

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM
2018–2020**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Tatiana Chistilina

Jazykové vzdělávání dospělých

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce:
prof. PhDr. Barták Jan, DrSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**MASTER FULL-TIME STUDIES
2018–2020**

DIPLOMA THESIS

Tatiana Chistilina

Adult Language Education

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor:
prof. PhDr. Barták Jan, DrSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Tatiana Chistilina

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala vedoucímu práce prof. PhDr. Janu Bartákovi, DrSc., za odborné vedení diplomové práce, cenné poznámky a trpělivost. Děkuji také Mgr. Janě Neusarové, Ph.D., za podporu, rady a čas, který mi věnovala.

Anotace

Diplomová práce se zabývá tématem jazykového vzdělávání dospělých. Cílem práce je zjistit genderové rozdělení mezi dospělými zájemci o studium cizích jazyků v české populaci, postoje dospělých ke studiu cizích jazyků v současné době, preferované formy výuky, hlavní motivační důvody ke studiu cizích jazyků a bariéry dospělých účastníků vzdělávacího procesu při výuce. Obsahem teoretické části jsou klíčové pojmy a specifika jazykového vzdělávání dospělých jako součásti celoživotního učení, formy a metody jazykové výuky a role lektora. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkumné šetření realizované prostřednictvím internetu. Skupina respondentů je zastoupena ve věkové kategorii od 20 let.

Klíčová slova

Andragogika, bariéry, celoživotní vzdělávání, cizí jazyky, jazykové vzdělávání, motivace, vzdělávání dospělých.

Annotation

The diploma thesis deals with the topic of adult language education. The aim of the thesis is to find out the gender distribution in the Czech adult population interested in language learning, the attitudes of adults towards language learning at present, preferred forms of study, the main motivating factors and barriers for adults in the process of language learning. The theoretical part describes the key terms and specificity of adult language education as a part of lifelong learning, forms and methods of language teaching and the role of lecturer. The practical part includes a quantitative empirical survey conducted over the Internet. The group of respondents is represented in the age category from 20 years and older

Keywords

Adult education, andragogy, barriers, foreign languages, language education, lifelong learning, motivation.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KLÍČOVÉ POJMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	10
1.1 Pojetí dospělosti.....	10
1.2 Vymezení pojmu andragogika.....	13
1.3 Pojetí celoživotního vzdělávání a učení.....	15
2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V SYSTÉMU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	21
3 SPECIFIKA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	28
3.1 Charakteristika dospělých.....	28
3.2 Motivace k učení.....	30
3.3 Bariéry při učení	33
4 FORMY A METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	37
4.1 Formy výuky.....	37
4.2 Metody výuky	39
4.3 Moderní technologie výuky	44
5 LEKTOR A JEHO ROLE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	50
PRAKTICKÁ ČÁST	54
6 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ, OTÁZEK A HYPOTÉZ	54
6.1 Metoda výzkumu	54
6.2 Dotazník.....	55
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	57
7.1 Rozbor šetření.....	57
7.1.1 Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?	57
7.1.2 Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?	58
7.1.3 Otázka č. 3: V jakém kraji ČR bydlíte?.....	59
7.1.4 Otázka č. 4: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?	60
7.1.5 Otázka č. 5: Jaký je Váš ekonomický status?	61
7.1.6 Otázka č. 6: Jaký je Váš mateřský jazyk?.....	62

7.1.7	Otázka č. 7: Souhlasíte s tím, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky?	63
7.1.8	Otázka č. 8: Jaký cizí jazyk umíte?.....	64
7.1.9	Otázka č. 9: Máte zájem o studium cizích jazyků v současné době?	65
7.1.10	Otázka č. 10: O jaký cizí jazyk máte zájem?	66
7.1.11	Otázka č. 11: Potřebujete mezinárodní jazykový certifikát?	67
7.1.12	Otázka č. 12: Co Vás motivuje ke studiu cizího jazyka? Proč studujete?	68
7.1.13	Otázka č. 13: Jaká forma studia je pro Vás nejvhodnější?	70
7.1.14	Otázka č. 14: Co je podle Vás nejdůležitější při studiu cizího jazyka?	71
7.1.15	Otázka č. 15: Jaké jsou vaše požadavky na lektora (kdybyste studoval/a s lektorem)?	73
7.1.16	Otázka č. 16: Jaký je Váš postoj k moderním přístupům a technologiím při výuce cizích jazyků?	74
7.1.17	Otázka č. 17: Co je podle Vás hlavní překážkou při studiu cizího jazyka?.....	75
7.2	Interpretace a diskuse výsledků	76
7.2.1	Zájem o studium cizích jazyků (dále CJ) podle pohlaví.....	76
7.2.2	Postoj ke studiu CJ.....	76
7.2.3	Preferované formy výuky CJ	78
7.2.4	Hlavní motivační faktory dospělých.....	80
7.2.5	Hlavní překážka při výuce CJ	81
8	SHRnutí PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	87
	SEZNAM ZKRATEK	93
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	94
	SEZNAM PŘÍLOH	96

ÚVOD

V současnosti se ve světě prohlubují procesy globalizace, expanze mezinárodního obchodu a možnosti spolupráce s ostatními státy v oblasti vědy, ekonomiky, politiky a kultury. Obrovský počet dospělých zažívá naléhavou potřebu naučit se cizí jazyk, aby se stali plnohodnotnými partnery v mezinárodní komunikaci a aktivitách. Život moderního člověka už si nelze představit bez každodenního setkávání s cizími jazyky a kulturami.

Vzdělávání dospělých má řadu specifík, které je třeba znát a brát v úvahu při organizaci vzdělávacího procesu. Toto téma bylo vybráno autorkou na základě vlastních zkušeností se studiem cizích jazyků v roli učícího se a také s ohledem na praxi v jazykové škole.

Cílem práce je na základě studia odborných publikací a vlastního dotazníkového šetření zjistit:

- a) kdo má větší zájem o studium cizích jazyků v dnešní době – ženy nebo muži,
- b) postoje dospělých ke studiu cizích jazyků v současné době,
- c) preferované formy výuky,
- d) hlavní motivační důvody a bariéry při studiu cizích jazyků dospělých účastníků vzdělávacího procesu.

Práce má teoreticko-praktický charakter.

Teoretickou část tvoří pět kapitol. První z nich vymezuje základní pojmy vzdělávání dospělých, druhá kapitola zkoumá místo jazykového vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení, třetí se zabývá zkoumáním specifík jazykového vzdělávání dospělých, čtvrtá kapitola je věnována formám a metodám jazykového vzdělávání dospělých, v páté kapitole byla popsána role jazykového lektora.

Praktická část se skládá ze tří kapitol. V první části jsou stanovené výzkumné cíle, otázky a hypotézy, popsána metoda výzkumu a cílová skupina. Ve druhé jsou představeny výsledky vlastního výzkumu a rozbor šetření včetně tabulek a grafů, ve třetí je shrnutí výzkumu. Autorka se domnívá, že analytické studium provedené v této diplomové práci bude mít praktické uplatnění, pomůže lépe využívat vyučovací metody a zefektivnit proces učení dospělých.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KLÍČOVÉ POJMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Pojetí dospělosti

Koncept „dospělosti“ je jedním ze základních pojmů andragogiky jako vědy. Pro zodpovězení otázky „jak vzdělávat dospělé“ je nutné pochopit, jak koncept „dospělosti“ integruje psychologické, sociologické a antropologické znalosti o tomto nejdelším stadiu lidského života. Vědci stále nedospěli ke shodě při definování pojmu „dospělý“ kvůli obtížnosti vyčlenit jasná kritéria, která definují toto období života. Každý souhlasí s tím, že dospělost je nejdůležitější a nejdelší fází životní dráhy, rozkvětem tvůrčích schopností jednotlivce, jeho sociálními a pracovními úspěchy, maximálním přínosem nejen k jeho vlastnímu rozvoji, ale také k rozvoji společnosti.

Palán chápe dospělého jako jedince, který je sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně zralý (Palán, 2003, s. 9).

Podle Bartáka dospělý člověk má určitou úroveň sociální zralosti, vyváženosti, stabilitu života, systém hodnot, smysl pro reálné cíle a pro praktický život (Barták, 2003, s. 17).

Bednaříková (2006, s. 17) považuje člověka za dospělého, pokud dosáhl biologické, psychické a sociálně-ekonomické zralosti. Dospělý jedinec je nezávislý, také ekonomicky samostatný (nezávislý na rodičích) a je schopný se sám o sebe postarat.

Vacínová (2011, s. 69) charakterizuje dospělého jako jedince, který:

- vědomě vykonává nějakou práci,
- je ekonomicky nezávislý,
- je schopen spolupracovat s kolegy, v týmu,
- je schopen adekvátně jednat s nadřízenými,
- je schopen realisticky plánovat podle svých zájmů a sklonů,
- bydlí sám a umí se sám o své teritorium postarat,
- je schopen sám trávit svůj volný čas, má kamarády,

- je schopen budovat vztahy s příslušníky opačného pohlaví,
- pečuje se o rodinu, přátele i širší společenství.

Sukhobskaya (online, cit. 2019-12-20) na základě analýzy literatury a vlastního výzkumu identifikuje následující ukazatele psychologické zralosti:

- schopnost samostatně předpovídat své chování v jakékoli životní situaci na základě vyvinuté schopnosti získat potřebné informace a analyzovat je ve vztahu k cílům souvisejícím s řešením konkrétních a nestandardních situací ve všech sférách života,
- schopnost mobilizovat se za účelem provedení vlastního rozhodnutí o akci navzdory různým okolnostem a vnitřní touze to zastavit („jsem unavený“, „já nechci“, „je to pro mě těžké“ atd.),
- schopnost samostatně sledovat pokrok vlastních akcí a jejich výsledků, schopnost projevit hodnotící reflexi na základě utvářeného sebevědomí a cíle, nezaujaté hodnocení vlastních myšlenek a jednání,
- schopnost „učit se“ z vlastního chování v různých situacích, zvyšovat kvalitu předpovídání, plnit plán a objektivitu hodnocení,
- schopnost emočně adekvátně reagovat na různé situace svého chování.

Dosažení psychologické zralosti však neznamená vždy přítomnost sociální zralosti, která se projevuje v chování založeném na sociálních hodnotách. *„Často plnohodnotný mechanismus reflexe, emocionálně-volební koule atd., slouží jako základ individualistické, sobecké orientace člověka. V těchto případech může dobře vyvinutá praktická inteligence a vynalézavost sloužit jako silné krytí pro společensky nevhodné činy. Koncept sociální zralosti by měl být spojen s pozitivní orientací, tj. vnitřní orientace jednotlivce na humanistické hodnoty.“* (Sukhobskaya, online, cit. 2019-12-20)

Podle Jochmanna dospělost je ukončený vývoj třech dimenzí: somatické (tělesné), psychické a sociální (In: Palán, 2002, s. 8).

Beneš (2018, s. 101) definuje dospělost z hlediska různých disciplín následovně:

- z biologického hlediska je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti,
- z právního hlediska znamená dospělost získání práv a povinností (plnoletost, aktivní a pasivní volební právo, právní zodpovědnost, možnost uzavření sňatku nebo řízení auta, povinnost vojenské služby atd.),

- v sociologii je dospělý ten, který převzal nové sociální role, přičemž založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní,
- psychologie zdůrazňuje stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání,
- z pedagogického hlediska je dospělý jako vychovatel následující generace,
- z pohledu antropologie a ontogeneze je člověk se od narození závislý na péči.

Tato péče neznamena jenom zajištění biologického přežití, ale i podporu učení za účelem zvládnutí životních úkolů.

Dospělost se skládá z etap, období, jednotlivých segmentů životní cesty. Existují různé přístupy k periodizaci dospělého období lidského života.

Palán (2002, s. 9) poukazuje, že vývojová psychologie dělí dospělost na 3 fáze: „20–30 let *mectima*; 30–45 let *adultium*; 45–60 let *interevium*“.

Vágnerová (2007, s. 9) dělí dospělost na období mladé dospělosti (20–40 let), období střední dospělosti (40–50 let), období starší dospělosti (50–60 let).

Hartl nabízí podrobnější dělení dospělosti do následujících skupin:

- 18–24 let mladí dospělí,
- 25–44 let mladší střední věk,
- 45–64 let starší střední věk,
- 65–74 let starší dospělý,
- nad 75 let stáří (In: Palán, 2002, s. 9).

Rozšíření hranic je zjevně spojeno se zvýšením průměrné délky života lidí v posledních desetiletích.

Všichni autoři souhlasí s tím, že zralost je rozdělena na časnou a pozdní. Mezi psychology však neexistuje shoda ohledně věkových limitů dospělosti.

V praktické části této práce byla jako základ použita periodizace podle Josefa Langmeiera:

- raná (časná) dospělost (přibližně 20–30 let) je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí,
- střední (asi do 45 let) je obdobím plné výkonnosti a relativní stability,
- pozdní dospělost je dobou do začátku stáří (asi do 60–65 let),
- stáří (jež lze dále dělit na časné a vysoké) (2006, s. 167–168).

Raná zralost je stadium dospělosti, které se vyznačuje dosažením vrcholu biologického zrání těla, optimismem mladých lidí, plánováním jejich osobní a profesní budoucnosti, dosažením věku občanské zralosti, změnou sociálních rolí, často oddělením od rodičovského domova.

Střední zralost je „rozkvět“, vrchol tvůrčích a profesionálních úspěchů a zároveň významná část dospělých má „začátek konce“, což je pokles vitální činnosti. Toto období nám umožňuje mluvit o čtyřiceti letech jako o generaci vůdců. Ve střední zralosti musí mnoho lidí přenést své nashromážděné znalosti a dovednosti do další generace a zároveň se mohou mučit myšlenkami na nerealizované příležitosti, kreativní stagnaci, že roky jdou rychleji a rychleji a s nimi všechno zůstává méně pravděpodobné, že plány implementují. Pro mnohé je tedy střední zralost věkem frustrace. To je doba „alimentů“, protože právě v tomto období dochází k nárůstu rozvodů a rozpadu rodin.

Pozdní zralost je ve většině případů ukončením profesní kariéry, přípravou na roli důchodce; člověk zažívá fenomén „prázdného hnízda“ v souvislosti s tím, že děti opouštějí svůj rodičovský domov, zkouší roli prarodičů se všemi zážitky a problémy spojenými s těmito rolemi a zároveň je to věk, kdy lidé nechtějí přijmout nevyhnutelnost jejich stárnutí, zhoršení kvality jejich fyzického stavu a vzhledu.

Tyto s věkem související periody se vyznačují různými rychlostmi rozvoje mentálních funkcí a inteligence. Předpokládá se, že strukturální transformace intelektuálního systému dospělého nastávají více pod vlivem životních faktorů, které jsou příčinou kvalitativních změn v inteligenci jako systému. Mezi nejdůležitější faktory ovlivňující ontogenetický vývoj člověka patří vzdělávání a pracovní činnost.

1.2 Vymezení pojmu andragogika

Vzděláváním dospělých se zabývá andragogika, která jako samostatná věda vznikla v 70. letech 20. století, kdy získala vědeckou pozornost od západních vědců. Již v roce 1933 byl však tento pojem poprvé použit v dílu „Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku“ německého vědce Alexandra Kappa, který věnoval svou vědeckou činnost studiu dějin pedagogiky. Pojem „andragogika“ byl tímto vědcem odvozen ze dvou řeckých slov: *anér* (genitiv *andros* – muž, dospělý) + *agogus* (přívodce nebo vůdce) analogicky se slovem pedagogika.

Průcha a Veteška (2014, s. 39) vymezují andragogiku jako vědeckou disciplínu *„zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení dospělých. Objektem je současné andragogiky je dospělý jedinec (biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralý); předmětem je celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného (intencionálního) učení a sociálně-ekonomické souvislosti tohoto učení, sebeřízení (zkušenostní) učení a kooperativní učení, které vytváří podmínky pro vznik učící se společnosti“*.

Andragogika je samozřejmě v úzkém spojení s vědou pedagogiky, zatímco má řadu svých vlastních principů a rysů, které nejsou v rozporu s pedagogickými principy a zákony.

Podle Palána je andragogika věda o vzdělávání dospělých, která vychází z obecné pedagogiky. *„Andragogika jako věda o výchově a vzdělávání dospělých a péči o dospělé transformuje řadu pedagogických závěrů v jejich zvláštním působení na osobnost dospělého a pedagogiku dospělých pojímá jako bezprostřední aplikaci obecné pedagogiky v oblasti andragogiky.“* (Palán, 2002, s. 194)

Bednaříková (2006, s. 11) uvádí různé názory na vztah andragogiky a pedagogiky: *„Obecně se hovoří o tom, že: 1) jde o vědy totožné, 2) jde o vědy nezávislé, 3) andragogika je součástí pedagogiky, 4) jde o vědy navzájem se částečně prolínající, 5) základní vědou je pedagogika, která má dvě části: pedagogiky dětí a mládeže a andragogiku. Většina odborníků se přiklání ke 4. a 5. názoru“*.

Beneš (2014, s. 11) definuje andragogiku jako:

„vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých,

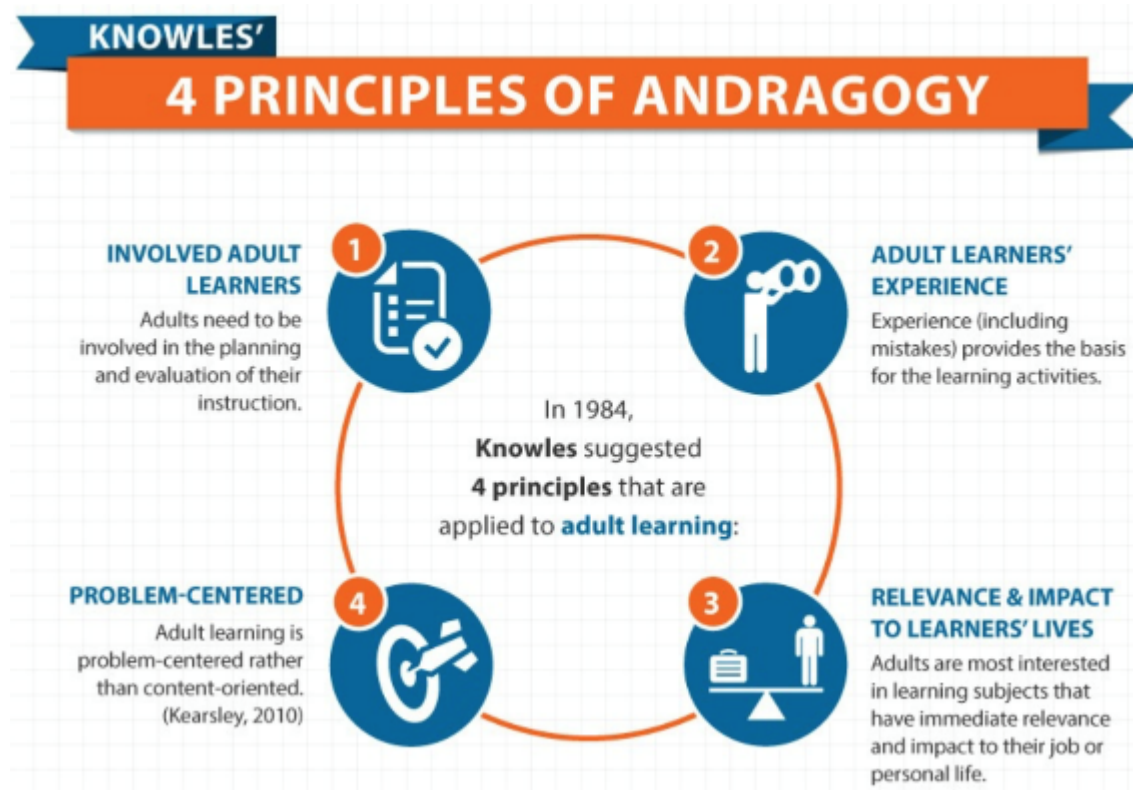
studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě budoucích odborníků v oblasti vzdělávání dospělých“.

Malcolm Knowles, americký vědec a pedagog, napsal řadu prací věnovaných řešení teoretických i praktických problémů výuky dospělých. Knowles byl přesvědčen, že učitel by měl být schopen zajistit, aby se student v procesu učení stal osobou, která je schopna prokázat využití získaných znalostí v praxi a jednat v rámci neustále se měnícího vzdělávacího systému. Kromě toho tvrdil, že studenti musí být připraveni na nepřetržité sebevzdělávání po celý život. Věřil se, že to byl právě Knowles, kdo nejprve formuloval předmět studia vědy andragogiky.

V roce 1984 Knowles nabízel 4 základní principy andragogiky (viz obrázek č. 1):

- Dospělí musí být zapojeni do plánování a hodnocení jejich výuky.
- Zkušenost (včetně chyb) poskytuje základ pro vzdělávací aktivity.
- Dospělí se nejvíce zajímají o předměty, které mají okamžitý význam a mají dopad na jejich pracovní nebo osobní život.
- Vzdělávání dospělých je zaměřeno spíše na problém než na obsah (Knowles In: Pappas, online, cit. 2019-12-26).

Obrázek 1: Základní principy andragogiky Knowlese



Zdroj: Pappas, online, cit. 2019-12-26

1.3 Pojetí celoživotního vzdělávání a učení

Celoživotní vzdělávání je charakteristickým znakem naší doby. Jedná se o proces, který zajišťuje nepřetržité doplňování a rozšiřování lidských znalostí. Moderní

společnost vyžaduje, aby se člověk neustále učil, měl by být schopný se změnit, získat nové znalosti, aby se přizpůsobil změnám kolem sebe.

Díky celoživotnímu učení může jedinec jakéhokoli věku neustále (po celý život) rozvíjet své schopnosti, doplňovat své znalosti, zlepšovat svou kvalifikaci. Předpokládá se, že cílem celoživotního vzdělávání je formování a rozvoj osobnosti v různých životních obdobích: jak během období fyzického a sociálně psychologického zrání, rozkvětu a stabilizace vitality a schopností, tak i během období stárnutí těla, kdy je do popředí kladen úkol kompenzace ztracených funkcí a schopností. V tomto ohledu by se mělo celoživotní vzdělávání odlišovat od celoživotního učení. Učení je spíše funkcí výchovy a naučení, zatímco vzdělávání nese širší význam, který zahrnuje jak vyučování, tak hodnocení, organizaci, řízení.

„Pojetí celoživotního učení a změny vzdělávacích strategií na evropské úrovni představují inovativní a pozitivní změnu, a proto se již hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání. Tím se zdůrazňuje význam i takových vzdělávacích aktivit, které nemají organizovaný ráz, např. samostatné učení (samostudium) a učení při práci.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21)

V České republice se více používá pojem celoživotní učení. Průcha a Veteška (2014, s. 60) vysvětlují: *„V současnosti zřejmá preference pojmu celoživotní učení na úkor pojmu vzdělávání je výrazem toho, že zodpovědnost za získávání a rozvíjení schopností a dovedností, znalostí a kompetencí je přenesena na jednotlivce“.*

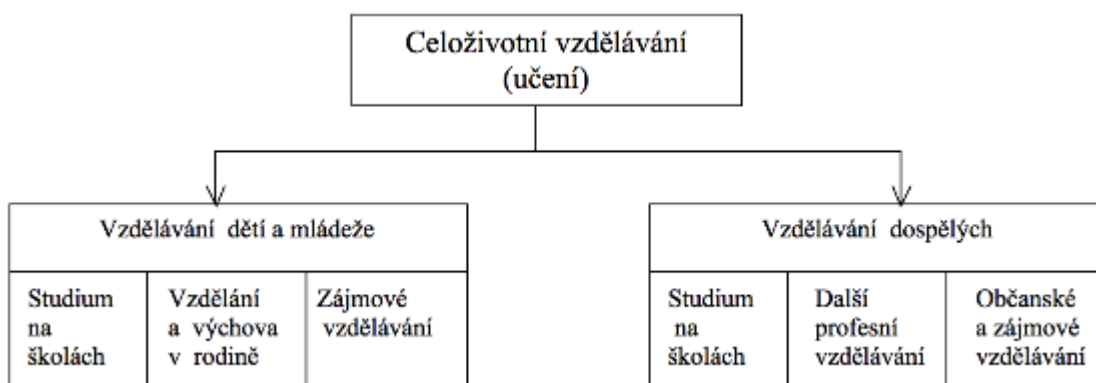
Pojem celoživotního učení je vymezen v dokumentu MŠMT *„Strategie celoživotního učení ČR od roku 2007“*, kde je uvedeno, že *„každému člověku by měly být poskytovány možnosti vzdělávat se v různých stadiích svého života v souladu se svými možnostmi, potřebami a zájmy. Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušovanou kontinuitu od kolébky do zralého věku“* (Strategie celoživotního učení ČR, online, cit. 2019-12-27).

Aby bylo možné tuto kontinuitu realizovat, musí být vzdělávání vybaveno systémem institucí, které vyhovují potřebám konkrétního jednotlivce a společnosti jako celku. To vyžaduje zefektivnění mnoha vzdělávacích struktur – základní a doplňkové, státní a veřejné, formální a neformální. Jejich vzájemné propojení a vzájemná závislost, vzájemná podřízenost podle úrovně, koordinace podle směru a účelu, zajištění interakce mezi nimi promění celou souhrn těchto struktur v jediný systém.

Mužik (2004, s. 21) věří, že „vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně“ a zdůrazňuje, že vzdělávací systém sleduje principy, které odrážejí fáze rozvoje jedince od dětství až po pozdní etapu. Věkové hranice hrají menší role. Vychází se především z hlavních činností, které jsou typické pro danou fázi lidského života jako například hry v dětství, učení ve věku povinné školní docházky, profesní vzdělávání atd.

Podle Mužika (2004) celoživotní vzdělávání tedy tvoří bohatý, vnitřně diferencovaný celek, který lze znázornit takto (viz obrázek č. 2):

Obrázek 2: Vymezení celoživotního vzdělávání a učení



Zdroj: Mužik, 2004

Celoživotní vzdělávání jako pedagogický systém je kombinací různých prostředků, metod a forem osvojování, prohlubování a rozšiřování všeobecného vzdělávání, odborné způsobilosti, kultury, výchovy občanské a morální zralosti.

Pro každého člověka je celoživotní vzdělávání procesem utváření a uspokojování jeho kognitivních, duchovních potřeb (totiž touhy po poznání, sebezdokonalování a seberealizaci, poznání smyslu svého bytí atd.), rozvoje sklonu a schopností v síti vzdělávacích institucí a také prostřednictvím sebevzdělávání.

Pro stát je celoživotní vzdělávání hlavní sférou sociální politiky, která zajišťuje příznivé podmínky pro celkový a profesní rozvoj osobnosti každého člověka.

Pro společnost jako celek je celoživotní vzdělávání mechanismem pro rozšíření reprodukce jeho profesního a kulturního potenciálu, podmínkou urychlení sociálně-ekonomického pokroku země.

Veteška (2011, s. 46) zdůrazňuje: „*Myšlenka učící se společnosti jako předstupně společnosti znalostní, potřeba uplatnění a rozvoje koncepce celoživotního vzdělávání a učení a vytváření podmínek pro celoživotní učení jsou nejen součástí hlavních mezinárodních a národních vzdělávacích dokumentů (Memorandum Evropské komise k celoživotnímu učení, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – tzv. Bílá kniha, Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku, Strategie celoživotního učení ČR a její Implementační plán), ale představují i možnost využívání strukturálních fondů Evropské unie*“.

V dokumentu „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ je celkový význam učení interpretován na základě jeho čtyř hlavních cílů: „1) *osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, 2) udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, 3) rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, 4) udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí, příprava na pracovní uplatnění*“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, online, cit. 2019-01-11).

Rada Evropy v březnu 2000 v Lisabonu určila směr politiky a činností v Evropské unii a vytvořila tzv. Memorandum Evropské komise o celoživotním učení, ve kterém označila tři základní kategorie učebních činností takto:

Formální učení probíhá ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací (vysvědčení, diplomů atd.).

Neformální učení zpravidla probíhá mimo hlavní vzdělávací instituce a nevede k získání žádného stupně vzdělání.

Informální učení je přirozeným doprovodným znakem každodenního života. Na rozdíl od formálního a neformálního učení nemusí být informální učení vždy učním záměrným. Proto ani sami jeho účastníci nemusí snadno rozpoznat, jak přispívá k jejich vědomostem a dovednostem (Memorandum o celoživotním učení ČR, online, cit. 2019-12-27).

Ve vzdělávacím systému je neformální vzdělávání zařazeno do dalšího (nepovinného) vzdělávání, které je dále rozčleněno do tří skupin: další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání a zájmové (sociokulturní) vzdělávání (Knotová, online, cit. 2020-01-11).

Nutnou podmínkou pro realizaci neformálního vzdělávání je účast odborného

lektora, učitele nebo proškoleného vedoucího.

Podle Bartáka další profesní vzdělávání zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodické školení a rekvalifikační vzdělávání, je zaměřeno na rozvíjení postojů, znalostí a schopností nezbytných pro konkrétní povolání. Zatímco zájmové vzdělávání vytváří širší předpoklady pro rozvoj jedince podle jeho zájmů, umožňuje seberealizaci osobnosti ve volném čase (Barták, 2008, s. 11).

Šerák (2005, s. 139) zase rozděluje zájmové vzdělávání do následujících skupin:

- a) kulturní a estetická výchova,*
- b) pohybová a sportovní výchova,*
- c) cestování a turistika,*
- d) zdravotní výchova,*
- e) přírodovědná a ekologická výchova,*
- f) vědeckotechnické vzdělávání,*
- g) jazykové vzdělávání,*
- h) náboženská a duchovní výchova a doplňující oblasti občanského vzdělávání a vzdělávání seniorů“.*

„Strategie celoživotního učení ČR“ také obsahuje členění celoživotního učení na formální, neformální a informální a vyznačuje, že další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání, resp. po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce, ale může zahrnovat i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému. Například, vysoké školy mohou poskytovat programy celoživotního vzdělávání mimo rámec standardních studijních programů. Tyto kurzy mohou být orientovány profesně nebo zájmově (Strategie celoživotního učení ČR, online, cit. 2019-12-27).

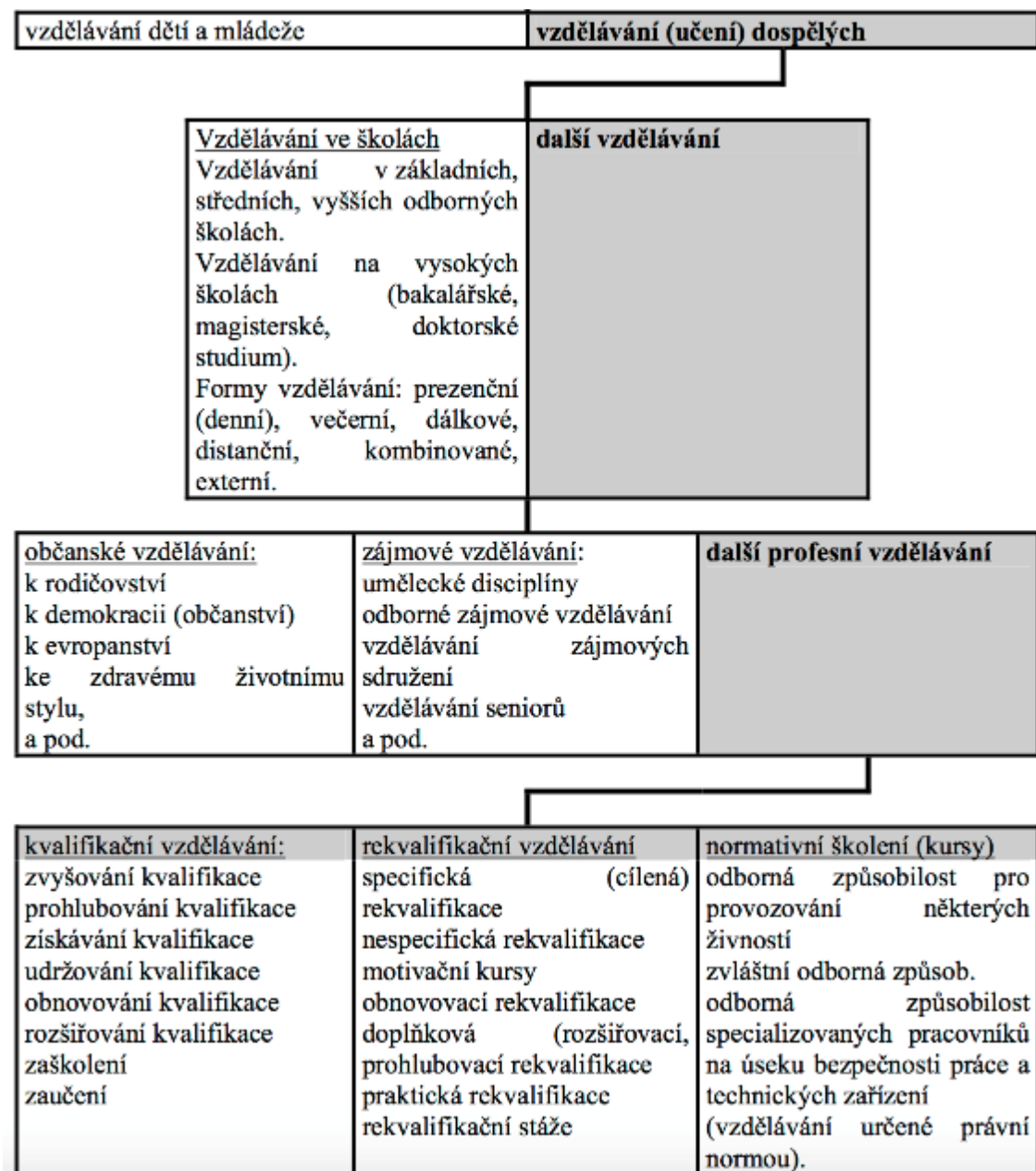
Zobecněně lze říci, že pojem **další vzdělávání** označuje jakoukoli formu vzdělávání dospělých po získání základního, formálního, vzdělání.

Barták (2008) tvrdí, že „vzdělávání se stává potřebou lidí a investice do vzdělávání návratnou položkou na trhu práce. Nabídka vzdělávání proto získává neustále na váze a odráží se v rostoucí poptávce“ (2008, s. 11).

Palán (2002, s. 23) zobrazuje místo vzdělávání dospělých v obecném systému kontinuálního vzdělávání formou schématu (viz obrázek č. 3):

Obrázek 3: Místo vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ



Zdroj: Palán, 2002

2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V SYSTÉMU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Cizí jazyk v moderním sociokulturním kontextu světa není jen prostředkem mezinárodní komunikace, ale také jedním z hlavních faktorů poskytujících příležitost k profesnímu a sociálnímu rozvoji člověka, k realizaci jeho dalšího vzdělávání. Znalost jazyků mezinárodní komunikace se dnes stala nedílnou součástí kvalifikace odborníka v jakékoli oblasti činnosti, což poskytuje příležitost vést profesionální diskuse se zástupci jiných kulturních oblastí. Dá se říci, že učení cizích jazyků nelze striktně připsat jednomu směru vzdělávání dospělých, protože to vyžaduje mnohostrannou motivaci od účastníka. Člověk může používat znalosti cizích jazyků v různých oblastech svého života, a to jak ve své hlavní profesi, tak v jakémkoli sociokulturním směru, který ho zajímá, a také i v každodenní komunikaci.

Podle andragogického slovníku **jazykové vzdělávání** lze definovat jako získání jazykových dovedností a komunikativní kompetence (Palán, online, cit. 2019-11-27a).

V andragogice je komunikační kompetence chápána jako výstup vzdělávání, který má ovládat dospělý, aby mohl uskutečnit efektivní komunikaci (Průcha, Veteška, 2012, s. 152).

Jednou z často diskutovaných složek celoživotního učení je tzv. obecná a informační gramotnost v širším slova smyslu, která zahrnuje i aktivní znalost cizích jazyků, což znamená schopnost domluvit se jiným než mateřským jazykem s příslušníky jiné kultury, přičemž hlavní důraz je kladen na schopnost akceptovat a respektovat odlišné společensko-kulturní zázemí a zvyky (Janíková, 2011, s. 162).

Dospělí se mohou učit cizí jazyky ve formě zájmového vzdělávání (v jazykových školách apod.), v rámci podnikového vzdělávání (jazykové kurzy ve firmách) (Průcha, Veteška, 2012, s. 57).

Jazykové vzdělávání mohou získat dospělí v rámci formálního vzdělávání, pokud se rozhodli učit se jazyk na vysokých školách.

Ale většinou se jazykové vzdělávání provádí v rámci neformálního vzdělávání, které nevede k získání stupně vzdělání a může být poskytováno v soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, ve školských zařízeních a dalších organizacích. Patří sem kurzy cizích jazyků a také krátkodobá školení

a přednášky. Dospělý si také může po celý život doplňovat své znalosti cizího jazyka v rámci samostudia, tj. pomocí mobilních aplikací, čtení literatury, sledování filmů ve studovaném jazyce, to většinou probíhá ve volném čase, tedy v rámci zájmového vzdělávání.

V souhrnu mezi hlavními poskytovateli jazykového vzdělávání dospělých je možné uvést následující:

- soukromé vzdělávací instituce a školy, které kromě jiných typů vzdělávání nabízejí programy studia cizích jazyků,
- firmy, organizace, které poskytují vzdělávání především pro své zaměstnance, prostřednictvím vlastních lektorů, nebo nákupem tohoto vzdělávání u specializovaných institucí (například, jazykových škol), nebo zajištěním externích lektorů cizích jazyků,
- specializované jazykové školy,
- vysoké školy (jako zástupce formálního vzdělávání).

Avšak studium na jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky nebo v akreditovaných centrech přípravy na mezinárodní zkoušky dává možnost získat mezinárodně uznávané certifikáty.

Stojí za zmínku, že Evropská rada neustále podporuje směr ke studiu cizích jazyků a jazykovou rozmanitost.

V příručce Rady Evropy pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání je uvedeno: „*V důsledku procesů globalizace a internacionalizace je ve vzdělávacích systémech a v celoživotním vzdělávání kladen stále větší důraz na učení se cizím jazykům*“ (Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání, online, cit. 2020-01-20).

Komunikace v cizích jazycích je označena za jednu z osmi důležitých klíčových kompetencí pro celoživotní učení, které byly definovány Evropskou komisí v Evropském referenčním rámci v prosinci 2006 (Veteška, 2011, s. 59).

Na oficiálních internetových stránkách Evropské unie je uvedeno, že jazyky spojují lidi a posilují mezikulturní porozumění, znalost cizích jazyků hraje důležitou roli při zvyšování zaměstnatelnosti a mobility. Evropská komise spolupracuje s vládami členských států na splnění ambiciózního cíle – aby se všichni občané naučili nejméně dva cizí jazyky a aby se cizí jazyky začaly učit již v útlém věku. Tuto vizi potvrdily hlavy států EU jako součást návrhu na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání. Další

podpora tohoto cíle byla zopakována v závěrech Evropské rady z prosince 2017, kde se odráží i potřeba pracovat na tom, aby zlepšení výuky jazyků bylo koordinováno s rozvojem moderních metod hodnocení, protože mnoho vzdělávacích systémů nepoužívá společné metody hodnocení (Evropská komise, online, cit. 2019-12-26).

V posledních letech se společný evropský referenční rámec pro jazyky (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) Evropské rady stal mocným nástrojem pro vytváření politik jazykového vzdělávání. Rostoucí akceptování a používání jazykových znalostí CEFR vytvořilo situaci, kdy se v celé Evropě veřejné orgány, zkušební ústavy, jazykové školy a univerzitní katedry snaží propojit svá kurikula a zkoušky z cizího jazyka s CEFR. Tento dokument Rady Evropy určuje 6 úrovní ovládnutí cizího jazyka, každá úroveň je specifikována podle konkrétních jazykových dovedností, například lexikální kompetence (slovní zásoba), gramatická kompetence atd. (Průcha, Veteška, 2012, s. 238).

Výsledky posledního průzkumu mezinárodní společnosti English First (EF) v roce 2019 ukazují, že Evropa má nejvyšší anglickou znalost v jakémkoli regionu s velkým rozpětím – ještě více, pokud jsou do regionálního průměru zahrnuty pouze země EU a schengenského prostoru. Tento úspěch odráží desetiletí úsilí národních ministerstev školství a samotné EU o podporu mnohojazyčnosti. Rychlá a snadná komunikace posiluje vazby mezi Evropany, stejně jako výměna studentů, cestování a nadnárodní práce (EF EPI 9th Edition, online, cit. 2020-01-06a).

Podle indexu znalostí angličtiny EF EPI (EF English Proficiency Index), který každoročně zkoumá tato společnost EF je Česká republika na 23. místě ze 100 zemí na světě a na 19. místě z 33 zemí v Evropě (viz obrázky č. 4, 5). Tato úroveň angličtiny je v České republice v posledních letech udržována. Specialisté definují obecné znalosti angličtiny podle populace jako středně pokročilé („střední úroveň“) odpovídající kategorii B1, což je poměrně dobrá úroveň (EF EPI 9th Edition, online, cit. 2020-01-06b).

Obrázek 4: Globální hodnocení evropských zemí podle úrovně znalosti angličtiny



Europe has the highest English proficiency of any region by a wide margin – even more so if only EU and Schengen Area countries are included in the regional average. This success reflects decades of effort by national education ministries and the EU itself to promote multilingualism. Fast and easy communication strengthens ties between Europeans, as does student exchange, travel, and transnational work. Even as growing nationalism challenges the EU project, the opposing forces of European cohesion appear robust.

Zdroj: EF EPI 9th Edition, online, cit. 2020-01-06b

Společnost EF konečně dospěla k následujícím závěrům:

1. znalost angličtiny se na světě zlepšuje,
2. angličtina a inovace jdou ruku v ruce, protože angličtina je hlavním jazykem mezinárodní spolupráce,
3. země s vysokou znalostí angličtiny jsou spravedlivější a otevřenější,
4. dospělí v jejich dvaceti letech nejlépe mluví anglicky,
5. manažeři nejvíce používají angličtinu, protože komunikují se svými kolegy a klienty v zahraničí dokonce častěji než juniorští zaměstnanci, navíc, znalost anglického jazyka podporuje povýšení na vedoucí manažerské pozice,
6. genderová mezera se ve světě uzavírá, výsledky mužů se téměř neliší od výsledků žen, které dříve vedly atd. (EF EPI 9th Edition, online, cit. 2020-01-06a).

Obrázek 5: Globální hodnocení zemí světa podle úrovně znalosti angličtiny

Global Ranking of Countries and Regions

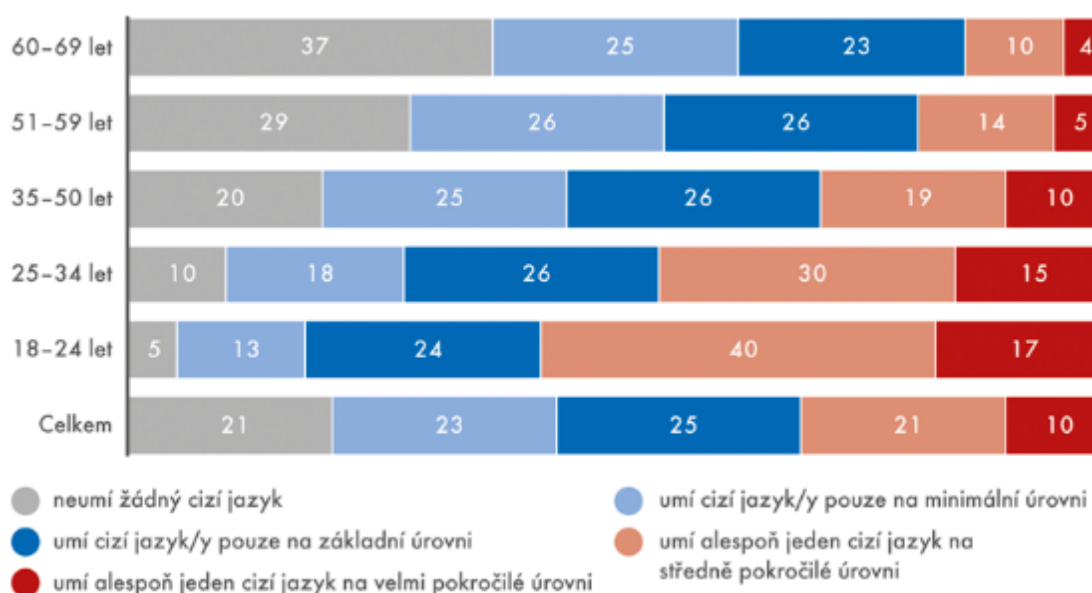
● Very high	● High	● Moderate	● Low	● Very low
01 Netherlands	15 Hungary	30 Costa Rica	47 Belarus	70 U.A.E.
02 Sweden	16 Romania	31 France	48 Russia	71 Bangladesh
03 Norway	17 Serbia	32 Latvia	49 Ukraine	72 Maldives
04 Denmark	18 Kenya	33 Hong Kong, China	50 Albania	73 Venezuela
05 Singapore	19 Switzerland	34 India	51 Bolivia	74 Thailand
06 South Africa	20 Philippines	35 Spain	52 Vietnam	75 Jordan
07 Finland	21 Lithuania	36 Italy	53 Japan	76 Morocco
08 Austria	22 Greece	37 South Korea	54 Pakistan	77 Egypt
09 Luxembourg	23 Czech Republic	38 Taiwan, China	55 Bahrain	78 Sri Lanka
10 Germany	24 Bulgaria	39 Uruguay	56 Georgia	79 Turkey
11 Poland	25 Slovakia	40 China	57 Honduras	80 Gatar
12 Portugal	26 Malaysia	41 Macau, China	58 Peru	81 Ecuador
13 Belgium	27 Argentina	42 Chile	59 Brazil	82 Syria
14 Croatia	28 Estonia	43 Cuba	60 El Salvador	83 Cameroon
	29 Nigeria	44 Dominican Republic	61 Indonesia	84 Kuwait
		45 Paraguay	62 Nicaragua	85 Azerbaijan
		46 Guatemala	63 Ethiopia	86 Myanmar
			64 Panama	87 Sudan
			65 Tunisia	88 Mongolia

Zdroj: EF EPI 9th Edition, online, cit. 2020-01-06a

V roce 2016 zkoumal Český statistický úřad v rámci evropského šetření o vzdělávání dospělých úroveň znalosti cizích jazyků v české populaci.

Bylo zjištěno, že alespoň minimální znalost nějakého cizího jazyka mají necelé čtyři pětiny (79 %) Čechů ve věku 18–69 let. Obrázek č. 6 ukazuje, že v nejmladší věkové kategorii 18–24 let mluví na základní či pokročilé úrovni jedním či více cizími jazyky 82 % osob, s rostoucím věkem jazykových schopností v populaci ubývá. Od padesáti let výše se cizí řečí na základní či vyšší úrovni domluví méně než polovina populace (Půbalová, online, cit. 2019-01-11).

Obrázek 6: Úroveň znalostí cizích jazyků podle věkových kategorií
v roce 2016 (v %)

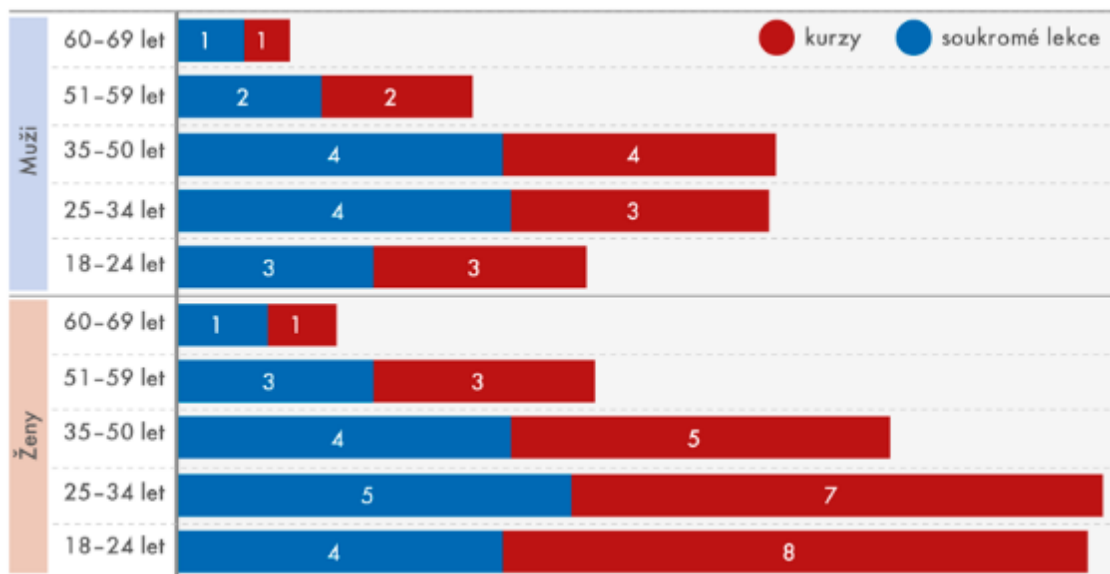


Zdroj: Půbalová, online, cit. 2019-01-11

Výsledky výzkumu uvádějí, že výuka jazyků ve školství může být nedostatečná. Mnoho lidí si tak jazykové vzdělání doplňuje i v pozdějším věku. V roce 2016 jazykový kurz či lekce (v přibližně třech čtvrtinách se jednalo o výuku angličtiny) navštěvovalo asi 6 % mužů a 8 % žen. Zájem o další studium jazyků je silně podmíněn nejvyšším dosaženým vzděláním a s ním souvisejícím postavením na trhu práce. Čím vyšší je dosažená úroveň vzdělání, tím vyšší je zájem o další jazykové vzdělávání. Přibližně v polovině případů bylo jazykové vzdělávání realizováno formou kurzu, druhá polovina probíhala formou individuální výuky se soukromým lektorem, přičemž tuto formu častěji preferovaly ženy, viz obrázek č. 7 (Půbalová, online, cit. 2019-01-11, s. 19).

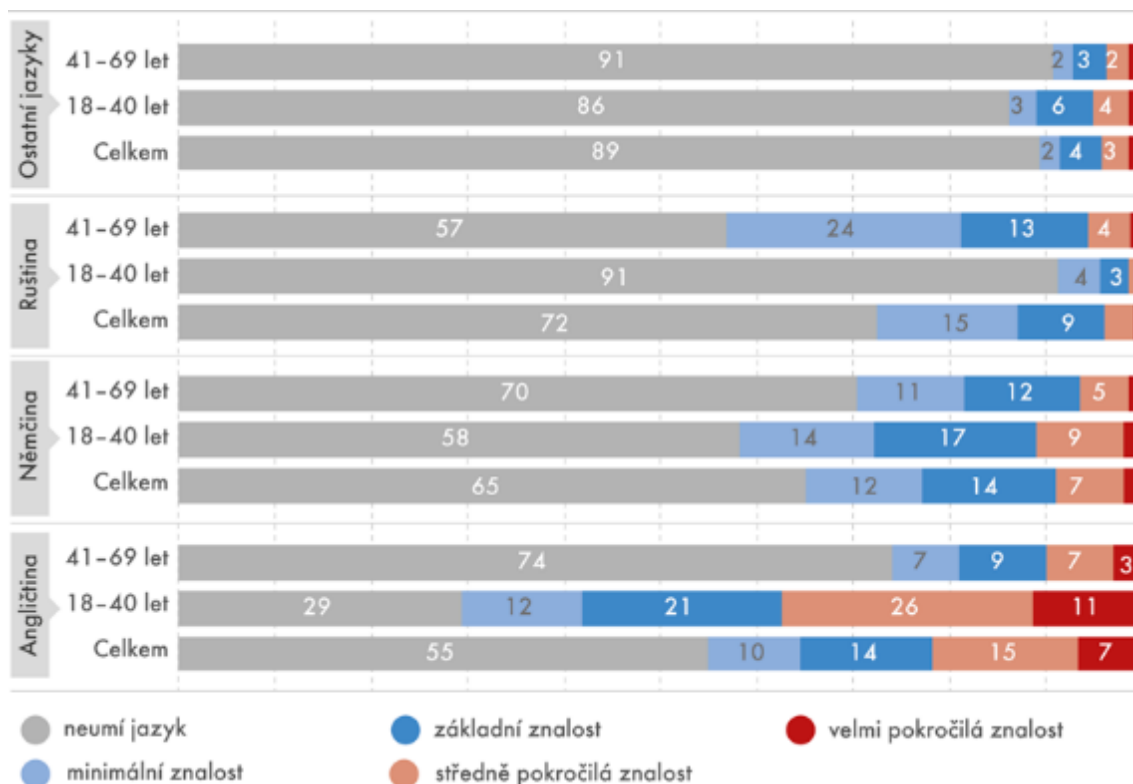
Nejpoužívanější cizí jazyky jsou angličtina, němčina a ruština. Studie rovněž ukázaly, že mezi respondenty dominuje angličtina. Nejlepší znalost angličtiny je mezi dospělými osobami do 30 let. Z osob ve věku 30–50 let se anglicky nedomluví polovina a podíl těch s pokročilou znalostí se snižuje na necelou čtvrtinu (23 %). Mezi staršími padesáti let je angličtinářů již pouze 18 %. Co se týče ostatních cizích jazyků, jejich znalost v populaci je poměrně nízká – francouzsky se domluví necelá 4 % populace, španělsky a polsky 2 %, viz obrázek č. 8 (Půbalová, online, cit. 2019-01-11).

Obrázek 7: Účast populace v jazykových kurzech a lekcích v roce 2016 (v %)



Zdroj: Půbalová, online, cit. 2019-01-11

Obrázek 8: Úroveň znalosti vybraných cizích jazyků v populaci v roce 2016 (v %)



Zdroj: Půbalová, online, cit. 2019-01-11

3 SPECIFIKA JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

3.1 Charakteristika dospělých

Jak již bylo zjištěno, vzdělávání dospělých se liší od vzdělávání dětí a dospívajících, což je primárně spojeno s charakteristikami dospělých.

Podle Knowlesa je andragogika založena na pěti klíčových předpokladech o charakteristice dospělých účastníků vzdělávacího procesu, které se liší od předpokladů o studujících dětech, na nichž je založena tradiční pedagogika takto (viz obrázek č. 9):

1. Dospělí mají sebeúctu. Jak člověk zraje, jeho sebepojetí se pohybuje od závislé osobnosti k sebesměřované lidské bytosti.
2. Dospělí mají zkušenosti. Jak člověk zraje, akumuluje rostoucí rezervoár zkušeností, který se stává rostoucím zdrojem pro učení.
3. Dospělí, kteří hledají vzdělání, jsou připraveni se učit. Jak člověk zraje, jeho připravenost k učení se stále více orientuje na vývojové úkoly jeho sociálních rolí.
4. Dospělí jsou orientovaní na učení. Jak člověk zraje, jeho časová perspektiva se mění z jednoho z odložených aplikací znalostí na bezprostřednost aplikace. V důsledku toho se jeho orientace na učení přesouvá ze subjektivní a na problémovou.
5. Dospělí mají motivaci. Jak člověk zraje, jeho motivace k učení se stává interní (Knowles In: Smith, online, cit. 2020-01-11).

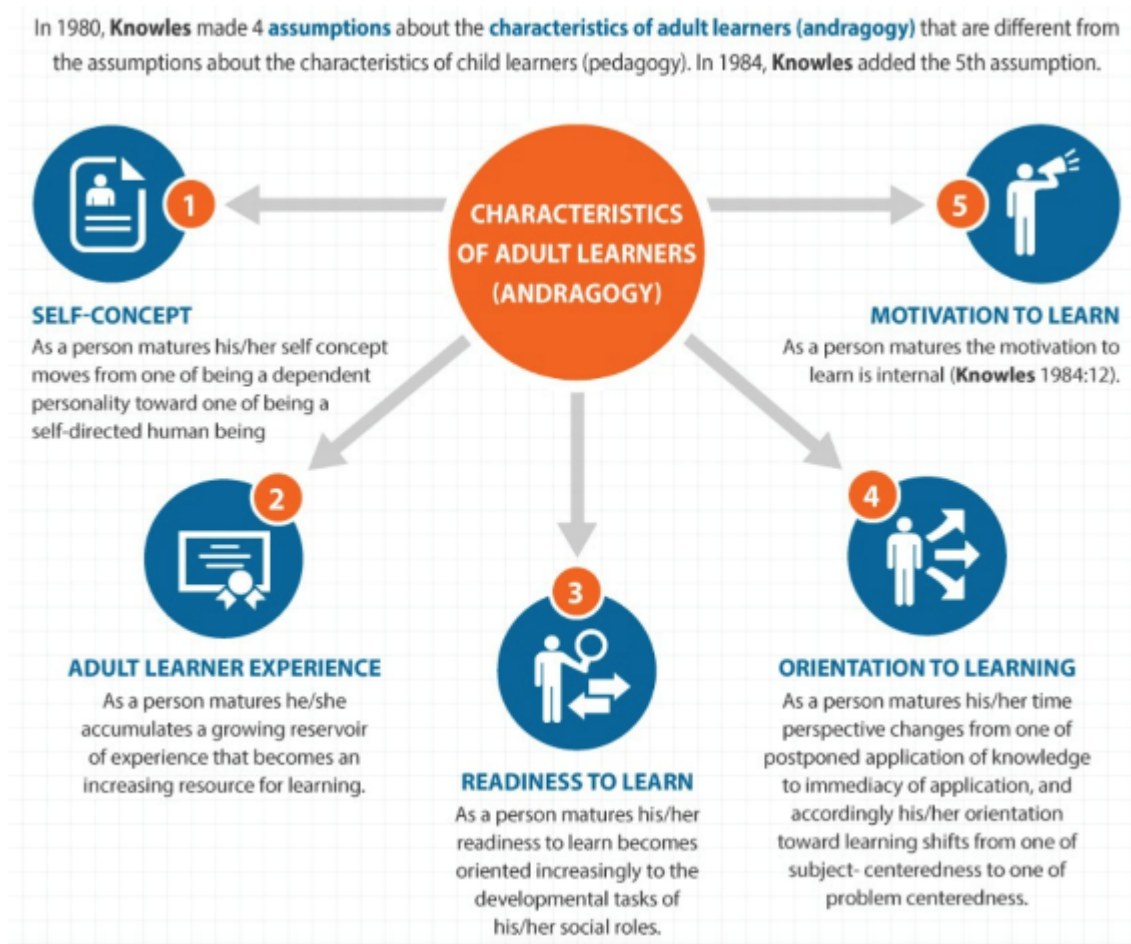
Barták uvádí: „*Dospělý účastník se vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život*“ (2003, s. 17).

Konstatuje, že z hlediska výchovně vzdělávacího působení je třeba vzít v úvahu následující rysy dospělých účastníků: kritické vnímání informací, potřebu uplatnit při studiu své životní a pracovní zkušenosti, samostatnost myšlení a jednání, rozdíly ve

flexibilitě myšlení, pozornosti, průběhu paměti, odolnosti a stabilitě vnímání v různém věku atd. (Barták, 2003, s. 17–18).

Vacínová, Trpišovská a Farková (2010, s. 106) odkazují na následující závěry výzkumů schopnosti učit se v dospělosti: 1) starší lidé se hůře učí materiálu bez smyslu, ale pokud jde o porozumění, jsou výsledky starších a mladších stejné, 2) potřebují více opakování a ne příliš rychlé podávání látky, 3) jsou citlivější k narušování učebního procesu, 4) lépe se učí materiál vcelku než po částech, 5) výrazný vliv na učení má osobní nadání a trénovanost v učení během života, 6) schopnost se učit záleží na zdravotním stavu dospělého, 7) výrazně působí vlastní aktivita při učení, motivace, vnitřní připravenost přijmout a vstřebat učební materiál.

Obrázek 9: 5 předpokladů Knowlesa o charakteristice dospělých účastníků vzdělávání



Zdroj: Pappas, online, cit. 2019-12-26

Všechny stejné rysy a zásady platí samozřejmě pro dospělé, kteří se učí cizí jazyk. Smith a Strong tvrdí, že dospělí, kteří se učí cizí jazyk zaměřují své učení na konkrétní cíle a splnění konkrétních potřeb nebo požadavků: prohloubit studium, postupovat v kariérním žebříčku, sledovat obchodní příležitosti, absolvovat řidičský test, pomáhat svým dětem s domácími úkoly, nebo jednoduše být úspěšnými uživateli jazyka. Obvykle vyžadují okamžitou hodnotu a relevanci ze svých studií a často se nejlépe učí, když se zabývají rozvojem svých vlastních cílů učení (online, cit. 2020-01-10).

Četné studie poukazují na omezení v krátkodobé paměti většinou u starších dospělých a na pokles schopnosti vytvářet trvalou stopu při výuce. Ale je důležité označit, že *„rozhodující pro míru energie pro učení a připravenosti pro učení je motivace“* (Vacínová, Trpišovská a Farková, 2010, s. 106).

3.2 Motivace k učení

Bednaříková tvrdí, že předpokladem úspěšného učení je celá řada faktorů, včetně schopností, vůle a motivací, umění učit se, racionálního využívání času, vhodné životosprávy a osobnosti vzdělavatele (2006, s. 18).

Andragogický slovník definuje motivaci jako *„dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů subjektu (motivace **vnitřní**) a prostředí (motivace **vnější**) vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovacím procesu vede k cíli. Vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů (motivů, pohnutek), které podmiňují a energizují lidské jednání v určité situaci“* (Palán, online, cit. 2019-11-27c).

Nakonečný vysvětluje **motivaci** jako *„proces iniciovaný výchozím motivačním stavem, v jehož obsahu se odráží deficit ve fyzickém či sociálním bytí jedince, a směřující k odstranění tohoto deficitu, které je prožíváno jako určitý druh uspokojení. Výchozí motivační stav charakterizovaný nějakým deficitem lze označit jako potřebu... **Chování** je instrumentální aktivita zprostředkující vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv pak vyjadřuje obsah tohoto uspokojení“* (1996, s. 27).

Andragogické zásady učení dospělých odráží hlavní specifika výuky – proces učení je založen na skutečnosti, že zde hraje nejdůležitější roli vůle dospělého studenta,

zatímco role učitele je mnohem nižší než v případě výuky dětí a dospívajících. Stává se to možným díky tomu, že dospělý má uvědomělý postoj k procesu učení, jeho motivace ke studiu je obvykle určována touhou dosáhnout určitého cíle, který je pro něj významný (kariérní růst, vyšší plat apod.).

Beneš tvrdí: „*Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění a který se nedá jednoznačně hierarchizovat. Motivy nejsou jednou provždy dané. Motivy k učení se začínají vyvíjet již v rané socializaci a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením. Motivy mají také vždy sociální zázemí, motivace lidí u různých sociálních vrstev není stejná. Rozhodující fakt je, že učení se dospělých probíhá ne hlavně za účelem uspokojení sociálních zájmů, ale v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy*“ (2014, s. 105).

Podle Beneše strukturu motivů účasti dospělých na dalším vzdělávání je možné určit takto:

- sociální kontakt (navázání a rozvinutí kontaktů, snaha pochopit osobní problémy, zlepšit svou pozici ve skupině, potřeba skupinových aktivit a přátelství),
- sociální podněty (snaha o získání volného osobního prostoru),
- profesní důvody (kariérní růst, rozvoj vlastní pozice v zaměstnání),
- účast na politickém, komunálním životě,
- vnější očekávání (učí se podle doporučení zaměstnavatele, přátel, poradenských služeb atd.),
- kognitivní zájmy (podle klasické představy vzdělávání dospělých, vycházející z toho, že znalostí a jejich získávání mají vlastní hodnoty) (2014, s. 106).

Bednaříková (2006, s. 18) uvádí následující motivy dospělých ke vzdělávání:

1. únik, stimulace (uniknout nudě, kompenzovat nedostatky ve vzdělání),
2. profesní růst (získat lepší zaměstnání, nové znalosti),
3. společenský prospěch (získat vzdělávání, které vede k prospěchu),
4. společenské kontakty (získat nové kontakty, nové přátele),
5. vnější očekávání (splnit očekávání svého okolí),
6. poznávací potřeby a zájmy (snaha se učit jen pro radost, pro vlastní rozvoj).

Stejné důvody motivace ke studiu jsou také charakteristické pro studium cizích jazyků, zejména takových hlavních jazyků mezinárodní komunikace, jako je angličtina, němčina, španělština a další, které management často zahrnuje pro zaměstnance společnosti v rámci základních požadavků.

Patří sem i takové potřeby dospělých studentů, kteří se učí cizí jazyk, jako například, cestování do zahraničí, jak na dovolenou, tak i za účelem školení nebo stáže, aktivní používání internetu, v němž je hlavním komunikačním jazykem angličtina. To vše přispívá k rozvoji motivace k učení jazyka dospělým. Potřeba znalosti jazyka pro dospělého je prokázána jeho životní zkušeností. Jinými slovy, praktická orientace učení je v tomto případě hlavní hnací silou procesu učení se cizímu jazyku.

Podle Gardnera motivace osoby, která se učí druhý jazyk, sestává ze tří složek:

1. úsilí (energie a čas strávený učním),
2. touha (touha člověka dosáhnout úspěchu a vysokých výsledků) a
3. emoce (emoční reakce studenta na proces učení jazyka) (Gardner In: Barvenko, online, cit. 2019-12-26).

Barvenko ve svém výzkumu dospěla k závěru, že mezi akvizicemi získanými při zvládnutí cizího jazyka, 85 % respondentů uvedlo vliv na rychlost kariérního růstu, zvýšení šance na prestižní práci, 76 % – zvýšení obecné kompetence, 52 % – rozšíření hranice komunikace se zahraničními partnery, 50 % – schopnost přímého přístupu k různým informačním zdrojům, 21 % – seznámení s jinou kulturou (online, cit. 2019-12-26).

Motivaci lze rozdělit na **pozitivní** a **negativní**.

Andragogický slovník uvádí, že je „významná při učení především pozitivní motivace (zvědavost, předsevzetí, radost z úspěchu, vůle něco dokázat). Méně účinná je motivace negativní – motivování strachem ze sankcí (i když toto rozlišování je spíše teoretické, protože pro každého člověka je motivující radost z úspěchu a síla motivu bývá zeslabována strachem z neúspěchu). V zásadě platí poměr: síla motivu = potřeba úspěchu/strach z neúspěchu. Pozitivní motivace je umocňována i pocitem vnitřního uspokojení. Ten se projevuje i když jde o učení pouze utilitární (učení pro získání výhod). Mění se s věkem – dospělý člověk si přesněji uvědomuje cíle učení – to, co od něho očekává. Jeho postoj je tedy dán spíše cílevědomostí“ (Palán, online, cit. 2019-12-27b).

Pavla Krummackerová ve svém článku „Jak zvýšit účinnost jazykového vzdělávání“ tvrdí, že dospělí mají celou řadu možností motivace, záleží na tom, jaké má kdo potřeby. U někoho převládá touha vyniknout nad ostatními, někdo se potřebuje realizovat a sám sobě dokázat, že je schopen dosáhnout stanoveného cíle a naučit se něco nového. Na někoho platí více motivace negativní, například strach ze ztráty osobního ohodnocení v práci atd. (online, cit. 2020-01-11).

3.3 Bariéry při učení

Bednaříková (2006, s. 21) tvrdí: „*Různé zábrany, které negativně ovlivňují průběh i výsledky učení dospělých, mohou být povahy psychologické, pedagogické i organizační*“ a vyčleňuje tedy:

1. psychologické bariéry (nedostatek motivace, houževnatosti, intelektu, strach, nevhodný styl vyučování apod.),
2. pedagogické bariéry (nízká kvalita výuky, nedostatky lektora, problémy v hodnocení, deficit předchozích vědomostí apod.),
3. organizační bariéry (problémy s dopravou, v rodině, nedostatek financí apod.).

Podle Khafizové velké množství obtíží, které musí dospělí překonat na cestě k osvojení komunikačních dovedností v cizím jazyce, lze rozdělit do následujících skupin: problémy na makroúrovni, problémy na mikroúrovni a subjektivní bariéry (Khafizova, online, cit. 2020-01-21).

Na makroúrovni dospělý narazí na překážky v podobě přehnaných požadavků na komunikační schopnost, předsudků spojených s vlivem změn souvisejících s věkem na schopnost učit se, nedostatečného porozumění skutečného důvodu a potřeby jazykové přípravy na straně společnosti. Veřejné mínění má na člověka silný vliv, může přispět, nebo naopak bránit formování vzdělávací motivace.

Na mikroúrovni se setkáváme s potížemi, které pochází z blízkého prostředí člověka (rodiny, přátel, kolegů) a nedokonalých podmínek učení. Například nedostatečná podpora rodiny ve věcech sebevzdělávání, nedostatečné porozumění ze strany přátel nebo nemožnost osamoceně dělat domácí úkoly, to vše má velmi negativní dopad na motivaci subjektu a obecně na přístup k jazykové přípravě.

Subjektivní bariéry zahrnují dvě velké podskupiny – fyziologické a psychologické potíže (Khafizova, online, cit. 2020-01-21).

Fyziologické bariéry znamenají charakteristické změny související s věkem, které brání procesu osvojení si cizího jazyka, jako jsou některá zhoršení paměti, soustředění, zpomalení reakce, ztráta sluchu a v některých případech vidění atd., což vede k potížím s vnímáním informací.

Podle výzkumu Barvenko, srovnávací analýza produktivity dlouhodobé, krátkodobé a operativní paměti, ukazuje, že většina respondentů s nízkou úrovní základních typů paměti jsou neúspěšní studenti. V této souvislosti se dochází k závěru, že nízká úroveň rozvoje paměti může působit jako překážka při studiu cizího jazyka. Zároveň s tím lze úspěchu v učení dosáhnout díky kompenzačním schopnostem dospělých studentů. Například úspěšní studenti se vyznačují vysokou úrovní sémantické (významové) paměti (41 %), u neúspěšných studentů je to 9 % (online, cit. 2019-12-26).

Skupina psychologických bariér je nejsložitější a zahrnuje mnoho podskupin. Existuje několik klasifikací psychologických bariér dospělých ve výuce cizího jazyka.

Shepelenko rozděluje tento typ bariér na dvě skupiny – vnější a vnitřní:

1. **vnější** psychologické bariéry vznikající v důsledku objektivních okolností nezávislých na subjektu. Mohou být spojeny s některými problémy v sociálním prostředí osoby, s profesními rozdíly mezi studenty, jejich příslušností k různým sociálním skupinám a také s triviálními důvody, jako je například obtížné nalezení vhodného programu, kurzu, učitele cizího jazyka atd.
2. **vnitřní**, vychází z čistě subjektivních vlastností jednotlivce. Vnitřní, mnohem čtenější, psychologické subjektivní bariéry jsou psychofyziologické a jazykové bariéry ve studiu druhého jazyka, charakteristické pro danou osobu. Jsou způsobeny faktory, jako je věk, zvláštnost výchovy, schopnost učit se cizí jazyky a sebevědomí, předchozí zkušenost s učením, jejíž negativní dopad brání správnému posouzení situace, styl vlastního jazyka, komunikační konflikt, vnitřní motivace, paměť, kognitivní aktualizace emoční, sémantické a interkulturní sféry, povědomí o nové jazykové realitě atd. (online, cit. 2020-01-11).

Barvenko tvrdí, že psychologické bariéry zahrnují prvky motivace, osobní charakteristiky, úroveň připravenosti zvládnout cizí jazyk (online, cit. 2019-12-26).

Například mnoho dospělých studentů v době, kdy se začnou učit cizí jazyk často již dosáhlo určitých profesních úspěchů. Učení nového jazyka je pro ně spojeno se strachem ztráty autority, mohou se bát vypadat nekompetentně.

Kromě toho Barvenko také identifikuje skupinu bariér technologického řádu spojených s nedostatečným zohledněním psychologických zákonitostí při sestavování obecného vzdělávacího programu, jakož i s výběrem vyučovacích metod a přístupů, nedostatečným zohledněním psychologických charakteristik dospělého jako předmětu vzdělávání (online, cit. 2019-12-26).

Castañeda (online, cit. 2020-01-24) vyčleňuje **kognitivní a afektivní faktory**, které omezují studium cizího jazyka dospělými. Mezi kognitivní faktory patří následující:

1. Snížení úrovně paměti. Dospělí studenti obecně představují sníženou schopnost zapamatovat si, což omezuje učení při osvojování lexikonu a gramatiky druhého jazyka. Tato skutečnost často vede k přesvědčení, že překlad je nepostradatelným nástrojem pro výuku jazyka a k pocitu systematické potřeby hledání rovnocennosti v jejich rodném jazyce.

2. Ztráta senzorické ostrosti. To znamená, že starší studenti ztrácejí schopnost napodobovat zvuky a zapamatovat si, proto jsou nuceni zahájit produkční proces založený na pokusu/omylu a ústní odpověď je rozhodně pomalejší.

3. Tendence k fosilizaci. Dospělí studenti mají tendenci fosilizovat (ustrnovat, zkamenět) své znalosti cílového jazyka. Obecně mají tendenci systematizovat chyby a jejich nedostatečná oprava nebo návyk může vést k opakování takových chyb a následně k nedostatečnému pokroku ve studiu.

4. Přenos z mateřského jazyka. Dospělí studenti obecně cítí stále potřebu přenášet znalosti ze svého prvního mateřského jazyka k výuce druhého jazyka, což může vést i k negativním důsledkům.

Za afektivní ovlivňující faktory Castañeda považuje následující:

1. Jazyková úzkost. Dospělí studenti čelí zvýšenému tlaku na získání druhého jazyka stejným tempem nebo rytmem jako jejich mladší vrstevníci. Výsledek často není tak pozitivní, jak by očekávali dospělí, což vede ke stresu a velmi vysokému tlaku ve třídě.
2. Sebepojetí. Nízká úroveň sebevědomí je překážkou pro získání znalosti jazyků.

3. Úspěch studia. Dospělí by měli pochopit, že úspěch závisí nejen na důkladné znalosti gramatiky, ale spíše na schopnosti komunikovat a přenášet informace.
4. Radost z učení. Lektoři se neustále snaží zvýšit motivaci studentů. Zájem a potěšení z výuky cizího jazyka jsou klíčovými body úspěchu v jazykovém vzdělávání. Lektoři by měli najít způsob, jak motivovat své studenty prostřednictvím nových poznatků a strategií, které berou v úvahu věkovou rozmanitost, aby pomohly snížit jazykovou úzkost (online, cit. 2020-01-24).

4 FORMY A METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

4.1 Formy výuky

Vzdělávání dospělých vyžaduje specifickou organizaci vzdělávacího procesu, aby bylo vzdělávání úspěšné, musí být účinně organizováno.

Bednaříková (2006) vymezuje organizační formu výuky takto: „*Pojem organizační forma vzdělávání dospělých vyjadřuje vnější uspořádání vzdělávacího procesu s dospělými z hlediska času, prostoru a vztahu k jednotlivým aktérům a systému vzdělávání*“ (Bednaříková, 2006, s. 47).

Bednaříková (2006, s. 49) popisuje různé formy vzdělávání dospělých, například:

- podle množství účastníků (individuální, párové, skupinové, hromadné),
- podle délky trvání (jednorázové a cyklické),
- podle specifik subsystémů vzdělávání dospělých (formy školské výuky dospělých, formy vzdělávání ve firmách, formy mimoškolského vzdělávání dospělých) atd.

Palán (In: Bednaříková, 2006, s. 49–50) nabízí dělení forem vzdělávání dospělých podle:

- časového uspořádání (časovou jednotkou může být vyučovací hodina, několik hodin, dnů atd.),
- vyučovacího prostředí (ve třídě, ve firmě, doma),
- organizačního uspořádání studujících (individuální, ve skupině atd.),
- interakce lektor–posluchač (kooperativní, participativní, individualizované),
- stavu systému, v nichž vzdělávání probíhá (živé – s lektorem, tutorem apod. a neživé – vyučovací technika, didaktické pomůcky, e-learning),
- zaměření akce (specializační kurzy, rekvalifikační apod.).

Podle způsobu organizace formy výuky jazyků lze studium rozdělit na: **prezenční, distanční a kombinované.**

Prezenční formy výuky cizích jazyků patří k tradičním, které mohou být realizovány v jazykové škole, instituci, ve firmě, doma – v podobě dlouhodobých kurzů nebo intenzivních krátkodobých kurzů. Intenzivní kurzy mohou být ve formě jazykových pobytů (víkendových, týdenních, semestrálních). Velmi populární jsou také jazykové pobyty v zahraničí, poskytující nejen intenzivní výuku, ale i atraktivní kulturní a relaxační program.

V případě studia cizího jazyka v **distanční** formě se obvykle rozumí učení přes internet pomocí počítače nebo mobilního telefonu (nejčastěji přes Skype, ale i přes WhatsApp nebo Viber). Vyučovací hodina s lektorem přes Skype se v zásadě neliší od běžných hodin v prezenční formě, liší se pouze formou setkání. Významnou výhodou této formy studia je to, že lekce přes Skype je obvykle levnější než tradiční osobní setkání s lektorem a zároveň přináší úsporu času na dopravu. Studenti samostatně vykonávají úkoly, které učitel kontroluje přímo během online lekce nebo e-mailem.

Všechny tyto formy vyžadují účast lektora a mohou být realizovány jak ve skupině, tak i individuálně.

Individuální výuka je podle některých pedagogů nejúčinnějším způsobem, jak se naučit jazyk, který je vhodný pro ty, kteří se začínají učit od nuly. Výuka je v tomto případě maximálně přizpůsobena potřebám studenta, jeho schopnosti učit se konkrétní učební materiál.

Skupinové lekce v jazykové škole nebo v kurzech cizího jazyka pro dospělé mají své výhody, např. neustálá praxe živé komunikace s partnery ve skupině. Ale studujícímu bude chybět pozornost učitele, ve srovnání s individuální výukou.

Samostudium – může být jak nezávislým způsobem učení a tréninku jazyka, tak i doplňkovým k základním formám studia s lektorem.

„Sebevzdělávání (autodidaxe) je významnou formou, v níž se ztotožňují v jedné a téže osobě dva hlavní činitele výukového procesu, a to účastník (student) a lektor (učitel). Jde o nejvyšší vymezení pojmu, které můžeme zařadit do kontextu celoživotního, kontinuálního učení.“ (Mužík, 2002, s. 97)

Dospělý může samostatně sledovat filmy v cizím jazyce, poslouchat písně, zapojovat se do online kurzu. Ne vždy to zabere spoustu času, protože to lze občas provést souběžně s jinými aktivitami.

V moderním světě informačních technologií poskytuje globální internet přístup k obrovskému množství otevřených vzdělávacích zdrojů. Existuje mnoho online zdrojů určených speciálně pro výuku cizích jazyků, které obsahují audiovizuální a textové materiály a také umožňují komunikaci v reálném čase s rodilým mluvčím.

Pro **sebevzdělávání** je dnes nabízeno velké množství online kurzů, počítačových programů a také bezplatných mobilních aplikací, které jsou stále populárnější a díky kterým se výuka jazyků stává zajímavou hrou. Především sem patří moderní výukové technologie jako e-learning (online nebo digitální vzdělávání) a m-learning (mobilní technologie), které jsou podrobněji popsány v paragrafu 4.3.

4.2 Metody výuky

V obecném slova smyslu andragogický slovník pojem **metoda** (řec.: methodos – cesta) definuje jako „*algoritmus postupů k dosažení cíle*“ (Palán, online, cit. 2019-12-27c).

Existuje mnoho účinných metod, které umožňují usnadnit a urychlit proces učení cizích jazyků.

Lukina se domnívá, že při klasifikaci metod je podstatné, který jazykový aspekt – gramatika nebo lexika – a jaký typ řečové aktivity – čtení nebo mluvení – jsou v této metodě vedoucími. U jedné metody je ústní projev středem pozornosti, zatímco u druhé je čtení. Lze tedy mluvit o gramatické nebo lexikální metodě, stejně jako orální metodě nebo čtení. Asociace řeči a motoriky řeči jsou základem ústních řečových dovedností, vizuálně motorické asociace a úsilí, které se používají ke čtení (online, cit. 2020-01-11).

Jako pomocná metoda, pomáhající procesu zapamatování, se při studiu cizích jazyků používá také tzv. **mnemotechnika**, která je založená na asociaci mezi něčím, co se snadno pamatuje, a něčím, co se pamatuje špatně. Mnemotechnický způsob může být: topologický (myšlenky jsou umístěny do jednotlivých částí domu), substituční (lépe se pamatují slova, která mají shodu s mateřštinou), sdružovací (můstkový) způsob (navazuje slova pomocí můstků), segmentovaný (Elman, 2006, s. 31).

Metody výuky lze rozdělit na tradiční a alternativní.

K základním **tradičním metodám** výuky cizích jazyků patří následující:

- **Gramatická překladová** (nebo **lexikálně-gramatická**) **metoda** (GTM – Grammar Translation Method). Podle této metody jazykové znalosti spočívají

v zapamatování určitého počtu slov a znalosti gramatiky. Proces učení spočívá v tom, že student postupně studuje různá gramatická pravidla a doplňuje svou slovní zásobu. Učební texty jsou tzv. umělé texty, ve kterých význam toho, co říkáte, není tak důležitý, jako to, jak to říkáte. Většina školních osnov byla vytvořena pomocí této metody. Tato metoda trvala do konce padesátých let 20. století a byla jedinou, pomocí níž se absolutně všichni učili jazyky, neexistovaly žádné jiné metody. Hodiny se konaly podle schématu: čtení–překlad. Tato technika výrazně snižovala motivaci a zájem o výuku. Nicméně, přes všechny nedostatky, tato tradiční metoda má své plusy – umožňuje naučit se gramatiku na vysoké úrovni, navíc je tato metoda velmi vhodná pro lidi s vysoce rozvinutým logickým myšlením, kteří jsou schopni vnímat jazyk jako soubor gramatických vzorců. V polovině padesátých let 20. století GTM metoda přestávala splňovat základní jazykové požadavky. V důsledku toho se objevily nové metody. Základní GTM metodologie, i když se hodně změnila, však neztratila své postavení a nadále úspěšně existuje ve formě moderní lexikografické metody, na které mnoho jazykových škol stále pracuje.

- **Moderní lexikální a gramatická metoda** je zaměřena na výuku jazyka jako systému sestávajícího ze 4 hlavních složek – mluvení, poslech, čtení, psaní. Největší pozornost je věnována analýze textů, psaní esejí, úloh a diktátů. Kromě toho by se studenti měli učit strukturu a logiku cizího jazyka, měli by být schopni korelovat s jejich rodným jazykem, pochopit, jaké jsou jejich podobnosti a rozdíly. To není možné bez seriózního studia gramatiky a bez praxe obousměrného překladu. Metoda je doporučena pro ty, kteří se teprve začínají učit cizí jazyk a také pro ty, kteří mají silné logické a matematické myšlení.
- **Přímá metoda** (The Direct Method) je založena na myšlence, že výuka cizího jazyka by měla napodobovat ovládnutí rodného jazyka a postupovat přirozeně. Název „přímá metoda“ vyplývá z ustanovení, že význam cizího slova, fráze a dalších jazykových jednotek by měl být přenášen přímo na studenty vytvářením asociací mezi jazykovými formami a jejich odpovídajícími pojmy, které jsou demonstrovány pomocí výrazů obličejové gest, akcí, objektů, situací komunikace atd. Hlavní rysy přímé metody jsou následující: výuka probíhá

pouze v cizím jazyce, mateřský jazyk je z procesu zcela vyloučen. Účelem výuky je tvorba řečových dovedností, široce se používají napodobující vyučovací metody, studenti opakují fráze a věty po učiteli, aby dosáhli fonetické a gramatické správnosti řeči.

- **Audio-lingvistická (audio-orální) metoda** výuky cizích jazyků (ALM) je založena na behavioristickém přístupu k výuce a strukturálním směřování v lingvistice. Ústní projev je považován za základ zvládnutí psaného jazyka. Navrhuje se následující postup pro zvládnutí typů řečové aktivity: poslech, mluvení, čtení, psaní. Vráblíková uvádí, že tato metoda předpokládá časté opakování jazykových forem, ustálených slovních pojení a získaných znalostí, což napomáhá následnému zapamatování a „*výsledky použití této metody výrazně přispěly k její popularitě a oblibě, což bylo dáno především tím, že byl kladen důraz zejména na komunikativní kompetence, které jsou při studiu cizích jazyků považovány za jedny z nejobtížnějších a nejdůležitějších*“ (online, cit. 2020-01-10). Přínosem je celkové zlepšení komunikativních dovedností nejen v krátkém, ale i v dlouhém období.
- **Audiovizuální metoda** výuky cizích jazyků je založena na principech strukturální lingvistiky a behavioristického přístupu a je variací přímé metody. Metoda byla vyvinuta v 50. letech 20. století ve Francii. Název metody odráží její charakteristický rys – široké používání audiovizuálních učebních pomůcek. Audiovizuální metoda zahrnuje výuku jazyka s ponořením do jazykového prostředí, uměle vytvořeného v lekci pomocí různých technických prostředků: audio a video materiály, promítání diapozitivů a filmových pásek atd. Rodný jazyk studentů se nepoužívá. Stejně jako v audio-lingvální metodě je důraz kladen na konverzační řeč v dialogové podobě, ale zde je řeč pevněji svázána s konkrétními komunikačními situacemi, díky čemuž je tato metoda komunikativně orientována.
- **Komunikativní metoda** výuky cizích jazyků je založena na komunikativním přístupu. V ideálním případě by tato metoda měla kombinovat řečovou praxi, skutečnou komunikaci a práci na jazykové formě. Komunikační metoda je zaměřena na rozvoj schopnosti studentů prakticky používat živý jazyk, a tedy klade důraz na komunikaci více než na gramatiku. Implementace této metody se

provádí prostřednictvím herních technologií, prezentací, tréninkem, případovými studii, skupinovými diskusemi, realizací projektů, multimediálními aplikacemi, zvukovými a video kurzy, seznamováním s kulturou, tradicemi a každodenním životem anglicky mluvících zemí. V tom případě učitel je v roli zprostředkovatele, který dává možnost studentům získat vlastní zodpovědnost za proces výuky (Vráblíková, online, cit. 2020-01-12).

Hlavním cílem výuky cizího jazyka je vytvoření komunikační kompetence. Komunikativní přístup zahrnuje učení se komunikovat a formování schopnosti interkulturní interakce.

Za účelem rozvoje komunikačních kompetencí dospělých při výuce cizího jazyka je kladen velký důraz na používání komunikačních her a tvůrčích úkolů, které v dialozích aktivují kontakty studentů mezi sebou a s lektorem, což pomáhá překonat jazykovou bariéru a zlepšit zapamatování řečových vzorců a frází.

Netradiční (alternativní) metody jsou založeny na odhalení skrytých možností lidského mozku. V těchto technikách se pravidlům a teorii věnuje minimální pozornost, ale hlavní důraz je kladen na bezvědomé zvládnutí cizích jazyků. Alternativní metody lze podmíněně rozdělit do dvou velkých skupin: některé nabízejí co nejúplnější ponoření do jazykového prostředí, zatímco jiné nabízejí zapamatování jazykových struktur opakováním, kromě toho existují i metody výuky ve snu a atd.

- **Metoda „Tichá cesta“ (Silent Way)** se objevila v 60. letech 20. století a opírá se o myšlenku, že výuka je založená na formování zvyků. Metoda se přibližuje způsobu, kterým se lidé učí svůj mateřský jazyk od dětství, sami se snaží použít nové slovní formy a kombinace, které nikdy předtím neslyšeli. Studenti se tak stávají samostatnější, aktivní a zodpovědní za vlastní proces výuky (Vráblíková, online, cit. 2020-01-10).
- **Sugestopedie** – sugestopedická metoda – byla vyvinuta bulharským vědcem G. Lozanovem a jeho následovníky. Slovo návrh pochází z lat. *suggestum*, což znamená šeptat, inspirovat. Sugestologie je věda o sugesci. Podle Lozanovova informace zvenčí mohou proniknout do vnitřního světa osobnosti dvěma kanály – vědomým a nevědomým. Oblast nevědomí může být považována za zdroj „rezervních schopností psychiky“. Sugestivní směr v psychologii používá tyto osobnostní rezervy. Intenzivní vyučovací metody jsou založené na nápadech

sugestivního směru. Účinnost metody podle jejích tvůrců spočívá v aktivaci paměťových rezerv, zvýšení intelektuální aktivity jednotlivce, rozvoji pozitivních emocí, které snižují pocit únavy a přispívají k růstu motivace k učení. Uvedené okolnosti, které jsou realizovány v procesu výcviku pomocí sugestivního vlivu, přispívají k významnému nárůstu množství asimilovaného materiálu za jednotku času, formování silných řečových dovedností a schopnosti zapojit se do různých komunikačních situací. Jedna z obtíží v práci je spojena se zaměřením metody na formování řečových dovedností s nedostatečnou pozorností na řečové dovednosti. Mnoho vědců je proti tomu, že tato metoda nemá domácí úkoly, systémy tréninkových cvičení, která zajišťují utváření řečových automatizmů. Ve své čisté podobě se tato metoda obvykle nepoužívá a Lozanovovy myšlenky byly použity při vývoji dalších intenzivních metod.

- **Přirozená metoda (The Natural Approach)** je zaměřena na usnadnění přirozeného osvojování jazyka ve třídě a někdy snižuje význam vědomého studia gramatiky a opravy chyb studentů. Důraz je kladen na to, aby se učící prostředí co nejvíce zbavilo stresu. Přirozený přístup k jazyku není nucen. Jazyk se objevuje spontánně po absolvování úvodního kurzu. Předpokládá se, že se student nemůže naučit vše za sebou. Každá následující část materiálu musí nutně vycházet z již hotového a je daná po asimilaci předchozí látky.
- **Celková fyzická odezva (Total Physical Response – TPR)** – základní princip metody: můžete pochopit pouze to, co jste procítili na sobě, prostřednictvím pohybu. TPR spojuje jazyk s fyzickou činností. Během prvních lekcí student neustále poslouchá cizí řeč, něco čte, ale ve studovaném jazyce neříká jediné slovo. V procesu učení pak přichází období, kdy by již měl reagovat na to, co slyšel nebo četl – ale reagovat pouze činy. Nejprve jsou studována slova, která označují fyzický pohyb. Například když studují slovo „vstát“, všichni vstanou, „posadit se“ – posadí se atd. Dobrého efektu je dosaženo díky skutečnosti, že osoba předává veškeré informace, které získala, skrze sebe. Je také důležité, aby v procesu učení jazyka podle této metody studenti komunikovali (přímo nebo nepřímo) nejen s učitelem, ale také mezi sebou. Tato metoda je skvělá pro introverty – lidi, kteří dávají přednost poslechu než mluvení.
- **Společenské jazykové učení (Community Language Learning – CLL)** –

metodu CLL vyvinul Charles A. Curran v USA. Student se stává členem společnosti a učí se prostřednictvím interakce se společností. Metoda je založena na humanistickém přístupu k učení a psychologické teorii „poradce“, jehož podstatou je to, že lidé potřebují pomoc poradce-psychologa, a jeho rada a účast jsou žádoucí v jakékoli formě lidské sociální činnosti, včetně vzdělávání. „Poradce“ poskytuje pomoc, konzultuje a silně podporuje studenty, „klienty“, v procesu učení. Metodu „komunita“ charakterizují následující rysy: v souladu s humanistickým přístupem k výuce mají studenti vedoucí roli při organizaci a budování kurzu, určují obsah školení a volí tempo a způsob práce, který jim vyhovuje; učitel se chová jako „poradce“; neměl by předstírat, že je vůdcem nebo vedoucím vzdělávacího procesu, neměl by nutit studenty, aby se účastnili komunikačního procesu, pokud to nechtějí. Učitel je v pozadí a pouze radí, vybízí studenty, jak nejlépe zařídit tuto nebo tu frázi. Musí být rodilým mluvčím nebo ovládat daný jazyk, protože v průběhu komunikace má student právo vyžádat si potřebné informace.

Všechny tyto metody učení by v praxi nefungovaly, pokud by dospělí účastníci nebyli ke studiu pozitivně motivováni prostřednictvím své vnitřní motivace, nebo na základě motivace vnější. Nejideálnějším případem je pak soulad obou typů motivací (Vráblíková, online, cit. 2020-01-10).

4.3 Moderní technologie výuky

Nejnovější informační technologie se stávají nedílnou součástí výuky cizích jazyků. Nejvýznamnějším trendem ve výuce cizích jazyků v dnešní době je kombinace tradičních vyučovacích metod a moderních technických prostředků jako například e-learning (digitální vzdělávání nebo online kurzy) a m-learning (výuka pomocí mobilních aplikací). Podle Langer (2016, s. 202–203) digitální vzdělávání předpokládá interakci mezi lektorem a účastníkem prostřednictvím komunikačních a informačních technologií (internetem, počítačem apod.).

„Vzdělávání stále více ovlivňují počítačové a radiotelekomunikační a informační prostředky a technologie zvané e-learning. Z didaktického hlediska je možno se na

e-learning dívat jako na vzdělávací formu, neboť vytváří specifický způsob organizace výukového procesu. E-learning je možno však také chápat jako jednu z didaktických sebevzdělávacích metod, neboť umožňuje účastníkovi opatřit si informace, zpracovat je, osvojit si vědomosti, dovednosti a pracovat na svém osobnostním rozvoji.“ (Mužík, 2002, s. 159)

Inovační formy výuky založené na internetových technologiích Popova rozděluje na synchronní a asynchronní. Synchronní zahrnují videokonference, rozhovory a poskytování komunikace v reálném čase. Prostřednictvím programu Skype se například konají online konference, telefonní rozhovory, vyučovací hodiny. Tato technologie se snadno používá, nevyžaduje další čas a finanční náklady na výuku, protože již pevně vstoupila do každodenního života každého člověka. Jediným požadavkem jsou odpovídající technické možnosti. Asynchronní formy zahrnují použití technologií, jako je e-mail, blogování, kde může dojít ke komunikaci s časovým intervalem (online, cit. 2020-01-21).

Mužík chápe synchronní e-kurzy jako on-line vzdělávání s přímou výukovou komunikací mezi lektorem a účastníkem a asynchronní e-kurzy jako off-line vzdělávání s odloženou komunikací, kdy studenti komunikují s počítači (2002, s. 159).

Inovační technologie výrazně změnily způsob výuky cizího jazyka, umožňují studentovi ponořit se do jazykového prostředí, což bylo dříve možné pouze pobytem v zemi studovaného jazyka. Díky rozsáhlému používání informačních technologií může nyní většina studujících snadno najít jazykový materiál podle svých profesních nebo osobních zájmů.

Všechny tyto technologie jsou dnes široce využívány, a to jak při výuce s lektorem, tak při samostatné práci, ale nepochybně mají největší význam pro sebevzdělávání. Internetové technologie umožňují studentům být více nezávislími, **autonorními** a řídit své vlastní učení.

Jako příklad nejznámějších mobilních aplikací, které se používají ke studiu cizích jazyků lze uvést následující:

1. Duolingo

Pomocí Duolinga miliony uživatelů po celém světě studují cizí jazyky. Je možné se zde učit čtyři jazyky: angličtinu, španělštinu, francouzštinu a němčinu. Aplikace vás naučí číst, mluvit a poslouchat, nabízí zajímavé úkoly a odměňovat body za správné

odpovědi. Tvůrci tvrdí, že 34 hodin kurzu Duolingo je srovnatelných s celým semestrem studia na univerzitě, je však zdarma.

2. Hi, Jay!

Aplikace, pomocí které uživatelé vyhledávají rodilé mluvčí v okolí a organizují schůzky za účelem sdílení kulturních zážitků. Tato praxe pomáhá zlepšit dovednosti cizího konverzačního jazyka, naučit se mentalitě lidí z jiných zemí a objevit lingvistické rysy, které nejsou popsány v učebnicích.

3. Memrise

Nepostradatelný pomocník pro ty, kteří potřebují doplnit svou slovní zásobu. Repertoár aplikace zahrnuje více než 200 jazyků, hotové seznamy slov a frází. Memrise je založen na vědeckém přístupu a používá metodu intervalového opakování. Aplikace se v pravý čas připomene, aby se zabránilo zapomenutí již naučeného. Pro usnadnění zapamatování slov se používají zvuky, videa a „memy“.

4. Genius

Aplikace nabízí možnost učit se anglicky z textů oblíbených písní. Databáze Genius obsahuje velkou sbírku textů písní s komentářem – přes milion a půl. Složitá slova a slang vysvětlují v komentářích.

5. Busuu

Aplikace, která umožňuje naučení se 12 cizích jazyků včetně japonského, arabského, tureckého a čínského – jeden po druhém, nebo současně. Učení probíhá pomocí jednoduchých cvičení, jazykových kurzů (úrovně A1–B2) a také pomocí cvičení s rodilými mluvčími. Obsahuje 150 nejdůležitějších témat a 3 000 slov.

6. Puzzle English

Jedna z aplikací společnosti Puzzle English, která proměňuje sledování oblíbených televizních pořadů ve vzdělávací proces. Sledování videa je doprovázeno titulky ve dvou jazycích najednou. Chcete-li zjistit význam slova, stačí na něj kliknout a přidat jej do slovníku, abyste jej později zopakovali. Kolekce aplikací má asi 100 populárních sérií anglického jazyka a v placené verzi – asi 300. Takové prohlížení vás naučí vnímat živou angličtinu s různými přízvuky a rozšiřuje slovní zásobu.

7. Mondly

V této bezplatné aplikaci pro denní výuku je možné si vybrat kterýkoli z 33 jazyků, od známých evropských skupin po hindštinu, perštinu, vietnamštinu

a afrikánštinu. Tvůrci Mondly slibují, že program bude vyhovovat jak začátečníkům, tak těm, kteří chtějí své jazykové dovednosti posunout na novou úroveň. Začátečníci jsou vyzváni, aby začali se základními dialogy, se základními slovy a pokročili mohou okamžitě jít o krok výš. Výsledkem učení v aplikaci bude alespoň 5 000 cizích slov ve slovní zásobě jedince a schopnost je správně používat v různých situacích.

8. Rosetta Stone

Jeden z nejpoblárnějších a nevyspělejších (poprvé se objevil v roce 1992) softwarových produktů, které uživatelům poskytnou několik užitečných a úžasných hodin učení jakéhokoli ze tří tuctů jazyků, které tato aplikace obsahuje. Cvičení kombinují text, obrázek a zvuk. Čím dále student postupuje, tím obtížnější budou úkoly. Pokud student má mikrofon, program porovná jeho výslovnost se správnou a dá hodnocení.

9. ABA English

Aplikace nabízí pouze výuku angličtiny. Byla vyvinuta na principech přirozené metody, stejně jako v reálném životě. Autoři nabízejí možnost zdokonalit své schopnosti porozumět řeči prostřednictvím sbírky filmů v angličtině, cvičení pro výcvik psaní, mluvení a poslechu. K podpoře studenta v procesu učení existuje dokonce osobní učitel, rodilý mluvčí angličtiny. Tento kurz je zdarma pouze na sedm dní.

10. TED

Aplikace „dva v jednom“: učení jazyků a seznámení se s nápady z celého světa sdílené řečníky ze slavné konference. Témata představení jsou velmi různorodá – od psychologie a financí po moderní technologie a touhu změnit tento svět k lepšímu. Videotéka TED má více než 2 000 představení, tematických seznamů skladeb a titulků ve více než 100 jazycích – ideální pro ty, kteří znají tento jazyk na střední úrovni a potřebují procvičovat.

Až donedávna se věřilo, že samostudium není vhodné pro začátečníky, protože v tom případě student obvykle nemá nikoho, kdo by kontroloval a opravoval chyby, ale je dobré pro ty, kteří již mají určitou slovní zásobu a znalost gramatiky, jsou schopni ji používat v řeči, mohou cizí řeč vnímat poslechem a tyto dovednosti potřebují pouze zlepšit.

Nicméně celá řada výše uvedených moderních vylepšených mobilních aplikací toto tvrzení vyvrací.

Voltrová a Motlíková tvrdí, že i používání sociálních sítí má pozitivní vliv na výuku cizích jazyků (Facebook, Twitter, Yammer): „*Výukové metody orientované na řešení problémů a na reálný život nejsou vázané na používání cizího jazyka v autentických situacích.... Nabízí se tedy využití sociálních sítí pro různé fiktivní úkoly vázané na reálný život (např. hledání ubytování, informací o turistických cílech, hodnocení restaurace apod.*“ (Voltrová, Motlíková, 2019, s. 11).

Zvlášť stojí za zmínku takový moderní přístup ve vzdělávacích procesech, jako je **gamifikace**.

Langer (2016, s. 204) tvrdí, že „*tento pojem představuje využití herních prvků ve vzdělávání – např. porovnáváním s výsledky kolegů, získáváním bodů za dobré hodnocení, ztrácením „životů“ v případě neaktivity, postupováním na vyšší zkušenostní úrovně*“.

Podle Škrabánka a Studeného gamifikace může být vysvětlena jako: „*snaha oživit práci či jakoukoliv jinou činnost herními prvky, učinit ji tak zábavnější a zvýšit zapojení zaměstnanců a uživatelů*“ (2018, online, cit. 2020-01-03).

Podle Kappa je gamifikace zavádění herních technologií do jiných než herních procesů, včetně vzdělávání, jakož i použití herní mechaniky, estetiky a herního myšlení k zapojení lidí do učení, řešení různých problémů a zvýšení jejich motivace (Kapp In: Titova, Chikrizova, online, cit. 2020-01-21).

Je třeba také poznamenat, že pojem „gamifikace“ není totožný s pojmem „hra“. Gamifikace zahrnuje použití určitých prvků hry pro profesionální nebo vzdělávací účely, nikoli však pro zábavu. Zatímco hra je abstraktní situace, ve které mají účastníci určité role a pravidla, řídí se tím, k čemu dospívají, k určitému výsledku. Získaný výsledek obvykle nesouvisí ani se vzdělávacími ani pracovními cíli. Gamifikace se také liší od mnoha herních praktik (jako je například tradiční hra, RPG hra, simulace) v tom, že realita se nezmění ve hru, ale zůstává realitou, zatímco student dostane nastavení hry, které koreluje s realitou (Titova, Chikrizova, online, cit. 2020-01-21).

V distančních a kombinovaných formách výuky cizího jazyka se používají různé formy gamifikace: počítačové hry, vzdělávací mobilní aplikace, programy a aplikace s prvky rozšířené reality.

Gamifikace stimuluje sebevzdělávání vytvořením informačního vzdělávacího prostředí, které podporuje sebevědomí studentů a odhalení tvůrčích schopností díky výraznému zvýšení úrovně vnitřní motivace a celkové spokojenosti s procesem učení.

Vědci, kteří zkoumali vztah emocí, mentálních akcí a vzpomínání, dospěli k závěru, že emoční stav člověka má obrovský dopad na jeho intelektuální schopnosti. Zejména memorování doprovázené pozitivními emocemi probíhá efektivněji. Také díky použití gamifikace se zvyšuje stupeň zapojení studentů do procesu učení, což zlepšuje i jejich výsledky. Tato didaktická vlastnost herních technologií je psychologickým základem pro zavedení gamifikace do procesu učení (Titova, Chikrizova, online, cit. 2020-01-21).

5 LEKTOR A JEHO ROLE V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Palán definuje lektora jako vzdělavatele dospělých, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání (Palán, 2002, s. 92).

Podle Palána lektor musí mít odbornou znalost přednášeného oboru, ale také i základní znalost andragogiky a pedagogické umění, což znamená hlubokou úroveň jeho teoretických znalostí i praktických zkušeností, doplněnou lektorskými dovednostmi, mezi které patří pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní. *„Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátorů, musí ovládat didaktiku učiva, musí umět formulovat reálné cíle, musí mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodách atd.“* (Palán, 2002, s. 93)

„Lektor učí a předává teoretické znalosti a případně i praktické dovednosti podle domluvené zakázky.“ (Medlíková, 2013, s. 12)

Průcha a Veteška tvrdí: *„Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci. Metodicky se podílí i na přípravě vzdělávacího projektu, včetně stanovení adekvátních forem a metod vzdělávání“* (2014, s. 172).

V ideálním případě by vzdělavatel dospělých, včetně jazykového lektora pro dospělé, měl mít andragogické vzdělání. Národní soustava kvalifikací definuje základní požadavky na kvalifikační a pedagogické vzdělání lektora dalšího vzdělávání (Průcha a Veteška, s. 172–173).

V knize *„A Course in Language Teaching“* autorka rozebírá rozdíly mezi rolí učitele dětí a dospělých. Ačkoli se role jazykového lektora u dospělých liší od role učitele dětí a mládeže, i ve třídě pro dospělé se status učitele jako autority obvykle udržuje. Spočívá však více v jeho odborné způsobilosti než v jeho právní nadřazenosti. Vzhledem k tomu, že ve společnosti dospělí přebírají odpovědnost za své činy a za jejich důsledky, pak i ve třídě také berou na sebe větší odpovědnost za proces učení a méně se spoléhají na iniciativu učitelů. I když zvyšování a udržování motivace studentů je podstatným a základním prvkem pedagogické činnosti všech věkových skupin, obvykle to vyžaduje mnohem méně úsilí a času ze strany učitelů, kteří pracují

s dospělými. Obecně platí, že ve vztahu student–učitel dospělý student hraje aktivnější roli. Občas někteří studenti jsou zkušenější a přesně vědí, co chtějí, zatímco jazykový lektor i přes znalost předmětu (jazyka) občas nemá dost zkušenosti s tím, jak učit dospělé (Ur, 1996, p. 294–296).

Předpokládá se, že kvalitní lektor by měl mít nejen odbornou kompetenci (způsobnost v oboru), ale také způsobnost v psychologii, pedagogické schopnosti a dobrou image (Medlíková, 2013, s. 18).

Medlíková vyčleňuje celou řadu klíčových kompetencí lektora, mezi něž patří: schopnost učit, aktivita, odborný růst, umění jasně definovat cíl, srozumitelnost, komunikativnost, umění prezentace a sebe prezentace, schopnost řešit konfliktní situace, empatie, individuální přístup, kreativita a inovativnost, akceptování rozdílnosti, umění pracovat v zátěži (2013, s. 26).

Komunikační kompetence je ústřední součástí profesionality všech pedagogů, nejen jazykového lektora dospělých, protože komunikace se studenty je podstatou pedagogické činnosti. Komunikační schopnosti a dovednosti mají obrovský dopad na rozvoj důležitých psychologických vlastností, které jsou součástí kompetencí lektora. Takové vlastnosti znamenají pedagogický takt, pedagogickou empatii, pedagogickou společenskost, držení pedagogické etiky, znalost humanistických norem jejich profese a jejich následování.

Kazík definuje komunikaci jako výrobní nástroj lektora, který je třeba neustále zlepšovat a udržovat ve všech jeho částech, a to: verbální, neverbální a para verbální (2008, s. 71).

Verbální komunikační prostředky – lidská řeč, přirozený jazyk zvuku. Mluvící lidé mohou mít flexibilitu řeči na různých úrovních. Například někteří z nich věnují minimální pozornost výběru řečových prostředků, komunikaci v různých časech, za různých podmínek a s různými lidmi stejným způsobem, tj. ve stejném stylu. Další část lidí, kteří se snaží udržet svůj stylistický vzhled, může využívat různé role řeči, to znamená, že za různých okolností používají repertoár řeči jiného stylu. Je však třeba poznamenat, že kromě individuálních charakteristik účastníků verbální komunikace má také sociální kontext významný vliv na výběr stylu komunikačního chování. Kazík zdůrazňuje, že v té komunikaci je důležitá struktura a její obsah má být přesně zaměřen na cílovou skupinu (Kazík, 2008, s. 71).

Jak ukazuje praxe, nesprávně postavená verbální komunikace může způsobit nedorozumění mezi účastníky, nebo dokonce vést k otevřenému konfliktu.

Neverbální komunikace označuje takovou mezilidskou komunikaci, v níž se nepoužívají slova, tj. komunikace bez slovních a jazykových prostředků. Komunikačním nástrojem je lidské tělo, které má dostatečně velké množství prostředků a metod přenosu informací nebo jejich výměny: postoj, mimika, gesta, oční kontakt, vzdálenosti (proxemika); patří sem také image lektora atd.

Paraverbální komunikace (paralingvistika) znamená práci s hlasem: hlasitost a tón hlasu, intonace řeči je také důležitá, protože monotónní projev rychle unaví a způsobuje nudu.

Medlíková zdůrazňuje důležitost projevu lektora a doporučuje mluvení „*ve střední hlasové poloze s občasným zesílením, ztišením, prohloubením hlasu, pauzami a cílenými přestávkami*“ (2013, s. 23).

Ve skutečnosti je významná část informací přenášena neverbálními komunikačními prostředky. Jejich funkce jsou následující: navázat psychologický kontakt, regulovat komunikační proces, přidat sémantické odstíny do slovního textu, vyjadřovat emoce, hodnocení, přijímanou roli, význam situace.

Mužík (2002, s. 31) uvádí následující úkoly lektora ve vzdělávání dospělých:

- postavit před účastníky dosažitelné cíle, které dodávají jistotu,
- snažit se o osobní vedení každého,
- uvést učební látku tak, aby usnadnil její pochopení,
- postupně rozvíjet učební látku.

Základem lektorské práce je poznávání skupiny studentů před výukovým procesem: zjistit velikost skupiny, sociální strukturu (věk, pohlaví, vzdělání), motivaci, potřeby, zájmy atd. Cílem poznávání skupiny je zjistit očekávání účastníků, vybrat vhodný styl komunikace, vytvořit dobrou atmosféru otevřenosti a důvěry, pozitivně motivovat účastníky (Bednaříková, 2006, s. 33).

Khafizova věří, že jazykový lektor hraje velmi důležitou roli při vytváření příznivého psychologického klimatu ve skupině dospělých, při udržování trvalé motivace a učení studentů a poskytuje veškerou nezbytnou podporu. Psychologická podpora ze strany lektora by tedy měla být poskytována v následujících oblastech vzdělávacího procesu:

1. úvod do vzdělávacího procesu,
2. nálada k práci,
3. korekce chyb,
4. překonání obtíží v procesu učení,
5. udržování trvalé motivace,
6. pomoc při překonávání překážek,
7. vytvoření příznivého psychologického klimatu ve třídě (Khafizova, online, cit. 2020-01-21).

Psychologická podpora je tedy poskytována ke snížení úzkosti, utváří adekvátní přístup a skutečné představy o schopnostech dospělých účastníků, zabraňuje pocitu zklamání nebo nespokojenosti v případě potíží, měla by co nejvíce mobilizovat vzdělávací zdroje studentů, zvýšit jejich sebeúctu, udržovat trvalou motivaci a zájem o výuku, zvýšit míru důvěry mezi studenty a lektorem (Khafizova, online, cit. 2020-01-21).

Medlíková doporučuje lektorovi pracovat s lidmi a atmosférou, udržovat otevřené vztahy, vytvořit zónu komfortu ve skupině, vzájemně porozumění atd. (2013, s. 58–60).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ, OTÁZEK A HYPOTÉZ

Výzkumné cíle, otázky, hypotézy

Hlavní výzkumné cíle praktické části, které byly šetřeny ve výzkumném dotazníku na širokém vzorku lidí, jsou následující:

- zjistit, kdo má větší zájem o studium cizích jazyků v dnešní době: ženy nebo muži,
- zjistit postoj dospělých ke studiu cizích jazyků v dnešní době,
- zjistit preferované formy výuky,
- zjistit hlavní motivační faktory a bariery při výuce cizího jazyka.

Podle těchto cílů byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Ženy v ČR mají větší zájem o studium cizích jazyků než muži.

Hypotéza č. 2: Nejvyšší počet respondentů upřednostňuje prezenční skupinovou formu studia s lektorem před individuální nebo distanční formou a samostudiem.

Hypotéza č. 3: Nejdůležitějším motivačním faktorem pro dospělé účastníky studia cizích jazyků je profesní využití.

Hypotéza č. 4: Hlavní překážkou při výuce cizího jazyka pro většinu dospělých je nedostatek času.

Tyto hypotézy byly v praktické části dále analyzovány a ověřeny na základě výzkumné metody.

6.1 Metoda výzkumu

V práci byla použita kvantitativní výzkumná metoda – vlastní dotazníkové šetření prostřednictvím internetu na dostatečně širokém vzorku lidí. Na základě vědecké klasifikace tento průzkum lze definovat jako individuální, empirický, verifikační (sloužící k verifikaci hypotéz) a krátkodobý.

Podle obsahu byly otázky rozděleny na věcné (zaměřené na cíle výzkumu), otázky č. 7–17, a všeobecné (zaměřené na osobu), otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Otázka č. 9 „Máte zájem o studium cizích jazyků v současné době?“ byla filtrační, sloužila k filtraci respondentů pro zjištění postoje ke studiu CJ v současné době, což je jednou z výzkumných otázek.

Část otázek byla uzavřená, z nich:

dichotomická otázka (ano–ne): otázka č. 9, 11,

trichotomická otázka (ano–ne–nevím): otázka č. 7,

výběrová otázka (dává možnost výběru jedné z nabízených alternativ): otázky č. 1–7, 9, 11, 16.

Výčtové otázky (nabízí možnost výběru několika nabízených alternativ zároveň): otázky č. 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17.

Aby nedošlo k tomu, že navrhované varianty odpovědí nebudou dostatečné pro zjištění názoru respondentů, byla vyřešená většina otázek v polouzavřené podobě s možností dát, kromě navrhovaných odpovědí, svou vlastní odpověď: otázky č. 6, 8, 10, 12, 14, 15, 17.

Sběr dat trval jeden měsíc: 12. 11. 2019 – 11. 12. 2019.

Cílovou skupinou byli dospělí ve věku od 20 let.

Online průzkum byl proveden pomocí internetové platformy www.vyplnto.cz.

Výsledky byly zpracovány v programu Microsoft Excel a také pomocí výpočetních služeb portálu vyplnto.cz.

6.2 Dotazník

Celkový počet respondentů: 208 lidí ve věku od 20 let. Návratnost anonymního dotazníku činila 78,8 %.

Respondenti byli požádáni, aby odpověděli na následující otázky:

1. Jaké je Vaše pohlaví?
2. Jaký je Váš věk?
3. V jakém kraji ČR bydlíte?
4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
5. Jaký je Váš ekonomický status?

6. Jaký je Váš mateřský jazyk?
7. Souhlasíte s tím, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky?
8. Jaký cizí jazyk umíte?
9. Máte zájem o studium cizích jazyků v současné době?
10. O jaký cizí jazyk máte zájem?
11. Potřebujete mezinárodní jazykový certifikát?
12. Co Vás motivuje ke studiu cizího jazyka? Proč studujete?
13. Jaká forma studia je pro Vás nejvhodnější?
14. Co je podle Vás nejdůležitější při studiu cizího jazyka?
15. Jaké jsou Vaše požadavky na lektora (pokud byste studoval/a s lektorem)?
16. Jaký je Váš postoj k moderním přístupům a technologiím (počítačové hry, filmy, mobilní aplikace) při výuce cizích jazyků?
17. Co je podle Vás hlavní překážkou při studiu cizího jazyka?

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

7.1 Rozbor šetření

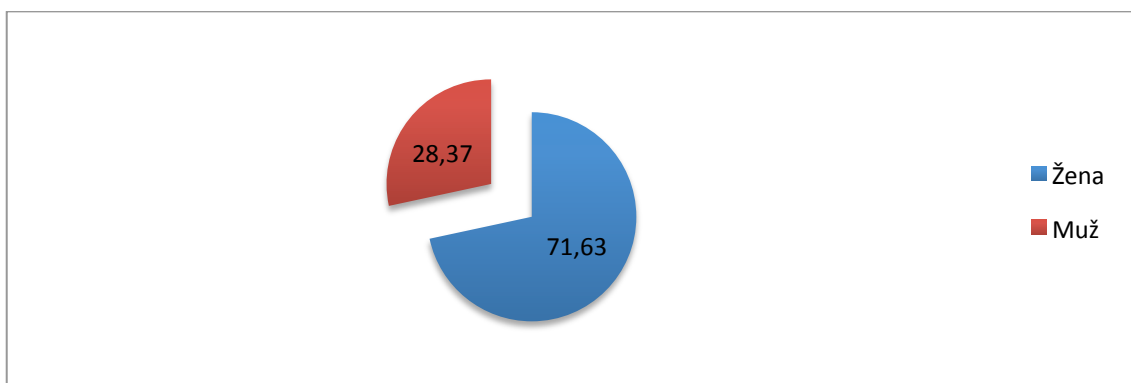
7.1.1 Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka 1: Pohlaví respondentů

Odpověď	Počet	%
Žena	149	71,63
Muž	59	28,37
Celkem	208	100

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 1: Pohlaví respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z výsledku grafu 1 bylo zjištěno, že většina účastníků průzkumu byly ženy: 71,63 % žen a 28,37 % mužů.

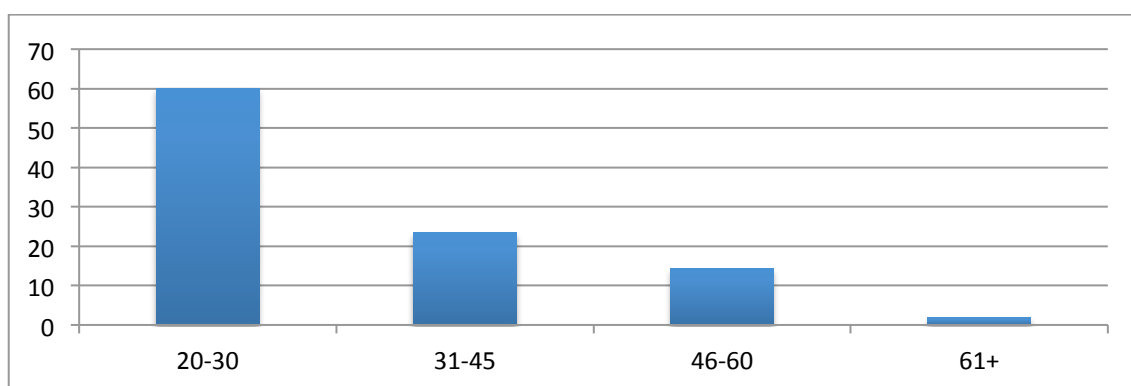
7.1.2 Otázka č. 2: Jaký je Váš věk?

Tabulka 2: Věk respondentů

Odpověď, let	Počet	%
20–30	125	60,1
31–45	49	23,56
46–60	30	14,42
61+	4	1,92
Celkem	208	100

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 2: Věk respondentů



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 2 zobrazuje dělení respondentů podle věku, konkrétně: věková kategorie 20 až 30 let byla nejpočetnější – 60,1 %, 31 až 45 let – 23,56 %, 46 až 60 let – 14,42 % a 1,92 % osob bylo starších 61 let.

7.1.3 Otázka č. 3: V jakém kraji ČR bydlíte?

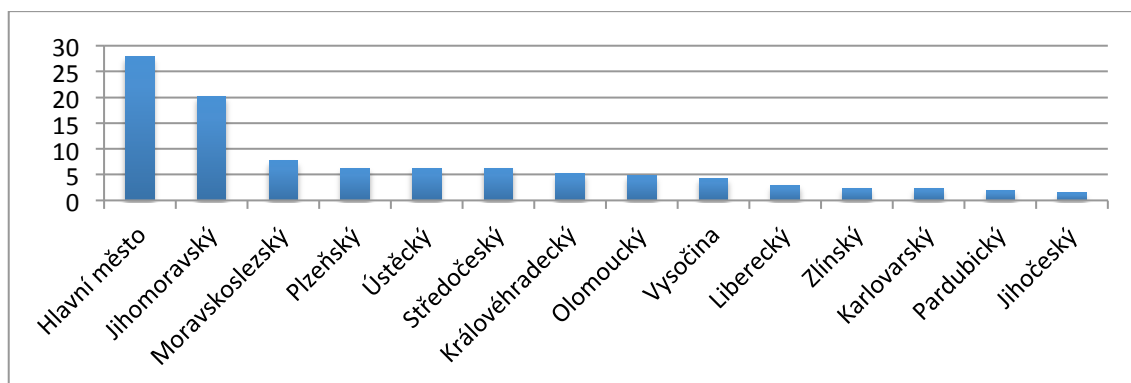
Tabulka 3: Kraj bydlení

Odpověď	Počet	%
Hlavní město Praha	58	27,88
Jihomoravský	42	20,19
Moravskoslezský	16	7,69
Plzeňský	13	6,25
Ústecký	13	6,25
Středočeský	13	6,25
Královéhradecký	11	5,29
Olomoucký	10	4,81
Vysočina	9	4,33
Liberecký	6	2,88
Zlínský	5	2,4
Karlovarský	5	2,4
Pardubický	4	1,92
Jihočeský	3	1,44

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z výsledku tabulky 3 a grafu 3 lze zjistit, že v Praze bydlí 27,88 % respondentů, v Jihomoravském kraji 20,19 %, v Moravskoslezském kraji 7,69 %, v Plzeňském, Ústeckém a Středočeském kraji 6,25 % respondentů, v Královéhradeckém kraji 5,29 % respondentů, v Olomouckém 4,81 %, na Vysočině bydlí 4,33 %, v Libereckém kraji 2,88 %, ve Zlínském a Karlovarském kraji 2,4 %, v Pardubickém kraji žije 1,92 % a v Jihočeském 1,44 %.

Graf 3: Kraj bydlení



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.4 Otázka č. 4: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

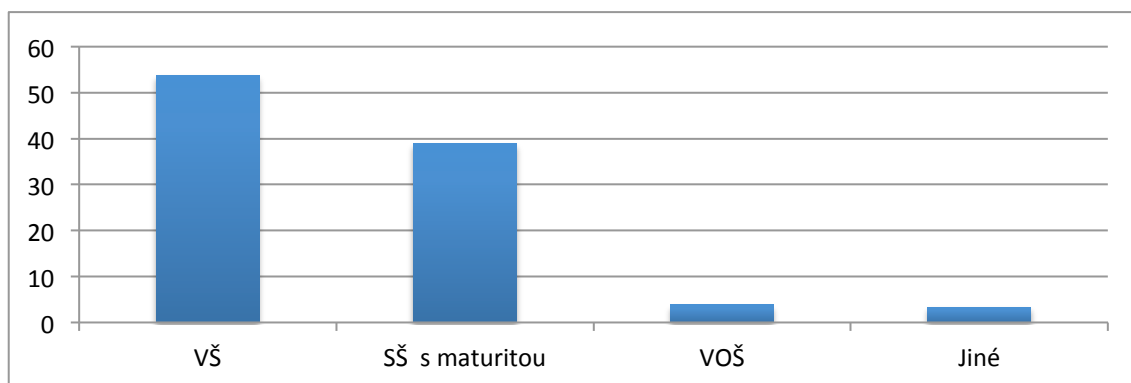
Tabulka 4: Nejvyšší dosažené vzdělání

Odpověď	Počet	%
VŠ	112	53,85
SŠ s maturitou	81	38,94
VOŠ	8	3,85
Jiné	7	3,36

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 4 ukazuje, že nejvyšší procento respondentů mělo vysokoškolské vzdělání – 53,85 %, středoškolské s maturitou mělo 38,94 %, vyšší odborné vzdělání 3,85 %, jiné 3,36 %.

Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.5 Otázka č. 5: Jaký je Váš ekonomický status?

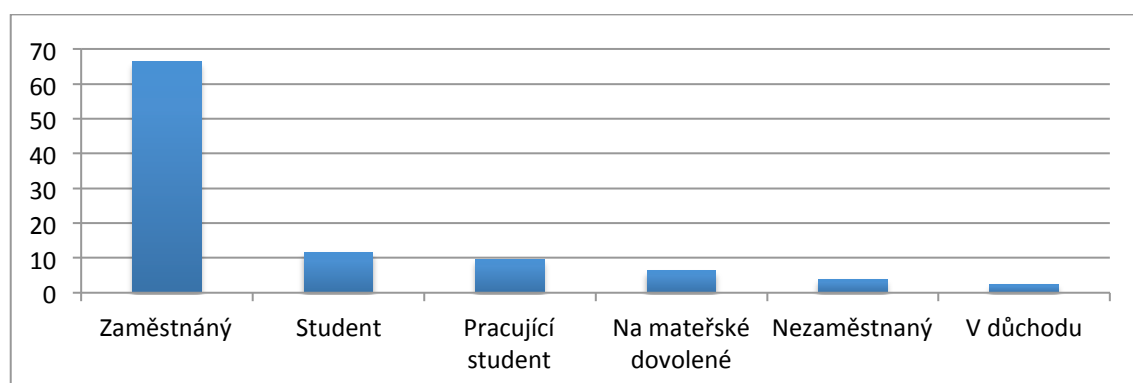
Tabulka 5: Ekonomický status

Odpověď	Počet	%
Zaměstnaný	138	66,35
Student	24	11,54
Pracující student	20	9,62
Na mateřské dovolené	13	6,25
Nezaměstnaný	8	3,85
V důchodu	5	2,4

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z výsledku grafu 5 vyplývá, že průzkumu se zúčastnilo 138 % zaměstnaných, 8 % nezaměstnaných, 24 % studentů, 20 % pracujících studentů, 13 % dotazovaných bylo na mateřské dovolené a pouze 5 % v důchodu.

Graf 5: Ekonomický status



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.6 Otázka č. 6: Jaký je Váš mateřský jazyk?

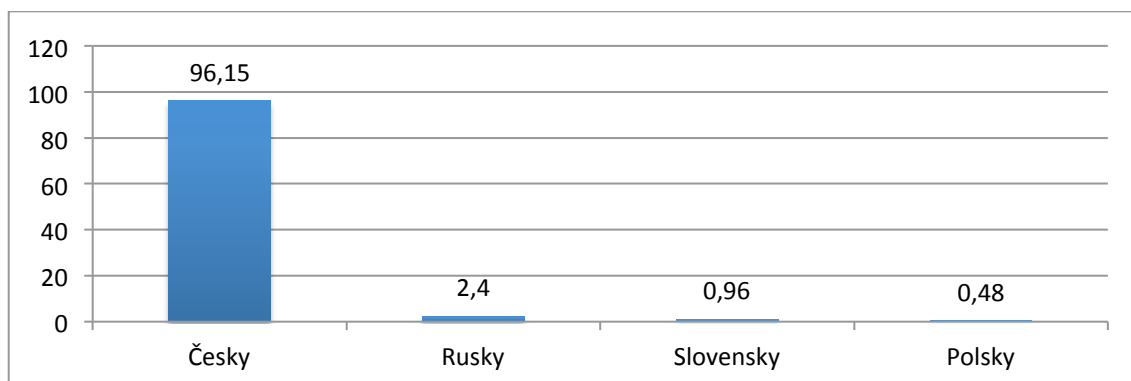
Tabulka 6: Mateřský jazyk

Odpověď	Počet	%
Česky	200	96,15
Rusky	5	2,4
Slovensky	2	0,96
Polsky	1	0,48

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 6 znázorňuje, že drtivá většina respondentů uvedla češtinu jako svůj mateřský jazyk – 96,15 %, 2,4 % respondentů uvedlo ruštinu jako svůj mateřský jazyk, 0,96 % slovenštinu (2 respondenti), 0,48 % polštinu (1 respondent). V této otázce měl respondent možnost napsat odpověď vlastními slovy.

Graf 6: Mateřský jazyk



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.7 Otázka č. 7: Souhlasíte s tím, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky?

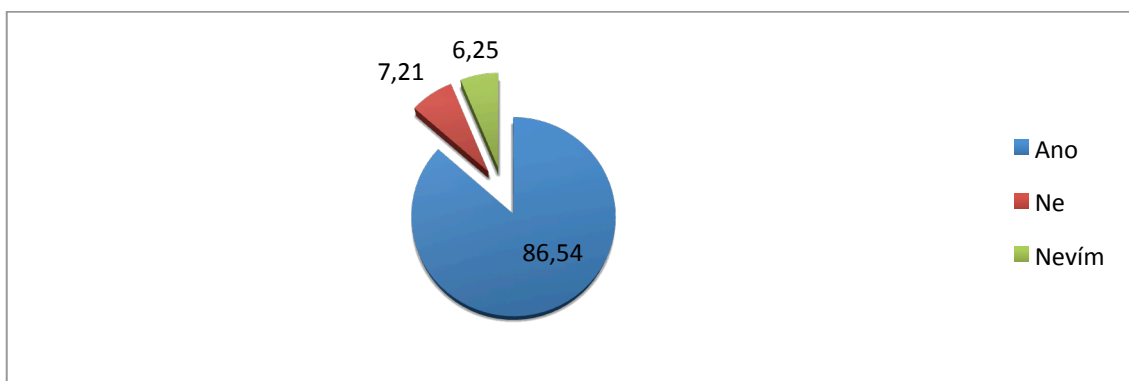
Tabulka 7: Postoj k tvrzení, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky

Odpověď	Počet	%
Ano	180	86,54
Ne	15	7,21
Nevím	13	6,25
Celkem	208	100

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 7 ukazuje postoj respondentů k potřebě ovládnutí alespoň 1–2 cizích jazyků v současné době. Na otázku odpovědělo ano 86,54 %, ne 7,21 %, nevím 6,25 %.

Graf 7: Postoj k tvrzení, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.8 Otázka č. 8: Jaký cizí jazyk umíte?

To byla povinná otázka, respondent musel zvolit alespoň některou z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní. Ale vzhledem k tomu, že malá část odpovědí byla uvedena nesprávně, bylo považováno za možné je zanedbávat a nepřidávat do tabulky. Graf 8 a tabulka 8 však ukazují celkový obraz odpovědí. Je tedy vidět, že naprostá většina respondentů – 88,46 % odpověděla, že umí anglicky, dále 33,65 % německy, 23,56 % rusky, 12,98 % španělsky, 8,65 % francouzsky, 8,17 % polsky, italsky 6,25 %, slovensky 3,36 %, česky 0,96 %, japonsky 0,96 %, hebrejsky 0,96 %.

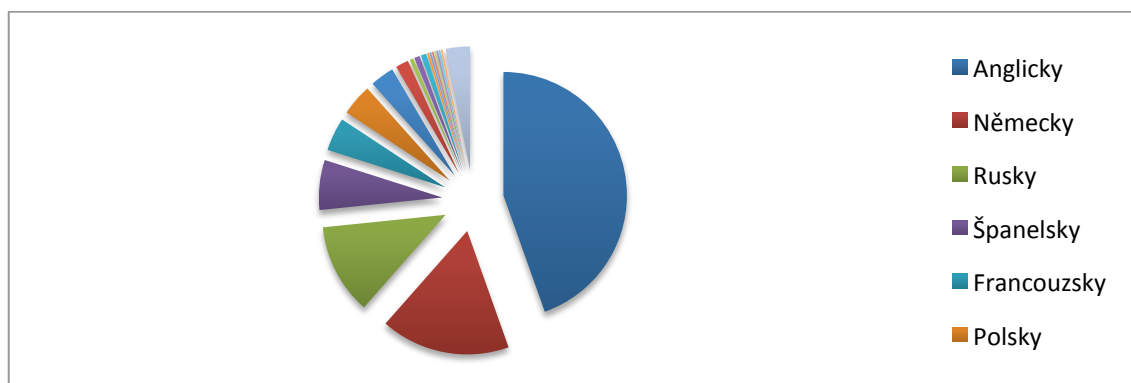
Znalost následujících jazyků potvrdil pouze jeden dotazovaný – že umí: portugalsky, arabsky, rumunsky, indonésy, chorvatsky, bulharsky, čínsky (každá odpověď zaujímala 0,48 %). Řada respondentů uvedla, že umí více než jeden cizí jazyk – 2 až 3, jeden respondent uvedl, že umí celkem 6 cizích jazyků, ale bohužel nerozepsal konkrétně které.

Tabulka 8: Znalost cizích jazyků

Odpověď	Počet	%
Angličtina	184	88,46
Němčina	70	33,65
Ruština	49	23,56
Španělština	27	12,98
Francouzština	18	8,65
Polština	17	8,17
Italština	13	6,25
Slovenština	7	3,36
Čeština	2	0,96
Japonština	3	1,44
Hebrejštiny	3	1,44
Portugalština	1	0,48
Arabština	1	0,48
Rumunština	1	0,48
Indonéština	1	0,48
Chorvatština	1	0,48
Bulharština	1	0,48
Čínština	1	0,48
Žádný	13	6,25

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 8: Znalost cizích jazyků



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.9 Otázka č. 9: Máte zájem o studium cizích jazyků v současné době?

Tabulka 9: Zájem o studium cizích jazyků v současné době

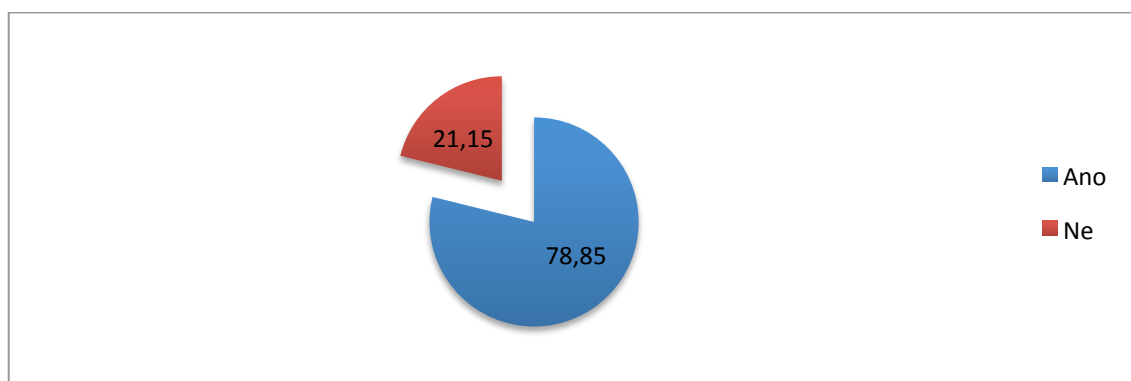
Odpověď	Počet	%
Ano	164	78,85
Ne	44	21,15
Celkem	208	100

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z výsledku tohoto grafu bylo zjištěno, že většina účastníků průzkumu má zájem o studium cizích jazyků v současné době.

Na otázku číslo 9 odpovědělo „ano“ 78,85 % respondentů, „ne“ 21,15 % respondentů. Pokud respondent odpověděl „ne“ na otázku 9, mohl, ale nemusel odpovídat na další otázky.

Graf 9: Zájem o studium cizích jazyků v současné době



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.10 Otázka č. 10: O jaký cizí jazyk máte zájem?

To byla nepovinná otázka, respondent mohl zvolit více z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní odpověď.

Tabulka 10 a graf 10 znázorňují, že 40,38 % respondentů má zájem o angličtinu, 28,37 % má zájem o němčinu, 21,15 % o ruštinu, 20,19 % o španělštinu, 17,79 % o francouzštinu, 12,5 % o italštinu, 4,33 % o polštinu, 2,88 % respondentů má zájem o skandinávské jazyky, 0,96 % respondentů uvedlo, že chce studovat hebrejštinu, 0,96 % arabštinu, 0,96 % čínštinu.

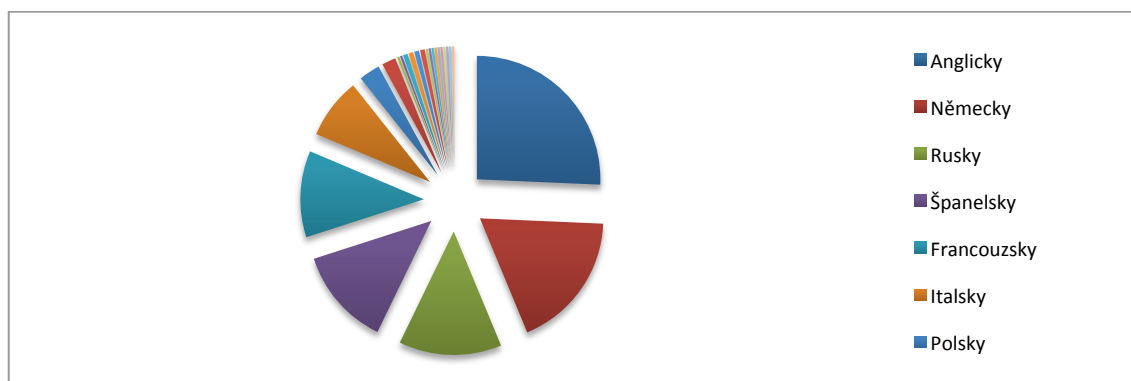
Na každý z následujících jazyků připadla jedna odpověď, což bylo 0,48 % na každou z nich: holandština, turečtina, maďarština, nizozemština, srbština, latina, sanskrt, ukrajinština, portugálština, indonéština, bulharština, vietnamština.

Tabulka 10: Zájem o studium konkrétního cizího jazyka

Odpověď	Počet	%
Angličtina	84	40,38
Němčina	59	28,37
Ruština	44	21,15
Španělština	42	20,19
Francouzština	37	17,79
Italština	26	12,5
Polština	9	4,33
Skandinávské jazyky	6	2,88
Hebrejština	2	0,96
Japonština	2	0,96
Čínština	2	0,96
Arabština	2	0,96
Holandština	1	0,48
Turečtina	1	0,48
Maďarština	1	0,48
Nizozemština	1	0,48
Srbština	1	0,48
Latina	1	0,48
Sanskrt	1	0,48
Ukrajínština	1	0,48
Portugalština	1	0,48
Indonéština	1	0,48
Bulharština	1	0,48
Vietnamština	1	0,48

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 10: Zájem o studium konkrétního cizího jazyka



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.11 Otázka č. 11: Potřebujete mezinárodní jazykový certifikát?

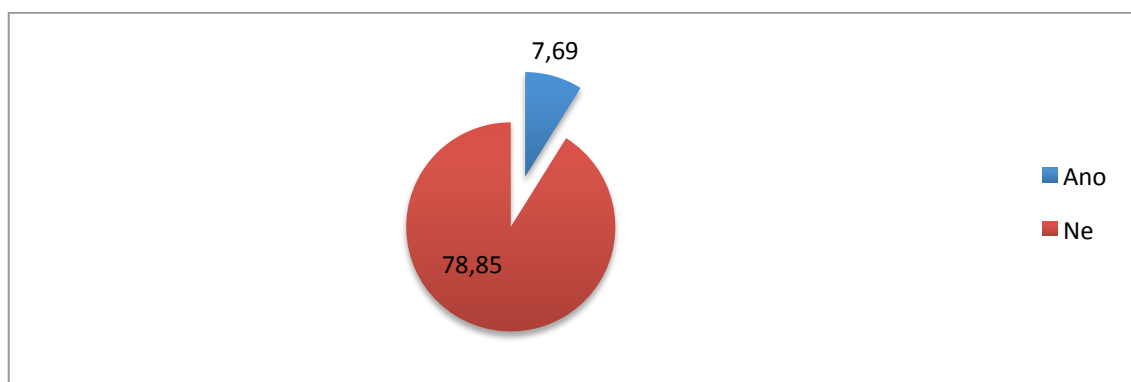
Tabulka 11: Potřeba mezinárodního jazykového certifikátu

Odpověď	Počet	%
Ano	16	8,89
Ne	164	91,11
Celkem	180	100

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 11 ukazuje, že 91,11 % respondentů nepotřebuje mezinárodní jazykový certifikát a pouze 8,89 % respondentů by chtělo získat mezinárodní jazykový certifikát.

Graf 11: Potřeba mezinárodního jazykového certifikátu



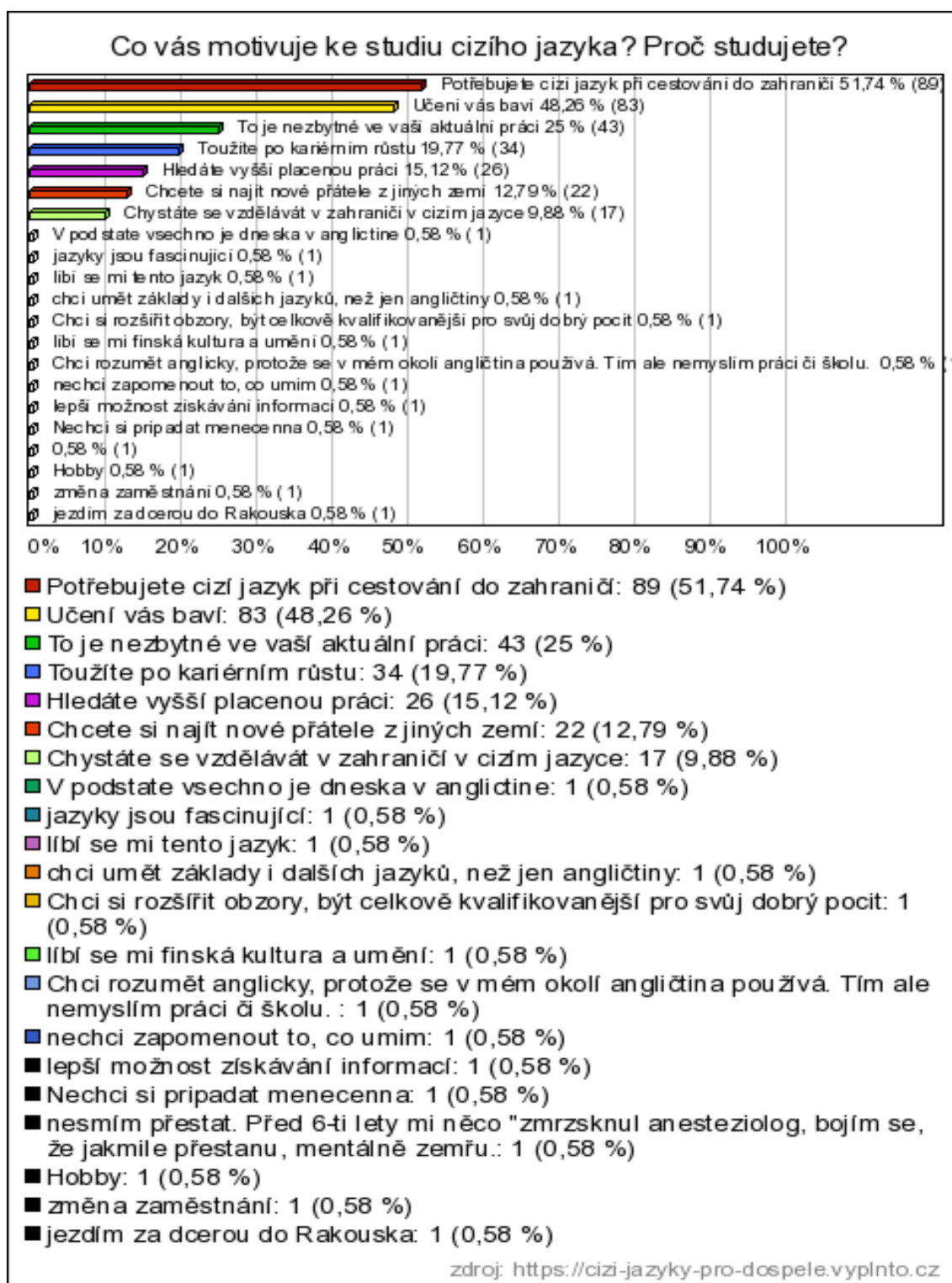
Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.12 Otázka č. 12: Co Vás motivuje ke studiu cizího jazyka? Proč studujete?

U této otázky mohl respondent zvolit více z nabízených odpovědí, nebo dopsat nějakou vlastní. Jak vyplývá z grafu 12, většina respondentů studuje cizí jazyk z důvodu potřeby cestování do zahraničí – 51,74 %, učení je baví – 48,26 % respondentů, z důvodu nezbytnosti v aktuální práci – 25 %, z důvodu touhy po kariérním růstu – 19,77 %, hledání lépe placené práce – 15,12 %, přání najít nové přátele z jiných zemí uvedlo 12,79 %, za účelem vzdělávání v zahraničí v cizím jazyce – 9,88 %.

Další odpovědi byly jedinečné a každá proto činila jen 0,5 % z celkového počtu odpovědí. Bylo zde mnoho odpovědí, takže ne všechny byly uvedeny v tabulce nebo grafu. Respondenti uváděli následující jedinečné motivy ke studiu: jazyky jsou fascinující; líbí se mi tento jazyk; chci umět i základy dalších jazyků než jen angličtiny; chci si rozšířit obzory, mít vyšší kvalifikaci; pro svůj dobrý pocit; líbí se mi finská kultura a umění; chci rozumět anglicky, protože se v mém okolí angličtina používá, tím ale nemyslím práci či školu; nechci zapomenout to, co umím; chci mít lepší možnost získávání informací; nechci si připadat méněcenná; nesmím přestat, bojím se, že jakmile přestanu, mentálně zemřu; hobby; změna zaměstnání; jezdím do Rakouska; angličtina je dnes nezbytná; bez angličtiny se dnes na internetu neobejdeme ani při zábavě; seberozvoj; chci se lepe domluvit s podřízenými; chci se domluvit s rodinou mého sourozence v Anglii; chci být schopná číst zahraniční literaturu v originále; potřebuji texty a kurzy k mému hobby; k samostudiu (zahraniční zdroje); nezbytnost při mých koníčcích apod.

Graf 12: Motivy ke studiu cizího jazyka



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.13 Otázka č. 13: Jaká forma studia je pro Vás nevhodnější?

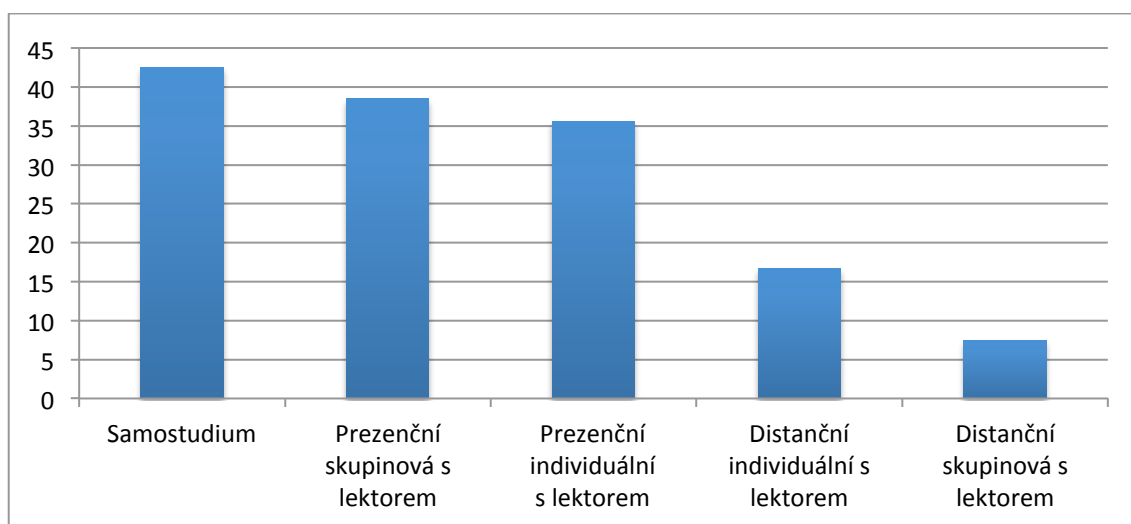
Respondent mohl zvolit více z nabízených odpovědí.

Tabulka 12: Nevhodnější forma studia

Odpověď	Počet	%
Samostudium	74	42,53
Prezenční skupinová s lektorem	67	38,51
Prezenční individuální s lektorem	62	35,63
Distanční individuální s lektorem	29	16,67
Distanční skupinová s lektorem	13	7,47

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 13: Nevhodnější forma studia



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Výsledky grafu 13 a data v tabulce 12 umožňují zjistit, že formu samostudia preferuje 42,53 % respondentů, prezenční skupinová forma s lektorem je nevhodnější pro 38,51 % respondentů, distanční individuální forma výuky s lektorem je nevhodnější pro 35,63 % respondentů a distanční skupinovou formu s lektorem upřednostňuje 7,47 % dotazovaných.

7.1.14 Otázka č. 14: Co je podle Vás nejdůležitější při studiu cizího jazyka?

Respondent mohl zvolit více z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní odpověď. Do tabulky 14 byly vloženy pouze ty faktory, které obdržely nejvíce odpovědí a některé zajímavé z ostatních ojedinělých odpovědí.

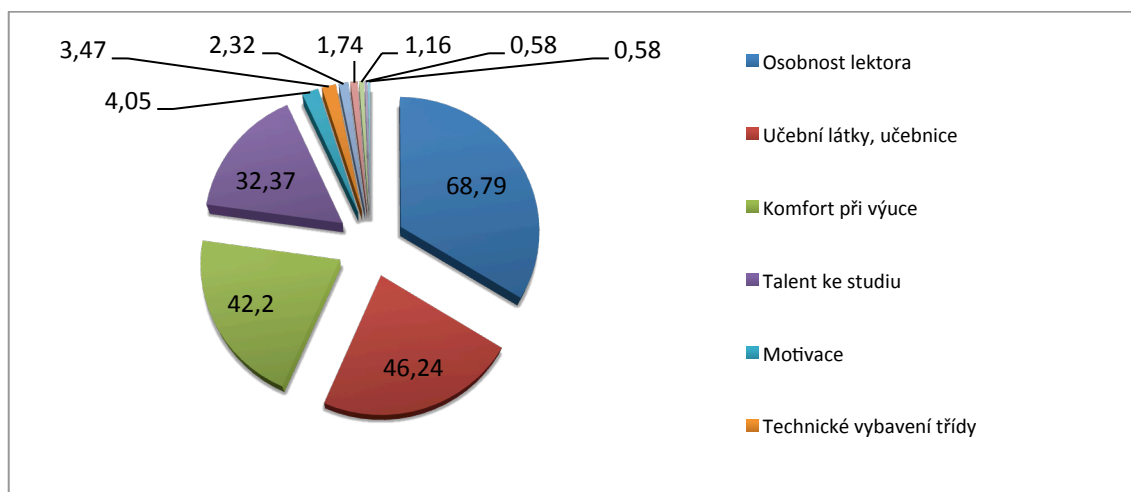
Tabulka 13: Nejdůležitější faktory při studiu jazyka

Odpověď	Počet	%
Osobnost lektora	119	68,79
Učební látky, učebnice	80	46,24
Komfort při výuce	73	42,2
Talent ke studiu	56	32,37
Motivace	7	4,05
Technické vybavení třídy	6	3,47
Píle	4	2,32
Chut' se učit	3	1,74
Výuková metoda	2	1,16
Vzdělání, praktické znalosti a schopnosti lektora	1	0,58
Fyzicky být v cizojazyčném prostředí	1	0,58

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 14 a tabulka 13 odráží pouze faktory, které získaly nejvíce odpovědí. Na tuto otázku bylo napsáno mnoho vlastních odpovědí respondentů, některé se opakovaly nebo byly uvedeny ve formě nevhodné pro grafickou analýzu. Jak vyplývá z grafu 14, většina respondentů považuje osobnost lektora za nejdůležitější faktor při studiu cizího jazyka – 68,79 %, kvalita učebnic má největší význam pro 46,24 % dotazovaných, komfort při výuce je nejdůležitější pro 42,2 % respondentů, talent ke studiu vyznačilo 32,37 % respondentů, motivaci označilo 4,05 %, technické vybavení třídy – 3,47 %, píle – 2,32 %, chut' se učit – 1,74 %, výuková metoda – 1,16 %, vzdělání, praktické znalosti a schopnosti lektora – 0,58 %, potřeba fyzicky být v cizojazyčném prostředí – 0,58 %.

Graf 14: Nejdůležitější faktory při studiu jazyka



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.1.15 Otázka č. 15: Jaké jsou vaše požadavky na lektora (kdybyste studoval/a s lektorem)?

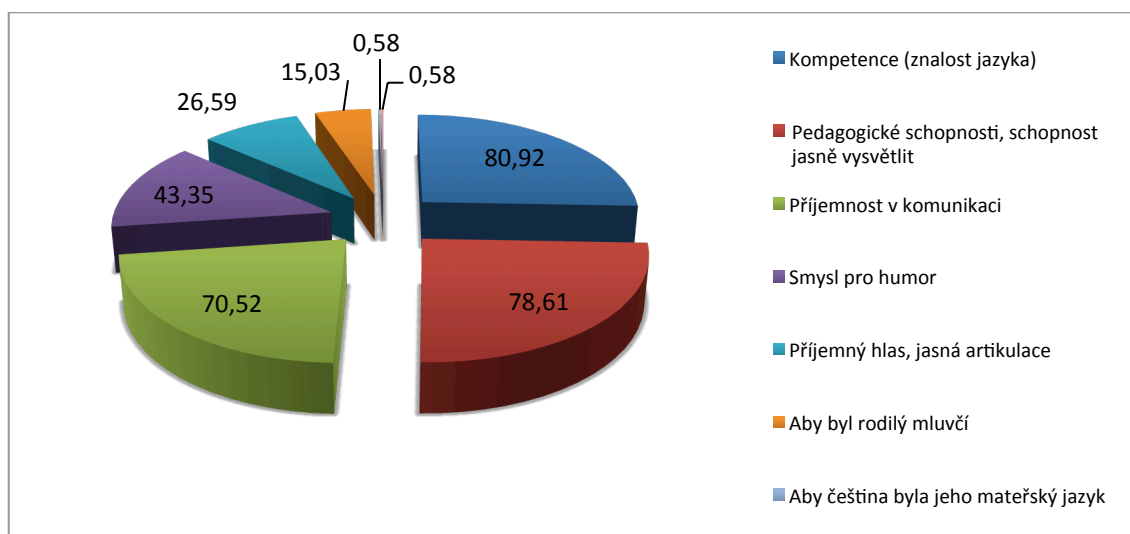
Respondent mohl zvolit více z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní odpověď; tři odpovědi nebyly vloženy do tabulky kvůli tomu, že nepatřily k dané otázce.

Tabulka 14: Požadavky na lektora

Odpověď	Počet	%
Kompetence (znalost jazyka)	140	80,92
Pedagogické schopnosti, schopnost jasně vysvětlit	136	78,61
Příjemnost v komunikaci	122	70,52
Smysl pro humor	75	43,35
Příjemný hlas, jasná artikulace	46	26,59
Aby byl rodilý mluvčí	26	15,03
Aby čeština byla jeho mateřský jazyk	1	0,58
Osobnost lektora	1	0,58

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 15: Požadavky na lektora



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 15 spolu s tabulkou 14 dávají možnost zjistit, že 80,92 % respondentů označilo kompetenci lektora mezi své požadavky, 78,51 % označilo pedagogické schopnosti, 70,52 % příjemnost v komunikaci, 43,35 % smysl pro humor, 26,59 % vyznačilo příjemný hlas a jasnou artikulaci, 15,03 % respondentů by chtělo, aby lektor

byl rodilým mluvčím, 0,58 % dotazovaných by chtělo, aby lektorem byl Čech a 0,58 % vyzdvihuje význam osobností lektora.

7.1.16 Otázka č. 16: Jaký je Váš postoj k moderním přístupům a technologiím při výuce cizích jazyků?

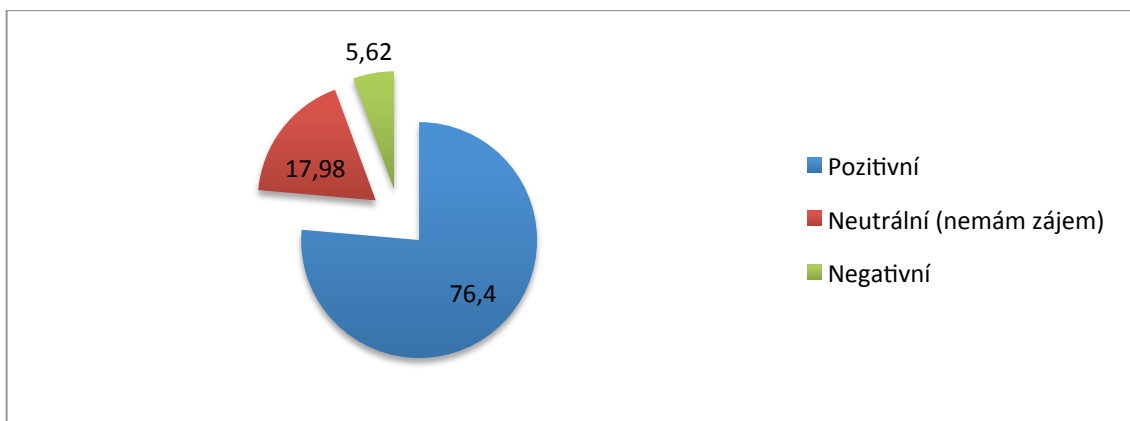
Respondent mohl zvolit pouze jednu z nabízených odpovědí.

Tabulka 15: Postoj k moderním přístupům a technologiím

Odpověď	Počet	%
Pozitivní	136	76,4
Neutrální (nemám zájem)	32	17,98
Negativní	10	5,62

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 16: Postoj k moderním přístupům a technologiím



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z tohoto grafu vyplývá, že 76,4 % má pozitivní postoj k moderním technologiím, 17,98 % neutrální postoj a jen 5,62 % má postoj negativní.

7.1.17 Otázka č. 17: Co je podle Vás hlavní překážkou při studiu cizího jazyka?

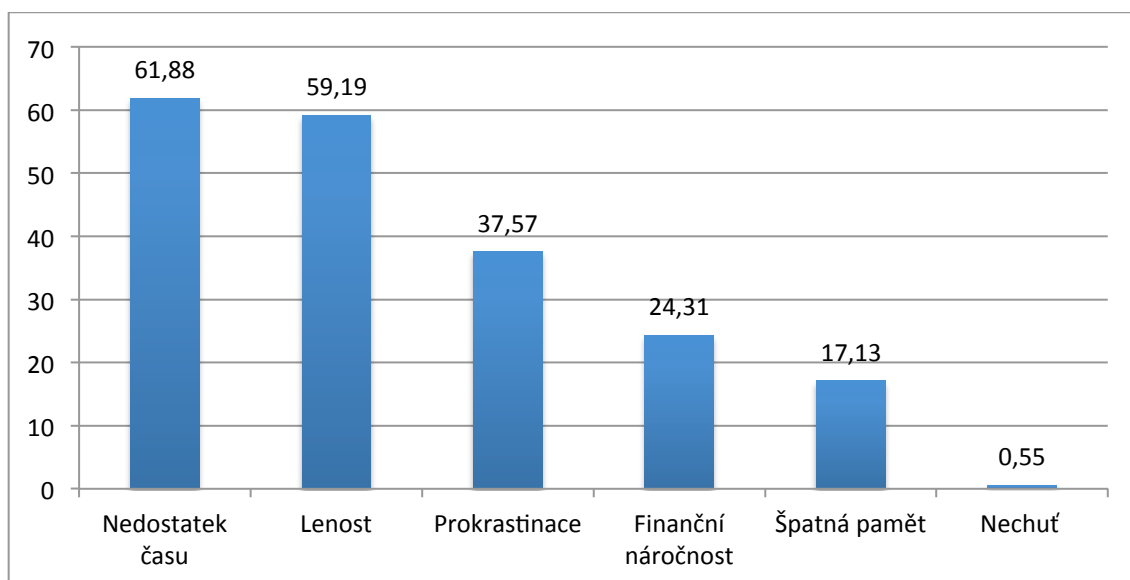
Respondent mohl zvolit více z nabízených odpovědí nebo dopsat nějakou vlastní. Dvě z odpovědí byly odmítnuty kvůli nekorektnosti.

Tabulka 16: Hlavní překážky při studiu CJ

Odpověď	Počet	%
Nedostatek času	112	61,88
Lenost	107	59,19
Prokrastinace	68	37,57
Finanční náročnost	44	24,31
Špatná paměť	31	17,13
Nechuť	1	0,55
Nedostatečná konverzace – jen pár hodin týdně na hodinách s lektorem	1	0,55
Nedostatek motivace a nuda na lekcích	1	0,55

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Graf 17: Hlavní překážky při studiu CJ



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z Grafu 17 vyplývá, že většina dospělých respondentů považuje za svou hlavní překážku nedostatek času – 61,88 % odpovědí, druhým problémem v četnosti odpovědí byla uvedena lenost – 59,19 %, dále to byla prokrastinace – 37,57 %, špatnou paměť účastníci zmínili v 17,13 % případů. Ostatní vlastní odpovědi nebyly dostatečně početné, aby mohly být účtovány.

7.2 Interpretace a diskuse výsledků

7.2.1 Zájem o studium cizích jazyků (dále CJ) podle pohlaví

K ověření **Hypotézy č. 1: Ženy v ČR mají větší zájem o studium cizích jazyků** sloužily otázky č. 1 (pohlaví respondentů) a č. 9 (zájem o studium CJ).

Výsledky tab. 18 ukazují, že 75 % žen má zájem o studium CJ v současné době (123 jich odpovědělo ANO a 26 odpovědělo NE na otázku č. 9), zatímco jen 25 % mužů odpovědělo ANO na tuto otázku. Na základě analýzy této souvislosti bylo zjištěno, že ženy v ČR mají větší zájem o studium cizích jazyků než muži a **Hypotéza č. 1 tedy může být přijata.**

Tabulka 17: Zájem o studium CJ podle pohlaví

	Všichni respondenti	Zájem o studium	
		ANO	NE
Muž	59 28,40 %	41 25,00 %	18 41 %
Žena	149 71,60 %	123 75,00 %	26 59 %
Celkem	208	164	44

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.2.2 Postoj ke studiu CJ

Postoj ke studiu CJ v rámci splnění jednoho z cílů daného průzkumu byl analyzován na základě odpovědí na otázku č. 9 (zájem o studium CJ mezi všemi dotázanými) v souvislosti s jejich odpověďmi na otázku č. 7 (postoj k tvrzení o nezbytnosti ovládnutí 1–2 CJ), č. 11 (potřeba mezinárodního certifikátu) a na otázku č. 16 (postoj k moderním technologiím při výuce).

Tabulka 18: Zájem o studium CJ v dnešní době a postoj k tvrzení o nezbytnosti ovládní 1–2 CJ

Postoj k tvrzení o nutnosti ovládní 1–2 CJ	Všichni respondenti	Zájem o studium	
		ANO	NE
ANO	180 86,50 %	143 87,20 %	37 84 %
NE	15 7,20 %	10 6,10 %	5 11 %
NEVÍM	13 6,30 %	11 6,70 %	2 5 %
Celkem	208	164	44

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Z výsledků tabulky 18 vyplývá, že absolutní většina všech účastníků průzkumu – 86,5 % – souhlasí s tímto tvrzením, zatímco mezi zájemci o studium jazyků v současné době souhlasí s tím, že dospělý má umět alespoň 1–2 CJ celkem 87,20 % respondentů.

Tabulka 19: Zájem o studium CJ v dnešní době a potřeba mezinárodního certifikátu

Potřeba certifikátu	Všichni respondenti	Zájem o studium	
		ANO	NE
	28 13,50 %	1 0,68 %	27 61,40 %
ANO	16 7,70 %	16 9,80 %	0 0 %
NE	164 78,80 %	147 89,60 %	17 38,60 %
Celkem	208	164	44
x2 test	–	23,451	

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Údaje uvedené v tabulce 19 naznačují, že absolutní většina všech účastníků průzkumu – 78,8 % – nepotřebuje mezinárodní jazykový certifikát, zatímco mezi zájemci o studium jazyků v současné době nepotřebuje mezinárodní jazykový certifikát 89,6 % (147 respondentů), certifikát potřebuje jen 9,8 % (16 respondentů).

Souvislosti uvedené v tabulce 20 ukazují, že většina zájemců o studium CJ má kladný postoj k moderním technologiím při výuce –76,2 % (celkem 125 respondentů),

6,7 % má neutrální postoj (27 respondentů) a jen 5 % (2 respondenti) přistupuje k moderním technologiím negativně.

Tabulka 20: Zájem o studium CJ v dnešní době a postoj k moderním technologiím

Postoj k moderním technologiím při výuce CJ	Všichni respondenti	Zájem o studium	
		ANO	NE
	30 14,40 %	4 2,80 %	26 59,10 %
Pozitivní	136 65,40 %	125 76,20 %	11 25 %
Negativní	10 7,20 %	8 4,90 %	2 5 %
Neutrální	32 15,40 %	27 6,70 %	5 11 %
Celkem	208	164	44

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

7.2.3 Preferované formy výuky CJ

Odpovědi na otázku č. 13 byly přezkoumány v odstavci 7.1.13. Níže uvedená tabulka 21 představuje vztah preferovaných forem studia CJ k ekonomickému statusu respondentů.

Analýza těchto údajů umožnila ověřit **Hypotézu č. 2:** *Nejvyšší počet respondentů upřednostňuje prezenční skupinovou formu studia s lektorem před individuální nebo distanční formou a samostudiem.*

Z uvedeného rozložení odpovědí je patrné, že většina účastníků šetření dává přednost samostudiu: 74 odpovědí, což je 35,6 %, z nichž většina (50 respondentů) je zaměstnaná. Na druhém místě byla prezenční skupinová forma s lektorem (získala 67 odpovědí – 32,2 %), na třetím se umístila prezenční individuální forma s lektorem (62 odpovědí – 29,8 %), distanční individuální forma s lektorem skončila na čtvrtém místě – získala jen 29 odpovědí – 13,9 %.

Tabulka 21: Preferované formy výuky podle ekonomického statusu

Preferovaná forma výuky	Všichni resp.	Zaměstnaný	Nezaměstnaný	Student	Pracující student	Na mateřské	V důchodu
	34 16,30 %	22 15,90 %	2 25 %	6 25 %	2 10 %	1 7,70 %	1 20 %
Prezenční individuální s lektorem	62 29,80 %	38 27,50 %	3 37,50 %	7 25 %	8 40 %	5 38,50 %	1 20 %
Prezenční skupinová s lektorem	67 32,20 %	40 29 %	4 50 %	8 33,30 %	9 45 %	3 23,10 %	3 60 %
Distanční individuální s lektorem	29 13,90 %	22 15,90 %	1 12,50 %	0 0 %	4 20 %	2 15,40 %	0 0 %
Distanční skupinová s lektorem	13 6,3 %	7 5,10 %	0 0 %	2 8,30 %	2 10 %	2 15,40 %	0 0 %
Samostudium	74 35,60 %	50 36,20 %	3 37,50 %	8 33,30 %	7 35 %	6 46,20 %	0 0 %
Celkem	208	138	8	24	20	13	5

Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Kromě samostudia (74 odpovědí) si zaměstnaní respondenti (největší skupina respondentů – 138 lidí) nejčastěji vybírali prezenční skupinovou formu s lektorem (40 odpovědí), prezenční individuální formu s lektorem (38 odpovědí) a distanční individuální (22 odpovědí).

Studenti (celkem 24 účastníků) si shodně vybírali prezenční skupinovou formu i samostudium (8 odpovědí pro každou formu), na dalším místě pro ně prezenční individuální forma (7 odpovědí).

Pracující studenti (20 účastníků) preferovali prezenční skupinovou formu s lektorem (9 odpovědí), na druhém místě pro ně byla prezenční individuální forma s lektorem (8 odpovědí), samostudium byl na třetím místě (7 odpovědí).

Maminky na mateřské sestavily malou skupinu (13 lidí). Preferovaly samostudium (6 odpovědí), pak prezenční individuální formu s lektorem (5 odpovědí) a prezenční skupinovou formu s lektorem (jen 3 lidé).

Důchodců mezi dotázanými bylo jen 5, tři z nich označili prezenční skupinovou formu s lektorem za preferovanou.

Celkově lze usoudit, že samostudium je nejvíce preferovanou formou nejen pro zaměstnané, kteří tvořili absolutní většinu respondentů, ale i pro studenty a maminky na mateřské, kteří také velmi šetří svůj čas.

Na základě této analýzy byla **hypotéza č. 2 vyvrácena**, což znamená, že nejvyšší počet respondentů upřednostňuje samostudium. Prezenční skupinová forma studia s lektorem se umístila na druhém místě v celkovém počtu odpovědí.

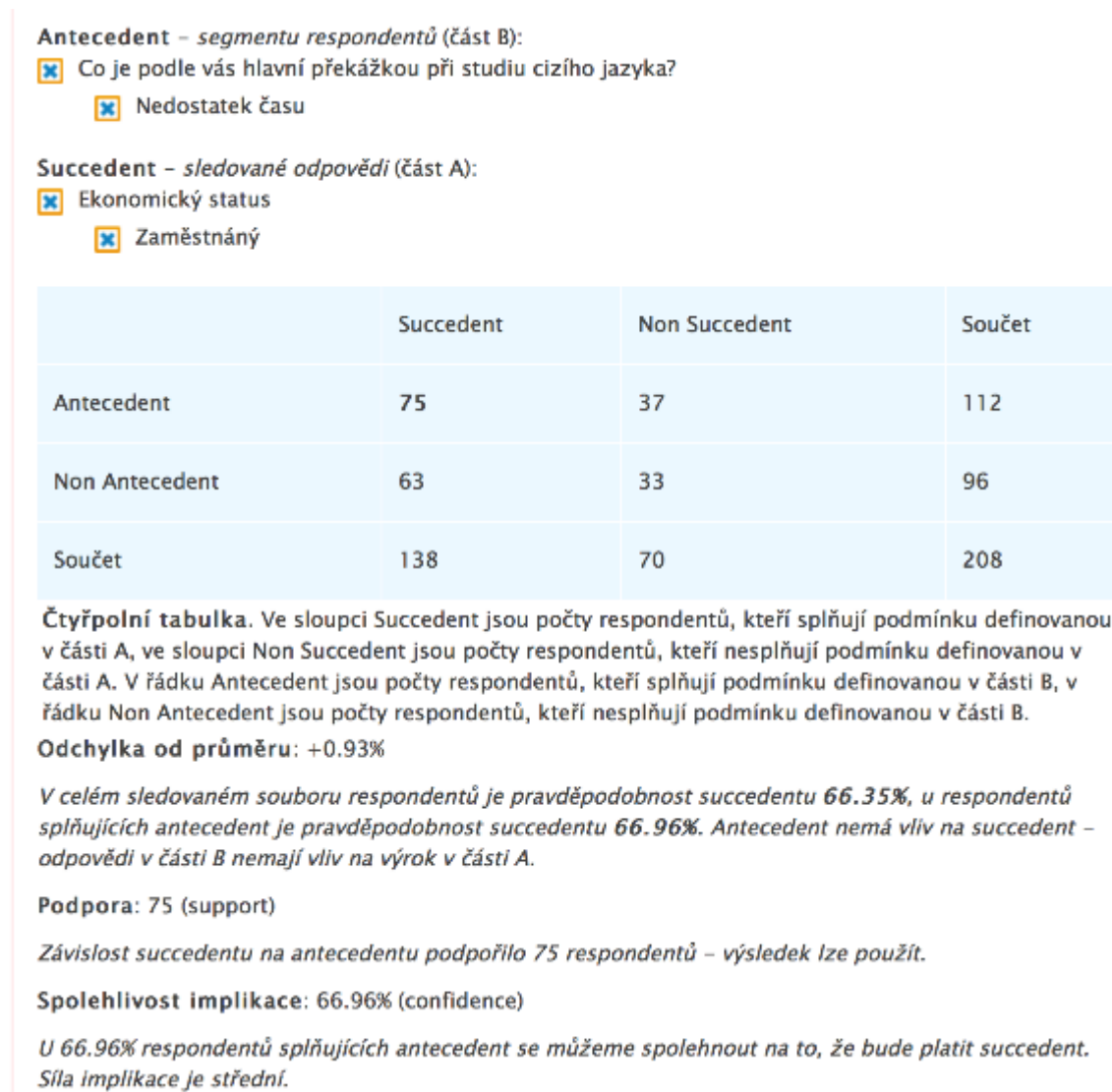
7.2.4 Hlavní motivační faktory dospělých

Hypotéza č. 3: *Nejdůležitějším motivačním faktorem pro dospělé účastníky studia cizích jazyků je profesní využití.*

Jako základ pro ověřování této hypotézy sloužila výzkumná otázka č. 12 „Co vás motivuje ke studiu cizího jazyka? Proč studujete?“. Rozbor odpovědí na tuto otázku byl proveden v odstavci 7.1.12. Největší počet odpovědí získaly následující motivační faktory: potřeba CJ při cestování do zahraničí – 51,74 % (89 odpovědí), učení pro zábavu („učení Vás baví“) – 48,26 % (83 odpovědí), nezbytnost pro současnou práci – 25 % (43 odpovědí), touha po kariérním růstu – 19,77 % (34 odpovědí) a hledání lépe placené práce – 15,12 % (26 odpovědí) atd. První dva vedoucí faktory rozhodně nepatří mezi faktory profesní motivace, což dává důvod stanovenou **hypotézu č. 3 vyvrátit**.

7.2.5 Hlavní překážka při výuce CJ

Obrázek 10: Výpočet závislosti mezi zaměstnanými respondenty a odpovědí „nedostatek času“



Zdroj: Autorka práce, 2020 (vlastní šetření)

Hypotéza č. 4: Hlavní překážkou při výuce cizího jazyka pro většinu dospělých je nedostatek času. K testování této hypotézy sloužila především otázka č. 17: „Co je podle vás hlavní překážkou při studiu cizího jazyka?“ Základní odpovědi na tuto otázku byly přezkoumány v odstavci 7.1.17, odkud bylo zjištěno, že většina dospělých respondentů považuje za svou hlavní překážku nedostatek času – 61,88 % ze všech odpovědí.

Kromě toho odpovědi na otázku č. 5 (*Ekonomický status*) umožnily zjistit, že většina dotázaných byla zaměstnána – 66,35 % (135 účastníků z celkového počtu 208 lidí), což logicky naznačilo, že mezi těmito dvěma sektory může být vzájemná shoda. Tento předpoklad znázorňuje obrázek 10, který obsahuje výsledek šetření pomocí nástrojů portálu vyplnto.cz a potvrzuje, že výsledek lze použít.

Hypotéza č. 4 tedy může být **přijata**.

8 SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Výsledkem provedeného vlastního šetření byly následující závěry:

Mezi dotázanými účastníky anonymního internetového šetření převažovaly ženy (76,63 %| ženy, 28,37 % muži), převážně Češky.

Většina respondentů byla ve věku 20–30 let (60,1 %), což podle klasifikace uvedené v teoretické části práce patří do kategorie rané dospělosti; 23,56 % respondentů bylo v období střední dospělosti (31–45 let), 14,42 % ve věku pozdní dospělosti (46–60 let) a jen 4 důchodci (1,92 %).

Více než polovina respondentů bydlí v Praze (58 %) a necelá polovina v Jihomoravském kraji (42 %).

Většina respondentů, která se zúčastnila průzkumu s názvem „Cizí jazyky pro dospělé“ má vysokoškolské vzdělání (53,85 %) a středoškolské s maturitou (38,94 %).

Většina respondentů jsou zaměstnaní – 66,35 % a studenti – celkem 21,16 % studentů, z nichž pracujících je 9,62 %.

Nejvhodnější formou výuky byla označena forma samostudia (42,53 %). Prezenční skupinovou formu s lektorem preferovalo 38,51 % respondentů, prezenční individuální formu s lektorem preferoval téměř stejný počet respondentů – 35,63 %, distanční individuální formu označilo 16,67 % účastníků. Málokdo projevil zájem o nejlevnější distanční skupinovou formu studia – jen 7,47 % dotázaných (13 lidí).

Mezi nejdůležitějšími faktory při studiu cizího jazyka byly uvedeny: osobnost lektora (68,79 %) a učební látky (46,24 %), komfort při výuce je důležitý pro 42,2 % dospělých účastníků, což poměrně koreluje s tím, že mnozí dávají přednost formě samostudia, která umožňuje učit se jazyk přímo z pohodlí domova.

U lektora si většina respondentů váží kompetence (80,92 %), pedagogické schopnosti (78,61 %), příjemnost v komunikaci (70,52 %) a smysl pro humor (43,35 %), příjemný hlas a jasnou artikulaci označilo 26,59 % respondentů, rodilého mluvčího potřebuje jen 15,03 % respondentů. Tyto výsledky celkem potvrzují v teoretické části zmíněný fakt, že kromě odborné a pedagogické schopnosti lektora je důležitá i jeho osobnost, projev a neverbální komunikace.

Absolutní většina respondentů (86,54 %) věří, že dospělý má umět alespoň 1–2 cizí jazyky, což je v souladu s politikou Evropské komise podporující studium CJ, aby

se všichni občané EU naučili nejméně dva cizí jazyky. Přitom 88,46 % respondentů umí alespoň jeden cizí jazyk, a to je angličtina; 33,65 % umí německy, 23,56 % rusky. Respondenti ukázali velkou rozmanitost mezi jazyky, které umí a které se chtějí naučit. Řada respondentů uvedla, že umí více než jeden cizí jazyk – 2 až 3, jeden respondent uvedl, že umí celkem 6 cizích jazyků.

Zájem o studium CJ v současné době má většina dospělých účastníků (78,85 %). Mezi jazyky, které lidé chtějí studovat stále vede angličtina (40,38 %) jako hlavní jazyk mezinárodní komunikace, dále je to němčina (28,37 %) a ruština (21,15 %), což je v souladu s historickými tradicemi, pak následuje španělština (20,19 %) a francouzština (17,79 %) a další jazyky. Přitom absolutní většina respondentů nepotřebuje mezinárodní jazykový certifikát, což je pochopitelné, protože dále bylo zjištěno, že většina se učí cizí jazyk pro zábavu.

Hlavní motivy ke studiu cizích jazyků tedy nebyly pro účastníky průzkumu profesní, ale spíše sociální (navazování kontaktů, cestování apod.) a osobní rozvoj.

Jako hlavní bariéry při studiu byly uvedeny: nedostatek času (61,88 %), což koreluje s tím, že většina dospělých účastníků pracuje a/nebo studuje, a proto šetří čas; dále je to lenost (59,19 %) a prokrastinace (37,57 %), které jsou překážkami spíše vnitřního, psychologického charakteru; jako další bariéry, které získaly dostatek odpovědí, byly uvedeny finanční náročnost (24,31 %) a špatná paměť (17,33 %).

Ze čtyř stanovených **hypotéz** nakonec **byly přijaty** dvě:

Hypotéza č. 1: Ženy v ČR mají větší zájem o studium cizích jazyků a

hypotéza č. 4: Hlavní překážkou při výuce cizího jazyka je pro většinu dospělých nedostatek času.

Dvě další **hypotézy** byly **vyvráceny**:

Hypotéza č. 2: Nejvyšší počet respondentů upřednostňuje prezenční skupinovou formu studia s lektorem před individuální nebo distanční formou a samostudiem.

Hypotéza č. 3: Nejdůležitějším motivačním faktorem pro dospělé účastníky studia cizích jazyků je profesní využití.

ZÁVĚR

Na základě vlastního dotazníkového šetření bylo dosaženo dostatečného počtu názorů respondentů, což umožnilo odpovědět na položené výzkumné otázky, a to: zjistit genderové rozdělení mezi zájemci o studium cizích jazyků, postoje dospělých k učení se cizím jazykům v současné době, preferované organizační formy učení, hlavní motivy a překážky při studiu.

Získané údaje dávají možnost předpokládat, že dospělí mají kladný postoj ke studiu cizích jazyků v současné době, účastníci výzkumu vykazali velkou rozmanitost v jazycích, které umí a kterým by se chtěli naučit a projevíli velký zájem o studium. Přitom angličtina zůstává nejoblíbenějším jazykem, mezi tři nejpopulárnější stále patří němčina a ruština.

Ženy v ČR jsou tradičně aktivnější při studiu cizích jazyků než muži, i když poslední výzkum společnosti English First EPI 2019 o znalostech angličtiny ukazuje, že genderová mezera se ve světě uzavírá a výsledky mužů se téměř neliší od výsledků žen, které dříve vedly.

Během analýzy výsledků a ověřování hypotéz byly odhaleny i některé zajímavé skutečnosti.

Studium odborné literatury a předchozích výzkumů dávalo možnost předpokládat, že profesní motivace může být nejhlavnějším důvodem nejen pro odborné studium, ale i pro výuku cizích jazyků v dospělosti. Proti očekávání však většina respondentů uváděla jiné motivy k cizojazyčné výuce, jako například potřeba jazyků pro cestování, učení pro zábavu nebo rozšíření kontaktů apod. Respondenti ukázali, že profesní motivy jsou pro ně také důležité, ale nestojí na prvním místě. S tím souvisí i ten fakt, že naprostá většina respondentů daného výzkumu nemá zájem o mezinárodní jazykový certifikát, který je obvyklé více žádat při hledání zaměstnání nebo za účelem vzdělávání v zahraničí. Zde je vhodné připomenout, že jazykové vzdělávání dospělých spíše patří k zájmovému vzdělávání, což však nic nemění na skutečnosti, že zájem o cizí jazyky může být způsoben také i profesními potřebami.

Tyto výsledky mohou být náhodným nálezem nebo logickým důsledkem následujících procesů:

1) didaktika výuky jazyků se stále více vzdaluje od starých nudných modelů, stává se zajímavým procesem, který zahrnuje mnoho herních prvků a který přináší lidem radost,

2) znalost jazyků dělá člověka svobodnějším, zvyšuje jeho sebevědomí, přináší nové kontakty, které mohou vést k pozitivním životním změnám, díky čemuž učení cizích jazyků získává stále větší hodnotu pro všechny aspekty života člověka, nejen ty profesní.

Nedostatek času jako hlavní překážka při studiu cizích jazyků je u dospělých pochopitelným výsledkem výzkumu a zcela koreluje s tím, že většina účastníků průzkumů jsou pracující lidé, kteří šetří čas, preferují samostudium a ukazují také kladný postoj k moderním technologiím při výuce, což výrazně usnadňuje proces učení kdykoliv a kdekoliv a dává pocit větší nezávislosti a autonomie, což je nezadatelným rysem současného vzdělávání dospělých.

Na základě uvedeného lze tedy předpokládat, že výzkumné cíle práce byly splněny, hypotézy byly verifikovány. V budoucnu by bylo zajímavé ověřit získaná fakta u širších skupin dospělých podle věkových kategorií.

Vzhledem k tomu, že respondenti kromě samostudia preferují také prezenční výuku s lektorem a zároveň většina z nich velmi vítá moderní informační technologie včetně mobilních aplikací, zdá se, že je vhodné jejich široké využití při všech tradičních kurzech jako efektivní doplněk, který může zvýšit motivaci a zefektivnit proces učení dospělých.

Provedený výzkum a vlastní praxe v jazykové škole umožňují předpokládat, že nejlepších výsledků ve výuce jazyků lze dosáhnout kombinací několika metod výuky. Skupinovou výuku lze například podporovat samostudiem nebo v případě výrazných obtíží při výuce přejít na individuální formu učení, aby student mohl získat od lektora maximální pozornost.

Metodika výuky cizího jazyka pro dospělé by měla implementovat požadavky andragogického modelu učení, zahrnovat aktivní formy výuky (hraní rolí, modelování situací, skupinovou práci) pomocí interaktivních technologií. Je nutné také počítat s tím, že dospělí mají právo na nezávislý výběr, právo přijímat nebo nepřijímat nové metody práce. Při výuce dospělých je také důležité brát v úvahu výše uvedené překážky v učení a krátká období vzdělávací aktivity a podporovat úspěch.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTÁK, J., 2003. *Základní kniha lektora / trenéra: jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhéj*. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-158-1.

BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství. Management studium (Alfa Nakladatelství). ISBN 978-80-87197-12-7.

BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2006. *Kapitoly z andragogiky 1*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1355-8.

BEDNAŘÍKOVÁ, I., 2006. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1356-6.

BENEŠ, M., 2014. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

ELMAN, J., 2006. *V kouzelné zahradě jazyků, aneb, Jak studovat cizí jazyky*. Praha: Sobotáles. ISBN 80-86817-19-9.

JANÍKOVÁ, V., 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KAZÍK, P., 2008. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2453-9.

LANGER, T., 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0093-4

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MEDLÍKOVÁ, O., 2013. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora. 2., dopl. vyd.* Praha: Grada. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-4336-3.

MUŽÍK, J., 2002. *Didaktika dospělých.* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86284-21-2.

MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika. 2., přeprac. vyd.* Praha: ASPI. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

NAKONEČNÝ, M., 1996. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.

PALÁN, Z., 2002. *Základy andragogiky.* Praha: Vysoká škola J. A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

ŠERÁK, M., 2005. *Zájmové vzdělávání dospělých.* Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení FF UK v Praze. Edice celoživotního vzdělávání, svazek 19. ISBN 80-86284-55-7.

VACÍNOVÁ, M., D. TRPIŠOVSKÁ a M. FARKOVÁ, 2010. *Psychologie. Vydání II. rozšířené.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-807452-008-2.

VÁGNEROVÁ, M., 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

VETEŠKA, J. a T. VACÍNOVÁ a kol., 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

VOLTROVÁ, M. a I. MOTLÍKOVÁ, 2019. Sociální sítě ve výuce němčiny. In: *Cizí jazyky.* Praha: UK PedF, roč. 62, č. 2, s. 9-12. ISSN 1210-0811.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

UR, P., 1996. *A course in language teaching: practice and theory*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-44994-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

BARVENKO, O. *Psikhologicheskie barery v obuchenii inostrannomu jazyku vzroslykh* [online] 2004, Disertační práce [cit. 2019-12-26]. Dostupné z: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-barery-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-vzroslykh>

CASTAÑEDA, S. *Lifelong learning and limiting factors in second language acquisition for adult students in post-obligatory education* [online] 30.11.2017, Cogent Psychology, 4:1. [cit. 2020-01-24]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/23311908.2017.1404699?needAccess=true>

EF EPI 9th Edition [online]. 2019 [cit. 2020-01-06a]. Dostupné z: https://www.ef-czech.cz/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf

EF EPI 9th Edition [online]. 2019 [cit. 2020-01-06b]. Dostupné z: <https://www.ef-czech.cz/epi/>

Evropská komise. *Doporučení Rady o komplexním přístupu k výuce a studiu jazyků* [online]. 2019 [cit. 2019-12-26]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_cs

KHAFIZOVA, L. JU. *Psikhologicheskaja podderzhka vzroslykh v obuchenii inostrannomu jazyku* [online] Tambov: Gramota, 2018. No 3(11) s. 70-73. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: http://scjournal.ru/articles/issn_2500-0039_2018_3_15.pdf ISSN 2500-0039.

KNOTOVÁ, D., *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase* [online]. [cit. 2020-01-11.]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-%20paedagogica/article/viewFile/427/583>

KRUMMACKEROVÁ, P. *Jak zvýšit účinnost jazykového vzdělávání?* [online]. 2011. Publikováno v Psychologie dnes. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <http://www.dvkk.cz/aktuality/jak-zvysit-ucinnost-jazykoveho-vzdelavani/>

LUKINA, L. *Celi i metody obuchenija inostrannym jazykam v istoricheskom i lingvodidakticheskom kontekste* [online]. 2007, Aktualnye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki. 2007, №2 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/tseli-i-metody-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-istoricheskom-i-lingvodidakticheskom-kontekste>

Memorandum o celoživotním učení ČR: Pracovní materiál Evropské komise [online]. In: NVF, 2000 [cit. 2019-12-27]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě [online]. In: MŠMT, 2000 [cit. 2020-01-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>

PALÁN, Z. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. [cit. 2019-12-27a]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/jazykove-vzdelavani>

PALÁN, Z. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. [cit. 2019-12-27b]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>

PALÁN, Z. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. [cit. 2019-11-27c]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/metoda>

PAPPAS, C. *The Adult Learning Theory – Andragogy – of Malcolm Knowles* [online]. 2013. E-Learning industry [cit. 2019–12–26]. Dostupné z: <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>

POPOVA, V. *Innovacionnye formy obuchenija inostrannomu jazyku* [online]. Internet-zhurnal „Naukovedenie“ tom 7, №3 (2015) [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <https://naukovedenie.ru/PDF/175PVN315.pdf>

PŮBALOVÁ, B. Čtyři z pěti Čechů se domluví cizí řeči [online] *Statistika&My: Měsíčník českého statistického úřadu*. 10/2017. 2017, 7(10), 18-19. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/wp-content/uploads/2017/10/18041710.pdf>

SHEPELENKO, T. *Psichologicheskie aspekty izuchenija inostrannykh jazykov* [online] 2017. Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznanija i pedagogiki 2017, №1 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-izucheniya-inostrannyh-yazykov>

SMITH, A. a G. STRONG, G. *Adult Language Learners: an Overview*. TESOL International Assosiation [online]. 2009. [cit. 2020–01–10]. ISBN: 9781945351440. Dostupne z: http://www.tesol.org/docs/books/bk_CP_AdultLL_615.

SMITH, M. *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*, *the encyclopedia of informal education* [online]. 2002 [cit. 2019–01–11]. Dostupné z: <http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>

Strategie celoživotního učení ČR [online]. In: MŠMT, 2007 [cit. 2019-12-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. In: MŠMT, 2014 [cit. 2019–01–11]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

SUKHOBSKAJA, G. S. *Ponjatje „zrelost socialno-psihologicheskogo razvitija cheloveka“ v kontekste andragogiki* [online] 2002 *Novye znaniya* 2002 № 4. – c. 17-20 [cit. 2019-12-20]. Dostupné z: <http://pedlib.ru/Books/1/0102/index.shtml>

ŠKRABÁNEK, J. a. STUDENÝ. *Učiní nás gamifikace závislymi na práci? SystemOnLine* [online]. 2018 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <https://m.systemonline.cz/hrm-personalistika/ucini-nas-gamifikace-zavislymi-na-praci.htm>

TITOVÁ, S. V. a K. V. CHIKRIZOVA. *Geimifikacija v obuchenii inostrannym jazykam: psichologo-didaktičeskij i metodičeskij potencial* [online] *Pedagogika i psichologija obrazovanija* 2019, №1 [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-psihologo-didaktičeskij-i-metodičeskij-potentsial>

VRÁBLÍKOVÁ, P. *Metody používané ve výuce cizích jazyků* [online] 2008 [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <https://vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/vzdelavani-a-vycvik/metody-pouzivane-ve-vyuce-cizich-jazyku>

VRÁBLÍKOVÁ, P. *Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě, Vojenské rozhledy* [online] 2006, roč. 15 (47), č. 1, s. 112-118, ISSN 2336-2995 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <https://vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/metody-vyuky-cizich-jazyku-a-jejich-vyznam-v-profesionalni-armade#jak-citovat-tento-clanek-how-to-cite-this-article>

SEZNAM ZKRATEK

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CJ	cizí jazyk
EF	English First
EPI	English proficiency Index
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NVF	Národní vzdělávací fond

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Základní principy andragogiky Knowlese	15
Obrázek 2: Vymezení celoživotního vzdělávání a učení.....	17
Obrázek 3: Místo vzdělávání dospělých v systému celoživotního učení	20
Obrázek 4: Globální hodnocení evropských zemí podle úrovně znalosti angličtiny	24
Obrázek 5: Globální hodnocení zemí světa podle úrovně znalosti angličtiny.....	25
Obrázek 6: Úroveň znalostí cizích jazyků podle věkových kategorií	26
Obrázek 7: Účast populace v jazykových kurzech a lekcích v roce 2016 (v %).....	27
Obrázek 8: Úroveň znalosti vybraných cizích jazyků v populaci v roce 2016 (v %).....	27
Obrázek 9: 5 předpokladů Knowlesa o charakteristice dospělých účastníků vzdělávání	29
Obrázek 10: Výpočet závislosti mezi zaměstnanými respondenty a odpovědí „nedostatek času“	81

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů	57
Graf 2: Věk respondentů.....	58
Graf 3: Kraj bydlení.....	59
Graf 4: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	60
Graf 5: Ekonomický status	61
Graf 6: Mateřský jazyk	62
Graf 7: Postoj k tvrzení, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky.....	63
Graf 8: Znalost cizích jazyků.....	65
Graf 9: Zájem o studium cizích jazyků v současné době	65
Graf 10: Zájem o studium konkrétního cizího jazyka	67
Graf 11: Potřeba mezinárodního jazykového certifikátu.....	67
Graf 12: Motivy ke studiu cizího jazyka	69
Graf 13: Nejvhodnější forma studia	70

Graf 14: Nejdůležitější faktory při studiu jazyka.....	72
Graf 15: Požadavky na lektora.....	73
Graf 16: Postoj k moderním přístupům a technologiím	74
Graf 17: Hlavní překážky při studiu CJ	75

Seznam tabulek

Tabulka 1: Pohlaví respondentů	57
Tabulka 2: Věk respondentů	58
Tabulka 3: Kraj bydlení	59
Tabulka 4: Nejvyšší dosažené vzdělání	60
Tabulka 5: Ekonomický status.....	61
Tabulka 6: Mateřský jazyk	62
Tabulka 7: Postoj k tvrzení, že v současné době dospělý člověk má umět alespoň 1–2 cizí jazyky	63
Tabulka 8: Znalost cizích jazyků	64
Tabulka 9: Zájem o studium cizích jazyků v současné době.....	65
Tabulka 10: Zájem o studium konkrétního cizího jazyka.....	66
Tabulka 11: Potřeba mezinárodního jazykového certifikátu	67
Tabulka 12: Nejvhodnější forma studia.....	70
Tabulka 13: Nejdůležitější faktory při studiu jazyka.....	71
Tabulka 14: Požadavky na lektora.....	73
Tabulka 15: Postoj k moderním přístupům a technologiím.....	74
Tabulka 16: Hlavní překážky při studiu CJ	75
Tabulka 17: Zájem o studium CJ podle pohlaví.....	76
Tabulka 18: Zájem o studium CJ v dnešní době a postoj k tvrzení o nezbytnosti ovládnutí 1–2 CJ	77
Tabulka 19: Zájem o studium CJ v dnešní době a potřeba mezinárodního certifikátu ..	77
Tabulka 20: Zájem o studium CJ v dnešní době a postoj k moderním technologiím.....	78
Tabulka 21: Preferované formy výuky podle ekonomického statusu.....	79

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník „Cizí jazyky pro dospělé”	I
--	---

PŘÍLOHY

Příloha A – Dotazník „Cizí jazyky pro dospělé“

Vážení respondenti!

Žádám o vyplnění krátkého anonymního dotazníku, který je určen pro osoby starší 20 let. Cílem je zjištění postoje dospělých ke studiu cizích jazyků v současné době, motivace a překážek při studiu. Tento průzkum je součástí mé kvalifikační práce. Děkuji.

1. **Jaké je Vaše pohlaví?** *Povinná otázka*
 - a) žena
 - b) muž
2. **Jaký je Váš věk?** *Povinná otázka*
 - a) 20–30
 - b) 31–45
 - c) 46–60
 - d) 61+
3. **V jakém kraji ČR bydlíte?** *Povinná otázka*
 - a) Hlavní město Praha
 - b) Středočeský
 - c) Jihočeský
 - d) Plzeňský
 - e) Karlovarský
 - f) Ústecký
 - g) Liberecký
 - h) Královéhradecký
 - i) Pardubický
 - j) Vysočina
 - k) Jihomoravský
 - l) Olomoucký
 - m) Zlínský
 - n) Moravskoslezský
4. **Jaké je Vaše nejvyšší dosazené vzdělání?** *Povinná otázka*
 - a) VŠ
 - b) VOŠ
 - c) Středoškolské s maturitou
 - d) Jiné

- 5. Jaký je Váš ekonomický status? Povinná otázka**
- a) zaměstnaný
 - b) nezaměstnaný
 - c) student
 - d) pracující student
 - e) na mateřské dovolené
 - f) v důchodu
- 6. Jaký je Váš mateřský jazyk? Povinná otázka**
- a) čeština
 - b) vlastní odpověď
- 7. Souhlasíte s tím, že v současné době má dospělý člověk umět alespoň 1–2 cizí jazyky? Povinná otázka**
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
- 8. Jaký cizí jazyk umíte? Povinná otázka**
- a) angličtina
 - b) němčina
 - c) francouzština
 - d) španělština
 - e) italština
 - f) polština
 - g) ruština
 - h) žádný
 - i) vlastní odpověď
- 9. Máte zájem o studium cizích jazyků v současné době? Povinná otázka**
- a) ano
 - b) ne
- Pokud jste odpověděl(a) „NE“ na otázku č. 9, nemusíte odpovídat na další otázky*
- 10. O jaký cizí jazyk máte zájem? Nepovinná otázka.**
- a) angličtina
 - b) němčina
 - c) francouzština
 - d) španělština
 - e) italština
 - f) polština
 - g) ruština
 - h) vlastní odpověď

- 11. Potřebujete mezinárodní jazykový certifikát? *Nepovinná otázka.***
- a) ano
 - b) ne
- 12. Co vás motivuje ke studiu cizího jazyka? Proč studujete? *Nepovinná otázka.***
Zvolte alespoň jednu možnost
- a) to je nezbytné ve vaší aktuální práci
 - b) hledáte vyšší placenou práci
 - c) toužíte po kariérním růstu
 - d) chystáte se vzdělávat v zahraničí v cizím jazyce
 - e) učení vás baví
 - f) potřebujete cizí jazyk při cestování do zahraničí
 - g) chcete si najít nové přátele z jiných zemí
 - h) vlastní odpověď
- 13. Jaká forma studia je pro vás nejvhodnější? *Nepovinná otázka.***
- a) prezenční individuální s lektorem
 - b) prezenční skupinová s lektorem
 - c) distanční individuální s lektorem
 - d) distanční skupinová s lektorem
 - e) samostudium
- 14. Co je podle vás nejdůležitější při studiu cizího jazyka? *Nepovinná otázka.***
- a) komfort při výuce
 - b) technické vybavení tříd
 - c) učební látky, učebnic
 - d) osobnost lektor
 - e) talent ke studiu
 - f) vlastní odpověď
- 15. Jaké jsou vše požadavky na lektora, kdybyste studoval/a s lektorem? *Nepovinná otázka.***
- a) kompetence (znalost jazyka)
 - b) pedagogické schopnosti,
 - c) schopnost jasně vysvětlit
 - d) příjemnost v komunikaci
 - e) příjemný hlas, jasná artikulace
 - f) smysl pro humor
 - g) aby byl rodilý mluvčí
 - h) vlastní odpověď
- 16. Váš postoj k moderním přístupům a technologiím (počítačové hry, filmy, mobilní aplikace) při výuce cizích jazyků? *Nepovinná otázka***
- a) pozitivní
 - b) negativní
 - c) neutrální (nemám zájem)

17. Co je podle vás hlavní překážkou při studiu cizího jazyka? *Nepovinná otázka.*

- a) nedostatek času
- b) finanční náročnost
- c) špatná paměť
- d) lenost
- e) prokrastinace
- f) vlastní odpověď

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tatiana Chistilina

Obor: Andragogika

Forma studia: prezenční

Název práce: Jazykové vzdělávání dospělých

Rok: 2020

Počet stran textu bez příloh: 78

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 10

Počet internetových zdrojů: 18

Vedoucí práce: prof. PhDr. Barták Jan, DrSc.