínosné.

Hypotéza č. 3 se zabývala důležitostí učebního materiálu a výukové metody. Předpokládali jsme, že výuková metoda bude pro lektory důležitější než volba výukového materiálu, ale tato hypotéza byla naopak **falzifikovaná**. Při otázce větší důležitosti se projevil spíše překvapivý fakt, že lektori považují za důležitější učební materiál, který používají než metodu. Při samostatných otázkách zjišťující důležitost toho či onoho vyšlo najevo, že jen 42 % lektorů považuje za důležité metody, kterými vyučuje, kdežto výukové materiály považuje za důležité 81 % lektorů. Může na to mít také fakt, že kvalitních učebnic pro výuku jazyka je velmi mnoho a i v nich najdeme mnoho užitečných metodologických rad.

Poslední **hypotéza, č. 4**, která byla zvolena, předpokládala, že lektori necítí přínos ve využívání speciálních výukových metod. Dospěli jsme k závěru, že tato hypotéza byla také **verifikována**. Dokonce 80 % lektorů během výuky nepoužívá žádné speciální ani neobvyklé výukové metody. S některými výukovými metodami dokonce někteří lektori ani nebyli obeznámeni, např. Callanovu metodu neznalo 36 % lektorů, sugestopedii neznalo 17 % lektorů a Nepustilovu metodu 11 % respondentů. Je nutné poznamenat, že většinou tuto odpověď zvolili lektori, kteří nemají vysokoškolské vzdělání v oboru.

Závěrem výzkumu tedy můžeme konstatovat, že lektori cizích jazyků nijak významně nevěnují pozornost metodám výuky, zejména ne těm okrajovým.

Získané výsledky zobrazíme v následujícím přehledu :

H1 : Výuka cizích jazyků v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než jiné formy výuky cizích jazyků.

- Tato hypotéza byla **VERIFIKOVÁNA**.

H2 : Lektori považují za stejně hodnotné vysokoškolské studium cizího jazyka a dlouhodobý pobyt v zahraničí (2 roky a více).

- Tato hypotéza byla **VERIFIKOVÁNA**.

H3 : Aplikace odpovídající výukové metody je pro učební výsledky důležitější než kvalitní učební materiál.

- Tato hypotéza byla **FALZIFIKOVÁNA**.

H4 : Lektori cizího jazyka necítí přínos ve využití nějaké speciální výukové metody či formy jako hlavní výukové metody.

- Tato hypotéza byla **VERIFIKOVÁNA**.

ZÁVĚR

Téma vzdělávání dospělých je v poslední době velmi diskutované téma, a protože se svět a jeho poznatky bez přestání vyvíjí a je potřeba neustále vstřebávat nové poznatky, a tak i my dospělí, pokud chceme mít alespoň průměrný přehled, se musíme kontinuálně vzdělávat. Platí to v běžném životě, ale mnohem větší váhu má vzdělávání pro náš profesní život, proto i většina organizací podporuje svůj růst prostřednictvím vzdělávání svých zaměstnanců. Podpora vzdělávání je poskytována nejen v oblasti profesní, ale velmi často i v oblasti jazykové.

Od doby, kdy se hranice našeho státu neomezeně otevřely okolnímu světu uplynulo už mnoho let, lidé mají možnost cestovat, vydělávat si za hranicemi, ale i naopak naše země je otevřená ostatním národům a organizacím pocházejícím z téměř všech zemí světa. Zejména z těchto důvodů mnoho organizací podporuje jazykovou výuku svých zaměstnanců, ale i čím dál větší množství dospělých si zvyšuje svoji cenu na trhu práce a navštěvuje nějakou formu výuky cizího jazyka nebo v rámci rozvoje sebe sama studují cizí jazyk pro své cestovatelské potřeby.

Tato diplomová práce se zabývala jazykovou výukou dospělých lidí, metodami a formami jazykové výuky a zjišťovala názory těch, kteří se jazykovou výukou dospělých zabývají. V první kapitole teoretické části bylo popsáno, co je to vzdělávání, co je to učení a motivace i jaké motivy vedou dospělé k tomu, aby se učili. Důležitou částí této kapitoly je i náhled na rozdíly v učení a vzdělávání mezi dětmi a dospělými, zejména z pohledu psychologického.

Druhá kapitola šla hlouběji do problematiky vzdělávání dospělých. Vyjmenovali jsme různé druhy vzdělávání dospělých. Vedle formálního, neformálního a informálního vzdělávání (učení) jsme vyčlenili tzv. další vzdělávání dospělých. To je každá vzdělávací aktivita člověka po jeho vstupu na trh práce. Zahrnujeme sem i zájmové vzdělávání, jehož součástí je i vzdělávání jazykové. Jak již bylo zmíněno, jazykové vzdělání je i součástí firemního vzdělávání, i o něm bylo v této kapitole pojednáno. Zvláštní kategorií v jazykovém vzdělávání tvoří vyučující, neboli lektor cizího jazyka. I osobě lektora byla v této kapitole věnována jedna část.

Poslední kapitola teoretické části se věnovala jazykové výuce dospělých, k ní ovšem patří i strategie učení, které používají sami studenti a pokud sám lektor ovládá strategie učení, může být svým studentům nápomocný při výběru účinné strategie pro studium.

Nejzákladnější je dělení strategií na přímé a nepřímé a ty se ještě dále dělí. Dále kapitola pojednává o metodách, které používáme při výuce a zabývá se faktory, které ovlivňují výběr metody. Další podstatnou část této kapitoly tvoří přehled různých metod, které existují pro výuku cizích jazyků, se zaměřením na dospělé studenty. Část této kapitoly byla věnována formám výuky, jejich dělení je různé, podle různých kritérií. Jedna forma výuky, které je věnováno v literatuře mnoho prostoru, je e-learning. E-learning jako forma vzdělávání šetřící čas i jiné náklady má své nesporné výhody, ale nedosahuje takové obliby, jak by se dalo očekávat.

V empirické části jsme získali výsledky pomocí dotazníkového šetření. Otázky byly položeny lektorům cizích jazyků a na základě jejich odpovědí jsme získali verifikaci či falzifikaci zvolených hypotéz. Z jejich odpovědí tedy vyplynulo, že prezenční jazykové kurzy považují za hodnotnější než jiné formy výuky. Dále profese lektora zatím není jakkoliv unifikovaná ani certifikovaná, je tedy různé pozadí, na jehož základě se lektoři mohou stát lektory. My jsme se lektorů ptali, zdali považují pro jejich profesi stejně přínosné, jak předchozí studium cizího jazyka na vysoké škole, tak dlouhodobý pobyt v zahraničí. Vyšlo najevo, že lektoři si cení obojího přibližně stejně a obojí má pro ně nezanedbatelný význam. Při srovnání výsledků názorů lektorů na důležitost učebních materiálů a použitých výukových metod, lektoři ve většině dali přednost učebním materiálům. Poslední neméně zajímavé zjištění se týkalo speciálních výukových metod, které lektoři používají či spíše nepoužívají, jak vyšlo najevo z jejich odpovědí. Více než dvě třetiny lektorů vůbec nepoužívají žádné speciální výukové metody dále vyšlo najevo, že většinou lektoři necítí ani potřebu nějaké neobvyklé výukové metody využívat.

Souvislost daného tématu se sociální pedagogikou se prolíná celým obsahem této práce, protože téma vzdělání je nedílnou součástí tohoto oboru. Zjistili jsme, že lektoři kladou důraz na výukové materiály a je tedy vhodné, aby měli k dispozici dostatek kvalitních materiálů. Věříme sice, že výběr je dostatečný, ale problémem jsou finance, jak v jazykových školách, tak u účastníků kurzů. Ovšem vzdělání je důležitá veličina propojená s politikou státu, bylo by i pro společnost přínosné podporovat i jazykové vzdělání, například i pomocí různé materiální podpory.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BARTÁK, J. *Základní kniha lektora / trenéra: [jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé]*. Praha: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 80-7220-158-1.
- 2) BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání : strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2010. 204 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- 3) BENEŠOVÁ, M. *Manažeři objevují netradiční formy výuky cizích jazyků*, [online], [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: http://www.deloitte.com/view/cs_CZ/cz/services/poradenstvi/lidske-zdroje/rozvoj-hr/d968835011011210VgnVCM100000ba42f00aRCRD.htm.
- 4) Callanova metoda – Anglicky 4x rychleji, [online], [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://www.amigas.cz/callanova-metoda-vyuky-jazyku.html>.
- 5) ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování [z angl. orig. přel. J. Kořán]*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1993.
- 6) ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-x.
- 7) ČINKA, L., KOŘENÁ, P. [online], [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://www.cetros.cz/sugestopedie.htm>.
- 8) EGEROVÁ, D. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. 141 s. ISBN 978-80-261-0139-0.
- 9) HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výuky* [online], 2006, [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=301>.
- 10) HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání a pracovníků*. Praha: Grada Publishing a.s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- 11) HRUBÝ, M. *měkké dovednosti pro vedení úspěšného sociálního dialogu*. [online] Praha: 2010. [cit. 2013-03-17] Dostupné z: <http://www.ospkop.cz/dokumenty/category/3-socialni-dialog>.
- 12) HRUŠKOVÁ, D. *Nové formy a metody práce ve výuce jazyků. Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2012-10-22]. Dostupný z:

- <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/SU/7865/NOVE-FORMY-A-METODY-PRACE-VE-VYUCE-JAZYKU.html>>. ISSN 1802-4785.
- 13) JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků: sborník dílčích studií*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. 92 s. ISBN 80-210-3919-1.
 - 14) JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 210 s. ISBN 978-80-210-4433-3.
 - 15) KAŠPAROVÁ, J. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. [zpracovali J. Kašparová, K. Starý, G. Šumavská]. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. 62 s. ISBN 978-80-87063-42-2.
 - 16) KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora : praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha : Grada, 2008. 107 s.
 - 17) KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 167 s. ISBN 80-210-4077-7.
 - 18) LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. 142 s. ISBN 019434133x.
 - 19) Learning for all. [online], [cit. 2013-02-26]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/adult_en.htm.
 - 20) LOJOVÁ, Gabriela. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľství UK, 2005, 197 s. ISBN 80-223-2069-2.
 - 21) LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0.
 - 22) A memorandum on lifelong learning, [online], [cit. 2013-02-26]. Dostupné z: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
 - 23) MERITUM- výkladová řada. *Personalistika 2009-2010*. Praha: ASPI a.s., 2009. 912 s., ISBN 978-80-7357-429-1.

- 24) MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. 271 s. ISBN 80-85963-52-3.
- 25) MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9.
- 26) MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- 27) MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- 28) NEPUŠTIL, V. *Nepustilova metody výuky cizího jazyka*, [online], [cit. 2013-26-02]. Dostupné z: <http://www.njs.cz/nepustilova-metoda>.
- 29) PALOVČÍKOVÁ, G. *Sociální psychologie II*. Brno: Institut mezioborových studií, 2009. 146 s.
- 30) PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
- 31) Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006, [online], [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf.
- 32) PRŮCHA, J., VETEŠKA J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- 33) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
- 34) RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- 35) SKŘIVÁNEK, *Výuka jazyků*, [online], 2010, [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.jazyky.com/content/view/757/48/>.
- 36) SLAVÍK, M. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. 253 s. ISBN 978-80-247-4054-6.

- 37) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 38) Soft skills, [online], [cit. 2013-26-02]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/wiki/Soft_skills.
- 39) Strategie celoživotního učení ČR, [online], 2007, [cit. 2013-26-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.
- 40) ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- 41) ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ M. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009. 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.
- 42) ŠOFEROVÁ, J. *Jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. 105 s. ISBN 978-80-247-2483-6.
- 43) UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Repr. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, xiii, 375 s. ISBN 0521449944.
- 44) VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- 45) VETEŠKA, J. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- 46) VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- 47) VÍZDAL, F. *Základy psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2008. 186 s.
- 48) VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007, 217 s. ISBN 978-80-7315-155-3.

- 49) VÝBORNÁ, J. *Kolik hadů už jste uspal, aneb lektor jako kapitál vzdělávací instituce*, [online], 2012, [cit. 2013-03-02]. Dostupné z: <http://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-a-vzdelavani-id-148692/kolik-hadu-uz-jste-uspal-aneb-lektor-jako-kapital-vzdelavaci-id-1554048>.
- 50) WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 240 s. ISBN 0521498805.
- 51) ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu: (monografie)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. 208 s. ISBN 978-80-86723-79-2.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 : Dotazník pro lektory cizích jazyků

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO LEKTORY CIZÍCH JAZYKŮ

Vážení kolegové lektori,

Jsem studentka posledního ročníku oboru Sociální pedagogika a v rámci zpracování své diplomové práce na téma Formy a metody jazykového vzdělávání dospělých bych vás chtěla poprosit o vyplnění tohoto krátkého dotazníku monitorující různé názory lektorů cizího jazyka. Předem děkuji.

Tereza Vrbková

1. Jste?

muž

žena

2. Jak dlouho pracujete jako lektor cizího jazyka?

0 - 4 roky

5- 9 let

10 a více let

3. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je:

Základní škola/ Vyučen(a)

Maturita

VŠ v jiném oboru

VŠ pro jazyk, který vyučuji

4. Máte za sebou dlouhodobý pobyt v zemi, kde se mluví jazykem, který vyučujete?

Ne

Ano, 1 – 2 roky

Ano, 2 a více let

5. Výuka v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než e-learning.

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

6. Výuka v prezenčním jazykovém kurzu je hodnotnější než pobyt v zahraničí .

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

7. Pro výkon práce lektora cizího jazyka je důležitý dlouhodobý pobyt (2 roky a více) v zahraničí.

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

8. Pro výkon práce lektora cizího jazyka je důležité vysokoškolské vzdělání v oboru.

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

9. Pro lektora cizího jazyka považuji za stejně přínosné jak vysokoškolské studium jazyka, tak dlouhodobý pobyt (více než 2 roky) v zemi rodilých mluvčích.

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

10. Považujete výběr vhodného učebního materiálu za velmi důležitý?

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

11. Považujete metody výuky cizích jazyků velmi důležité?

souhlasím

spíše souhlasím

nevím

spíše nesouhlasím

nesouhlasím

12. Považujete za důležitější kvalitní učebnici nebo způsob(metodu), kterým jazyková výuka probíhá?

Učebnici

Metodu

Nevím

13. Myslíte si, že by bylo pro vaše studenty přínosné být vyučováni metodou sugestopedie?

Ano

Asi ano

Asi ne

Ne

Neznám ji

14. **Myslíte si, že by bylo pro vaše studenty přínosné být vyučováni Callanovou metodou?**

Ano

Asi ano

Asi ne

Ne

Neznám ji

15. **Myslíte si, že by pro vaše studenty bylo přínosné být vyučováni Nepustilovou metodou?**

Ano

Asi ano

Asi ne

Ne

Neznám ji

16. **Myslíte si, že by pro vaše studenty bylo přínosné být vyučováni metodou e-learningu?**

Ano

Asi ano

Asi ne

Ne

Neznám ji

17. **Využíváte alespoň někdy nějakou speciální nebo neobvyklou výukovou metodu při jazykové výuce dospělých?**

Ano

Ne