

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014-2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Marek Nesnídal**

**Angažovanost dospělých studentů v interaktivní výuce  
v jazykovém kurzu francouzštiny**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

Doc. Dr. Milan Beneš

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2014-2017

**BACHELOR THESIS**

**Marek Nesnidal**

**Involvement of adult students in interactive courses of  
French language**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Doc. Dr. Milan Beneš

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autora .....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce Doc. Dr. Milanu Benešovi za poskytnutí odborných konzultací. Zároveň děkuji Mgr. Šárce Vlčkové za umožnění výzkumu při hodinách francouzského jazyka.

## **Anotace**

Bakalářská práce ve své teoretické části pojednává o teorii sociální, pedagogické a andragogické komunikace a interakce, o možnostech interaktivního vyučování, pedagogických dovednostech učitele a o specifických potřebách dospělých z pohledu andragogiky i didaktiky. Na základě pozorování hodin francouzštiny jako cizího jazyka a na základě polostrukturovaných rozhovorů s lektorkou a dospělými studenty budeme v praktické části odpovídat na otázku, proč se při vyučování dospělých studentů interaktivně komunikativní struktura žák – žák vyskytuje v omezené míře.

## **Klíčová slova**

Andragogika, didaktika, interakce, komunikace, učení, vyučování, vzdělávání

## **Annotation**

The Bachelor Thesis deals – within its theoretical part – with communication theory from the perspective of social and educational communication and interaction. It focuses on the principles of learning and teaching adult students, using interactive methods. It deals also with the specific viewpoints of teaching and learning in the field of adult education theory. Practical part of the thesis focuses on the observation of interactive communication methods within the courses of French as a foreign language. The observation data are discussed together with semi-structured interviews with the teacher and the adult students.

## **Keywords**

Adult education, communication, education, interaction, learning, methodology, teaching

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 KOMUNIKACE A INTERAKCE</b> .....	<b>11</b>
1.1 Sociální komunikace.....	12
1.2 Pedagogická komunikace .....	15
1.2.1 Verbální komunikace .....	17
1.2.2 Nonverbální komunikace .....	17
1.3 Andragogická komunikace .....	18
<b>2 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI UČITELE (LEKTORA)</b> .....	<b>20</b>
2.1 Realizace a řízení vyučovací jednotky v interaktivním vyučování .....	21
2.2 Vyučovací klima .....	23
<b>3 MOŽNOSTI INTERAKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>25</b>
<b>4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>27</b>
4.1 Specifika vzdělávání a učení dospělých z pohledu androdidaktiky .....	29
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A HYPOTÉZ</b> .....	<b>31</b>
5.1 Vymezení pojmů.....	33
5.2 Prostředí a podmínky výzkumu .....	35
5.3 Metody výzkumu .....	35
5.4 Časová organizace výzkumu .....	39
5.5 Výsledky záznamů z pozorování komunikačních struktur .....	39
<b>6 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>43</b>
6.1 Interpretace výsledků z pozorování komunikace při vyučování .....	43
6.2 Interpretace rozhovorů se studenty .....	45
6.3 Interpretace rozhovoru s lektorkou .....	47
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>54</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ</b> .....	<b>57</b>

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>58</b>
---------------------------	-----------



## ÚVOD

Stěžejním cílem výzkumné práce je objasnit, proč v konkrétním kurzu francouzského jazyka pro dospělé je omezena verbální interakce mezi dospělými studenty. Význam tohoto zkoumání se opírá o teoretické poznatky v oblasti sociální a pedagogické komunikace a interakce, didaktice a androdidaktice, i v andragogice obecně. V teorii těchto vědních disciplín se zpravidla setkáváme s názorem, že v soudobé společnosti je nezbytné podporovat vytváření komunikační dovednosti u žáků základních a středních škol, u dospělých je třeba tyto dovednosti dále rozvíjet a umožnit tak dospělému rozvíjet socializaci. Jsme přesvědčeni, že potenciál interaktivních metod, při kterých jsou rozvíjeny dovednosti žáků a je tak iniciována při vyučování jejich produkce a komunikace, není dosud naplno využit.

Prvotní myšlenka provedení výzkumu se orientovala k teorii komunikace ve vyučování. Po nastudování relevantní literatury se naskytla konkrétnější představa o možném zkoumání: interakce při vyučování. V první fázi jsme provedli průzkum terénu a tzv. předvýzkum, ve kterém jsme použili pozorovací archy pro zkoumání komunikačních struktur. Jelikož z předběžného pozorování komunikačních struktur při výuce francouzštiny se ukázalo, že převládají komunikační struktury směřující od učitele (v našem případě se jedná o lektora) k žákovi (dospělému účastníkovi kurzu), popř. od lektora ke skupině studentů, rozhodli jsme se zaměřit se na problematiku účasti dospělých studentů v interaktivním vyučování, tedy v obousměrném navázání komunikace, a také na popis, jaké typy komunikačních struktur se ve vyučování vyskytují. Východiskem jsou teoreticky podložené názory, že vyučování by mělo být více orientováno na komunikaci iniciovanou právě účastníky kurzů, tedy samotnými dospělými studenty a na vzájemném kontaktu se zpětnou vazbou.

Ve druhé fázi výzkumu jsme prováděli pozorování tří vyučovacích jednotek za použití Flandersova systému na pozorování komunikace ve skupině. Položili jsme si tedy následující výzkumné otázky:

1. Proč se dospělí neangažují do interaktivní výuky, založené na komunikační interakci typu žák-žák, případně žák-učitel?
2. Je výuka založena na tzv. nepřímém vlivu učitele?
3. Souvisí nepřímý vliv lektorky s vytvářením pozitivního klimatu ve skupině?

Vzhledem k výzkumným otázkám byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Teorie obecné a andragogické didaktiky doporučuje učitelům podporovat interaktivní vyučování, zvláště využívání komunikačních struktur žák - žák. Převažuje však interakce typu učitel – žák, neboť dospělý student ke komunikačním strukturám žák – žák zaujímá kritický postoj.

Hypotéza č. 2: Vzhledem k teorii androdidaktiky, kdy je důraz kladen na aktivitu účastníků kurzů a na vytváření pozitivního klimatu vyučování, bude mít lektorka nepřímý vliv na skupinu a bude tak akceptovat myšlenky studentů, rozvíjet je a studenty povzbuzovat.

Hypotéza č. 3: Lektorka má na vyučování nepřímý vliv, proto se nevyskytuje při vyučování komunikační bariéra, zabraňující studentům zapojit se do cvičení založených na verbální interakci ve dvousměrném spojení žák - žák.

Pozorované jevy ve výuce budou dále konfrontovány polostrukturovaným rozhovorem lektora a studentů. Jejich výpovědi tak objasní, z jakých důvodů k pozorovaným jevům dochází.

Výzkumné otázky a hypotézy byly sestaveny autorem práce na základě odborné literatury pojednávající teoretická východiska výzkumu. Jedná se o oblasti sociální, pedagogická a andragogická komunikace a interakce, didaktika a androdidaktika, andragogika.

Téma práce bylo vybráno autorem, neboť pedagogická komunikace a interakce byla zkoumána na základních a středních školách a výsledky jsou ve velké míře dostupné ve výzkumných pracích i v odborné literatuře. Naším záměrem bylo přispět ke zkoumání průběhu interaktivní komunikace při vzdělávání dospělých na záměrně vybraném vzorku v konkrétních vzdělávacích podmínkách. Zkoumání podmínek, ve kterých probíhá andragogická komunikace a interakce, se zdá být stále aktuálním tématem.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 KOMUNIKACE A INTERAKCE

Původ pojmu komunikace je odvozen od latinského slova *communicare*, který podle Gavory (2005, s. 9) nese význam „*informovat, oznamovat, radit se s někým*“, a uvádí tři hlavní funkční vymezení komunikace: dorozumívání, sdělování, výměna informací (Tamtéž, s. 9), viz dále.

Zaprvé, dorozumívání vyjadřuje schopnost lidí porozumět si, mít shodné myšlenky. K tomu je zapotřebí hovořit stejným jazykem, být ve vzájemném myšlenkovém souladu, hovořit o jedné věci.

Při sdělování (druhý typ vymezení) jde o přenos či podávání informací, vyjadřování pocitů, postojů, názorů apod. Předávání poznatků či informací vyžaduje druhou osobu, adresáta.

Třetí vymezení komunikace je chápáno jako výměna informací mezi lidmi. Tím se rozumí, že informace je vyslána mluvčím a zachycena posluchačem (adresátem). Ten informaci „zpracuje“, tj. porozumí jí, a vyšle další signál svému komunikačnímu partnerovi. Takto se role mluvčího a adresáta při výměně informací střídají.

S komunikací souvisí pojem interakce, kterou Janoušek (1968, s. 17) vysvětluje následovně: „*Chápeme-li interakci jako vzájemné ovlivňování lidí, je zřejmé, že komunikace jakožto sdělování informací je zpravidla jeho nutnou složkou.*“

Nakonečný (2009, s. 291) dodává, že „*každá interakce zahrnuje nějakou formu komunikace, jinak by ztrácela smysl, avšak ne každá komunikace je formou přímé interakce (například korespondence)*“. Interakce se tedy neobejde bez komunikace, avšak komunikace může probíhat buď přímou interakcí („*tváří v tvář*“), nebo nepřímou, tj. zprostředkovaně. Přímou interakcí se rozumí vzájemné působení lidí v reálném čase a případně i prostoru, nepřímá interakce je pak komunikace prostřednictvím médií. Komunikace probíhá verbálně nebo nonverbálně.

Podle Nakonečného (2009, s. 288) je jazyk „*specifickou formou lidské komunikace*“. Gavora (2005, s. 10) tvrdí, že jazyk je hlavním symbolickým nástrojem komunikace (hovoříme o verbální komunikaci), ale komunikace může probíhat pomocí jiného typu symbolů, a to nonverbálních jako jsou například obrazy, úsměv, gesta,

oblečení, činy, předměty apod. Pro snadnější pochopení rozdílu mezi komunikací a interakcí Gavora (Tamtéž, s. 10) uvádí, že interakce je vlivem či působením a vztahuje se k sociálně-psychologické oblasti, zatímco komunikace je „*činnost sociálně-informační realizovaná prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků*“.

Komunikace obecně není jen záležitostí lidí, ale i zvířat (Nakonečný, 2009, s. 287) nebo strojů (Gavora, 2005, s. 10). Specifický aspekt lidské komunikace však spočívá v tom, že lidé používají jako hlavní nástroj komunikace jazyk, neboť schopnost naučit se konkrétní jazyk a používat jej prostřednictvím řeči je u lidí biologicky podmíněná, jak dokazují výzkumy z publikace Fernandézové - Smith Cairnsové (2014, s. 74-75). Komunikací, její formou, funkcí, systémem, důsledky, typem přenášených informací apod. se zabývá vědní disciplína zvaná teorie informace. V Musilové (2010, s. 15) publikaci se dočteme, že k rozvoji komunikačních věd dochází ve 2. polovině 20. století spolu s rozšířením masmédií, ale kořeny sahají až do antického Řecka, kdy byla pěstována rétorika, což je rozvíjení komunikačních dovedností prostřednictvím souboru ústních monologických cvičení teoreticky ale i prakticky (Gavora, 2005, s. 10).

Definicí pojmu komunikace se zabývají různé vědní disciplíny podle toho, jaký aspekt komunikace je v teorii nahlížen. Komunikace je tak interdisciplinárního charakteru, neboť ji definují a poznatky využívají různé obory jako teorie informace, kybernetika, politologie, lingvistika, sociologie, pedagogika, psychologie a další. Pro účely této práce se budeme blíže zabývat sociální a pedagogickou komunikací.

## **1.1 Sociální komunikace**

Teorie sociální komunikace se zabývá interpersonální komunikací. Nakonečný (2009, s. 288) rozumí komunikací sociální akt. Ten může být jednosměrný, pokud však vyústí v rozhovor, jedná se o případ interakce. Komunikace v tomto pojetí je tedy případem sociální interakce a označuje sdělování, které je jednostranné, nebo vzájemnou výměnu informací. Prostředkem jsou znaky nebo symboly, tj. lidská řeč, specifická gesta dané kultury, ale i modely chování komunikujících subjektů v rámci daných kultur. Komunikace se stává prostředkem i předpokladem sociální interakce.

Nakonečný (2009, s. 209) dále poznamenává, že sociální psychologie poukazuje zejména na praktický a morální aspekt sociální komunikace.

Gavora (2005, s. 14) uvažuje o sociální komunikaci jako o výměně informací, které nejsou jen neutrální, ale jsou nositeli dalších afektivních a vztahových prvků jako momentální nálady a citové stavy komunikujících, dále pak je při komunikaci reflektován vliv informace na člověka, na jeho vědomosti, názory, postoje, motivy, potřeby, chování atd. Vliv na pojetí vlastnosti komunikace v konkrétní situaci má identita komunikujících subjektů, jejich společenské postavení, společenské role, příbuzenský, profesní i jiný vztah a podobně.

Jak již bylo uvedeno výše, komunikace probíhá prostřednictvím symbolů neboli znaků, které vytvářejí následující formy komunikace (Nakonečný, 2009, s. 288-289): zaprvé verbální (mluvená a psaná řeč), zadruhé metalingvistické nebo paralingvistické znaky (ironické či emocionální zbarvení hlasu, intonace, přízvuk, hlasitost, rychlost apod.) a zatřetí nonverbální, kam patří výraz (mimika a kinesika neboli „řeč těla“, vokalizace, tj. smích i pláč), chování (jednání, gesta, pohledy a další), obrazy. Musil (2010, s. 20) dále přidává veškeré umění kromě literatury (slovesné umění, které patří do verbální formy komunikace).

Komunikaci je možné podle Nakonečného (2009, s. 289) formálně členit z hlediska interakce na tři typy:

1. intrapersonální (získávání informací prostřednictvím informační technologie či tištěných dokumentů),
2. interpersonální (komunikace mezi dvěma nebo více lidmi),
3. masová komunikace (hromadná komunikace prostřednictvím masových médií jako televize, rozhlas, tisk).

Gavora (2005, s. 20) se zmiňuje navíc o tzv. intrakomunikaci, kdy člověk hovoří sám se sebou. V podstatě jde o hlubší uvažování, sebereflexi, doprovodná řeč při činnosti, kdy si jedinec pokládá otázky a případně si sám na ně odpovídá.

Z uvedeného vyplývá, že komunikace může mít formu monologu, dialogu, případně rozhovoru. Monolog vyjadřuje, že komunikace je jednosměrná, může to být například přednáška nebo vysvětlení, a neočekává se reakce posluchače (Gavora, 2005, s. 67). Dialog je podle Gavory (Tamtéž, s. 71-72) interaktivní komunikace dvou partnerů komunikace, při kterém se dodržují zásady střídání replik, střídání rolí hovořícího a

naslouchajícího, reakce jednoho partnera na druhého, aktivní naslouchání partnera, hledání společného významu. Musil (2010, s. 25) připomíná, že dialog „*stimuluje vznik nových nápadů a řešení, u nichž je často obtížné rozhodnout, kdo je konkrétně navrhl, protože vznikají synergickým efektem jako společný výsledek*“.

Komunikace se uskutečňuje v párech, tzv. dyádách, nebo ve skupinách tvořených minimálně třemi účastníky, přičemž se uplatňuje mezi komunikačními partnery vztah symetrie a asymetrie (viz o symetrii a asymetrii dále).

Gavora (2005, s. 15) nabízí další pohled na členění komunikace, tj. rozdělení na přímou a nepřímou. Přímá komunikace probíhá tzv. komunikačními akty tvořícími nepřetržitý proud výměny informací. Jeden komunikační akt nese jeden komunikační obsah a jeden komunikační záměr, neboť účastníci komunikace si předávají nejen určitou informaci, ale chtějí dosáhnout i nějakého cíle. Účastníky komunikace tak spojuje komunikační akt v prostoru a čase a zároveň účastníci sdílejí společný obsah i záměr komunikace. Vyučování se tak stává nepřetržitým řetězením komunikačních aktů. Nepřímá (zprostředkovaná) komunikace probíhá prostřednictvím nějakého média jako je např. telefon, dopis, e-mail, videozáznam apod. Nepřímá komunikace pomocí média umožňuje uchovat obsah sdělení v čase (pro pozdější využití), nebo dovoluje účastníky spojit v prostoru například při telefonování nebo videokonferenci.

Každá komunikace, a tedy i sociální, probíhá podle komunikačního schématu. Nakonečný (Tamtéž, s. 289) hovoří o činitelích komunikace, tzn. 1. komunikátor, 2. komunikant, 3. komuniké (obsah sdělení). Při interpersonální komunikaci komunikátor své sdělení kóduje, vyšle signál směrem ke komunikantovi, ten jej dekoduje a své role si mohou vyměnit a dále střídát. Obsah sdělení je nesen přímo nebo za pomoci média, např. e-mailu. Sdělení je tedy přenášeno komunikačním kanálem akustickým (při použití řeči) anebo vizuálním (např. obrazem), případně akusticko-vizuálním, kdy komunikátor hovoří a zároveň komunikant dekoduje kromě verbálního obsahu sdělení i paralingvistické jevy komunikátora, například nejistý tón hlasu, nebo nonverbální prvky, kdy je například ostych doprovázen červenými tvářemi. Při výměně informací se uplatňuje rovněž zpětná vazba, při které komunikátor ověřuje, že jeho sdělení bylo komunikantem dekodováno a že od něj obdrží adekvátní reakci (Gavora, 2005, s. 13).

Gavora (Tamtéž, s. 14-15) dále dodává, že na komunikaci má podstatný vliv vnější faktor, fyzické prostředí. Prostor má vliv např. na volbu jazykových prostředků, na

způsob a frekvenci přenosu sdělení, ale i na obsah přenášených informací a záměr komunikace. Jak Gavora (Tamtéž, s. 15) tvrdí, „*odlišný charakter má komunikace, která probíhá doma, jiná na pracovišti, v dopravním prostředku, u lékaře, na sportovním stadionu, ve škole atd.*“. Nakonečný (2009, s. 302) hovoří o situačním kontextu, který průběh i funkci komunikace determinuje.

Mezi komunikátorem a komunikantem je vždy vztah symetrie nebo asymetrie. Gavorova publikace (2005, s. 19) podává vysvětlení těchto vztahů v rámci školního prostředí a rodiny: „*Při asymetrickém vztahu je jeden komunikující nadřazený, tj. má větší pravomoce, druhý je podřízený, tj. má pravomoce menší*“. Při symetrickém vztahu jsou komunikující partneři v rovnocenném postavení. Příkladem asymetrického vztahu je učitel a žák, do symetrického vztahu vstupuje žák se žákem, případně u rodičů má symetrické postavení otec a matka. Gavora dále upozorňuje (Tamtéž, s. 19), že i dva a více žáků mohou vstoupit do asymetrického vztahu, pokud je jeden ze žáků dominantní. Přesto však nedochází ke stejné míře asymetrického vztahu jako v případě postavení učitele a žáka.

## **1.2 Pedagogická komunikace**

Pedagogická komunikace je definována jako komunikace mezi účastníky výchovně vzdělávacích procesů obsažených v učebních a vzdělávacích cílech, přičemž je pedagogická komunikace chápána jako zvláštní případ komunikace sociální (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 24). Probíhá nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi rodinou a školou, v mimoškolních zařízeních apod. Gavora (2005, s. 30) odlišuje pedagogickou komunikaci od komunikování. Pedagogickou komunikaci chápe jako teorii o komunikaci, zabývající se „*popisem, analýzou a hodnocením komunikace ve výchovných a vzdělávacích situacích*“. Pokud je předmětem popisu činnost učitele a žáků, upřednostňuje pak termín „*komunikace*“ nebo „*komunikování*“. Z definic je nicméně zřejmé, že na sebe interaktivně působí učitel a žák a žáci navzájem, ale mohou na sebe vzájemně působit i rodiče a žáci, rodiče a učitelé a podobně. Gavora (Tamtéž, s. 25-29) dále uvádí čtyři aspekty komunikace ve třídě: komunikace a vyučování, vztahy mezi komunikujícími, skryté kurikulum, sociální konstrukce života ve třídě.

První aspekt Gavora charakterizuje tak, že „komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“. Komunikace je tedy nedílnou součástí vyučovacího procesu, ve kterém výchovně-vzdělávací cíle konkretizují zpracování a způsob předkládání učiva žákům (hovoříme o didaktické transformaci učiva). Komunikací se uskutečňují zároveň vyučovací metody a formy. Výchovně-vzdělávací cíle, obsah učiva a metody zásadně vystupují zpravidla nepřímou, verbálně a nonverbálně, prostřednictvím učitele, žáků, učebnic, metod a dalších vyučovacích pomůcek.

Druhý aspekt komunikace ve třídě naznačuje, že komunikace probíhá mezi komunikačními partnery. Jsou to jedinci, kteří nepůsobí ve vyučování izolovaně, ale tvoří určitou sociální skupinu a zároveň vstupují do vzájemných vztahů. V běžné třídě se vyskytují následující vztahy (dle Gavory, tamtéž, s. 26):

učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída, žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků, skupina žáků – třída. Zde se uplatňují principy symetrie a asymetrie (viz kapitola 1.1). První tři interakční typy odkazují na vztahy asymetrické, ostatní jsou symetrické. Při výběru partnera komunikace se uplatňuje také princip preferenčních vztahů, tj. upřednostňování jedné osoby před druhou. Sděluje tím ostatním, že tuto vybranou osobu před si vybral jako komunikačního partnera. Motivy k tomu jsou různé a mohou být stereotypní, např. učitel raději vyvolává dívky nebo nadanější žáky apod. Vztahy žáky navzájem mohou signalizovat přátelství, oblíbenost nebo nepřátelství, rivalitu. Vztahy komplexně vypovídají o klimatu třídy.

Třetí aspekt, skryté kurikulum je doplňkový prvek k oficiálním učebním osnovám zanesených v dokumentech. Skryté kurikulum má nepsanou podobu. Gavora (Tamtéž, s. 28) uvádí, že obsahem jsou to „*prvky sociálního chování – jak se pohybovat ve škole, jak a kde sedět, jak a kdy se hlásit...*“. Skryté kurikulum probíhá zásadně mezi učitelem a žáky a žáky navzájem ve verbální i nonverbální podobě.

Sociální konstrukce života ve třídě jako čtvrtý aspekt vypovídá o tom, že učitelé a žáci spolu tráví určitý čas a to má dopad na celkové pojetí společného života. Dochází ke konstruování vzájemného porozumění, vytvářejí se pravidla, jejichž význam se stává nepsanými pravidly, konvencí.



### 1.2.1 Verbální komunikace

Nástrojem verbální komunikace je jazyk. Jak je uvedeno v kapitole 1, schopnost naučit se jazyk a mluvit je jedním ze specifických rysů lidské komunikace. Gavora (2005, s. 53-54) uvádí, že jazyk je nástrojem verbální komunikace ústní i psané formy, jehož prostřednictvím probíhá nejen přenos informací, ale pomocí jazyka probíhá podstatná část vyučování i učení. Učitel vysvětluje učivo, ptá se žáků, žáci odpovídají (a naopak), čtou, píšou, pamatují si řečené či napsané apod. Žáci tak komunikací rozvíjejí kognitivní složku osobnosti, ale utvářejí se a rozvíjejí i jejich city a postoje. Zároveň se učí postupy, jak se správně a efektivně učit. Pomocí jazyka se vyjadřují pravidla výuky, chování, dochází ke konkrétnímu jednání, rozumí či nerozumí situacím. Dochází ke společnému porozumění, dohodě, interpretaci následků atd. Učitel společně se žáky vytváří, či „konstruuje“ význam (Tamtéž, s. 55).

Jazyk je systém organizovaných znaků a má několik rovin: gramatiku, lexikální zásobu, fonetickou/fonologickou složku (mluvená stránka jazyka jako např. výslovnost, rytmus, přízvuk), pravopis. Jazyk je chápán obecně jako abstraktní systém organizovaný pravidly, jehož jednotkami jsou slova organizovaná do větších celků – vět. K realizaci jazyka konkrétními uživateli dochází prostřednictvím řeči, kteří organizují výpovědi do významových celků, tzv. promluv (Tamtéž, s. 54). Podle záměru mluvčího jsou těmito promluvami vyjadřovány různé komunikační funkce: pozdravení, prosba, žádost, varování, poděkování, pochvala, kritika, vzbuzování soucitu a podobně.

### 1.2.2 Nonverbální komunikace

Nonverbální komunikace byla pojednána v kap. 1.1 podle Nakonečného. Z pohledu pedagogického prostředí Gavora (2005, s. 99) k tomuto typu komunikace dodává: „Zatímco doménou verbální komunikace ve škole je přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), nonverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy.“ Prostřednictvím mimiky, gest a tónem hlasu jsou vyjadřovány sympatie, nesympatie, radost, rozčilení atd. Jsou to přirozené signály (dle Nakonečného případně symptomy v případě paralingvistických znaků), často doprovázející verbální komunikaci, a dodávají tak komunikaci lidský rozměr. Mohou být z hlediska mluvčího

(ať již učitele, nebo žáka) uvědomělé či neuvědomělé, naučené nebo podmíněné kulturou.

Pro přehlednost uvedeme členění extralingvistických nonverbálních znaků podle Gavory (2005), které rovněž Nakonečný (2009, s. 289) diferencuje podobně: gestikulace, mimika, pohled, haptika (dotyk), posturologie (poloha a držení těla), proxemika (vzdálenost mezi komunikujícími), vzhled – zevnějšek.

Skalková (2007, s. 172-173) poznamenává, že na komunikační význam má při vyučování vliv sdělování prostřednictvím činů ze strany učitele nebo žáků. Učitel například může vyjadřovat chůzí po třídě, že netoleruje při písemné práci opisování. Na druhé straně žáci vyjadřují svým chováním postoj ke školní práci, k učiteli, k vyučovacím pomůckám atd. Na bližší charakteristiku nonverbální komunikace zde nebude brán zřetel, neboť není v souladu s výzkumným záměrem této práce.

### 1.3 Andragogická komunikace

Podobně jako pedagogická komunikace je komunikace andragogická definována Palánem a Langerem (2008, s. 115) jako „*zvláštní případ sociální komunikace*“. Pojem andragogický je odvozen od slova andragogika, kterou Beneš (2014, s. 11) vymezuje takto: „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují různé koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součástí věd o výchově, vzdělávání a vyučování.*“ Etymologicky je název odvozen od řeckého *andros* a *agein*, tzn. vedení mužů v době antického Řecka. V dnešní době se andragogika vztahuje nejen na vzdělávání a učení mužů, ale zahrnuje i ženy (Palán a Langer, 2008, s. 36).

Palán a Langer (Tamtéž, s. 109-116) dále podávají přehled schématu průběhu andragogické komunikace, které je srovnatelné se strukturou prezentovanou sociální komunikací. Toto schéma probíhá od komunikátora směrem ke komunikantovi a předává mu tak komuniké prostřednictvím komunikačního kanálu a ve formě znaku (verbálního nebo nonverbálního). Komunikant sdělení, obsahující informaci, interpretuje a reaguje zpět směrem ke svému komunikačnímu partnerovi a jejich role se vystřídají. Autoři dále upozorňují, že informace se k dospělému dostávají nejen

prostřednictvím andragogické komunikace, ale i pomocí sociálního učení, kdy si dospělý osvojuje nebo rozvíjí sociální normy a chování. Odehrává se v rodině, v pracovní skupině, ve firmě, v pracovním prostředí, v zájmových zařízeních atd.

Podle výše zmíněných autorů může být andragogická komunikace interpersonální nebo intrapersonální (Tamtéž, s. 114). První typ probíhá mezi osobami či „*sociálními útvary*“, druhý typ je „*specifický, individuální ustálený referenční systém, v němž dochází k vlastní interpretaci obsahu sdělení*“. Jak tito autoři dále připomínají, u dospělých je tento referenční systém prověřen osobní zkušeností dospělého i jeho praxí. V důsledku toho dochází často ke vzniku komunikační bariéry, překážky, která brání či znesnadňuje komunikaci. Závažnou příčinou může být handicap duševní nebo tělesný, ale v interakci dospělých může docházet k bariéře z důvodu nepochopení, obav ze ztráty prestiže, nepřiměřenou trémou a podobně. Petty (2008, s. 38) dodává, že interaktivní komunikaci při vyučování může narušit i tzv. „*nepřístupný učitel*“, neboli učitel arogantní, povýšený, který žáky zesměšňuje, nedává jim dostatek prostoru pro iniciativu a podobně. Z uvedeného lze usoudit, že toto platí nejen při komunikaci se žáky, ale i s dospělými.

Andragogická komunikace podle Palána a Langer (Tamtéž, s. 114-116) může být jednosměrná, reciproční (obousměrná, se zpětnou vazbou), ale i soukromá (určená pro specifický okruh komunikantů) a veřejná (hromadná, masová, mediální). Vyznačuje se následujícími rysy: intencionální aspekt (obsahuje záměr), kognitivní (obsahuje složku poznávací), motivační (má psychologické příčiny, které podněcují určité chování), regulační (reguluje vhodnost a nevhodnost, obsah podle cílů), dále pak rys obsahový, procesuální a produktivní (co, jak, s jakým výsledkem). Zároveň je zdůrazněna skutečnost, že musí být dohodnuta komunikační pravidla, aby komunikace byla efektivní.

Na andragogickou komunikaci mají vliv další faktory (Tamtéž, s. 116): stupeň motivace účastníků, tělesný a zdravotní stav, předchozí vzdělání a zkušenosti, sociálně psychologické prostředí, zájem komunikanta na výsledku komunikace.

## 2 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI UČITELE (LEKTORA)

Pedagogické dovednosti jsou v odborné literatuře chápány jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“. (Kyriacou, 1996, s. 20). Kyriacou (Tamtéž, s. 20) u pedagogických dovedností rozlišuje tři prvky:

1. vědomosti obsahující poznatky učitele ve vztahu k danému oboru, k žákům, kurikulu, vyučovacím metodám a vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech,
2. rozhodování a uvažování při přípravě výchovně vzdělávacích cílů vzhledem k dosažení výsledků vyučování,
3. činnost učitele napomáhající žákům k učení.

Mužík (2011, s. 267-269) v rámci didaktiky pro dospělé (o androdidaktice viz kapitola 4) vymezuje základní dovednosti lektora do okruhů: příprava výuky (úvahy nad obsahem a úrovní tématu, hledání problémových míst), zahájení výuky (definování učebních cílů), výuková atmosféra (atmosféra komunikace), pedagogická komunikace potřeba sladit verbální a nonverbální složku komunikace, praktická cvičení, výměna zkušeností, zpětná vazba). Autor publikace uvádí (Tamtéž, s. 267), že tato kategorizace vychází z poznatků vyplývajících z praxe, kdy se lektoři na základě průzkumných šetření sebehodnotili. Jak dále ukážeme, pojetí lektorských dovedností má společné rysy s pedagogickými dovednostmi učitele, zejména: příprava výuky, klima, řízení vyučování), ale patří sem i autoevaluace (sebehodnocení) lektora.

Definice a typologie pedagogických dovedností poukazuje na to, že charakteristickým rysem takových dovedností je účelná a cílevědomá činnost učitele i lektora, zaměřená na řešení problematických situací. S tím souvisí fakt, že nezbytnou součástí dovednostní výbavy učitele je klást si otázky před, po i během vyučování tak, aby byly efektivně naplňovány vyučovací a učební cíle žáků. Kyriacou (Tamtéž, s. 23) předkládá seznam základních pedagogických dovedností:

1. plánování a příprava, 2. realizace vyučovací jednotky (hodiny), 3. řízení vyučovací jednotky, 4. klima třídy, 5. kázeň, 6. hodnocení prospěchu žáků, 7. reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

Jednotlivé oblasti dovedností učitele spolu vzájemně souvisejí a důsledkem je, že dovednosti aplikované v jedné oblasti napomáhají v rozvíjení a aplikaci dovedností v oblasti jiné. Vzhledem k celkovému cíli této práce se zaměříme na tři oblasti dovedností učitele: realizace vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, klima třídy. První dva typy sloučíme do jedné podkapitoly, téma klimatu ponecháme v podkapitole samostatné.

## **2.1 Realizace a řízení vyučovací jednotky v interaktivním vyučování**

Během realizace vyučovací jednotky (hodiny) jde o navození takových učebních podmínek, při kterých si žáci osvojí požadované dovednosti a vědomosti (Kyriacou, 1996, s. 47). Učitelé mají k dispozici širokou škálu vyučovacích metod, ze kterých mohou vybírat, například: hraní rolí, diskuse, výklad, práce s textem nebo informační technologií atd. Vyučovací metody lze dále třídit podle toho, jakou měrou se podílí učitel na jejich realizaci. Metody s vysokým podílem zásahu učitele jsou např. výklad, kladení otázek, diskuze. Souhrnně jsou nazývány „*verbální činnosti vedené učitelem*“, nebo frontální metody (Tamtéž, s. 47). Metody s nízkým podílem účasti učitele jsou praktická cvičení, problémové a projektové učení a činnosti, hraní rolí, diskuse, práce s počítačovými hrami apod. Skalková (2007, s. 185-218) podává klasifikaci metod, mezi něž hrají důležitou úlohu tzv. „*aktivizující metody*“ vyznačující se rysem interaktivním a motivačním. Jsou to metody diskuzní, situační, inscenační, didaktické hry, jiné specifické metody. V současné době se uplatňuje nácvik získávání komplexních dovedností, blízkých reálnému životu žáků. Mezi takové metody patří rozvíjení sociálních dovedností, uplatňovaných při sebepoznávání, poznávání druhých, poznávání a utváření společenského a pedagogického taktu, asertivního chování atd. Skalková (Tamtéž, s. 185) dále poznamenává, že v konkrétním vyučovacím procesu se

uplatňují metody v různé míře, nikoliv izolovaně, ale ve vzájemném působení. Jednostranné používání metod totiž vede ke stereotypům, nízké motivaci žáků k učení a k horším učebním výsledkům. Skalková (2007, s. 206) upozorňuje, že potenciál interaktivních metod, při kterých jsou rozvíjeny dovednosti žáků a je tak iniciována jejich produkce a komunikace, není dosud naplno využit. Navzdory inovačním přístupům k vyučování stále často převládá orientace na metody typu objasňujícího, ilustrativního a reproduktivního. Soudobá didaktika proto klade důraz na rozvíjení dovedností žáků – rozvíjení jejich tvořivosti, podněcování k objevování nových vztahů, řešení problémových situací a podobně. Nicméně i „zastaralé“ metody mohou nalézt i své uplatnění v systému vyučovacích metod. Skalková (Tamtéž, s. 206) např. uvádí, že při výuce cizího jazyka lze například s úspěchem využít „pouhou“ imitaci výslovnosti roditelého mluvčího za použití moderní techniky.

Autoři odborných publikací opírajících se o pedagogické výzkumy (Gavora, 2005, Kyriacou, 1996, Šed'ová, Švaříček, Šalamounová, 2012) se shodují na tom, že při vyučování převažuje verbální složka komunikace iniciovaná učitelem, to znamená, že převažuje „*řeč učitele*“. Verbální projev učitele se vyskytuje v různých organizačních formách vyučování: přednášení, vysvětlování, udělování pokynů, zpětné vazbě směrem k žákům, řízené diskusi, kladení otázek a podobně, a tak převažuje komunikační struktura učitel – žák, případně učitel – žáci. Ve školním prostředí se tak stále uplatňuje frontální (hromadné) vyučování. Nicméně v poslední době se klade důraz na to, aby se jádro komunikace přesunulo na žáky, tedy aby komunikace probíhala mezi žáky, případně aby komunikace byla z části iniciovaná žákem. Skalková (2007, s. 191) upozorňuje, že často zapomíná na možnost kladení otázek ve směru komunikace žák (komunikátor) – učitel (komunikant). Při vyučování by mělo jít o to, aby se posílila komunikační struktura ve vztahu žák – žák, popř. žáci – žáci, žák/žáci – učitel. Kyriacou (1996, s. 63) hovoří v této souvislosti o dovednosti řízení vyučování, kdy se učitel stává manažerem třídy a ponechává žákům dostatek prostoru pro produktivní práci, která efektivně odpovídá výukovým a učebním cílům. Kyriacou (Tamtéž, s. 67) poznamenává, že učební úlohy musejí být nejen účinné, ale že žáci musejí být do výuky aktivně zapojeni. Autoři teoretických děl se shodují na tom, že různé typy organizačních forem vyučování se navzájem doplňují, podobně jako je tomu u kombinace různých vyučovacích metod. Skalková (2007, s. 221-224), ale i Kyriacou (1996, s. 67)

upozorňují na skutečnost, že frontální vyučování se projevuje při výuce svými klady i zápory. Pozitivním přínosem je např. to, že učitel pracuje se žákem plánovitě, soustavně, v určeném čase, na základě didaktických cílů, a dochází k vzájemnému vztahu učitel – žák, při kterém se vytváří pravidla pedagogické komunikace. Podstatné je i to, že učitel je v tomto vztahu schopen reflektovat efektivitu učení žáka a podat mu tak zpětnou vazbu. Mezi negativní stránku absolutizace frontálního vyučování patří např. jednotvárnost (koneckonců ke stereotypním důsledkům dochází při absolutizaci jakékoliv formy vyučování), učitel se orientuje k průměru a nereflektuje žáky nadprůměrné a podprůměrné, je omezen individuální přístup k jednotlivci.

Mezi organizační formy vyučování patří ovšem i individualizovaná výuka (Kyriacou, 1996, s. 56-61). Je to efektivní způsob vyučování, který doplňuje ostatní organizační formy. Individuální výuka umožňuje zaměřit se na specifické potřeby, zájmy, schopnosti a znalosti žáků a napomáhá jim tak ke korigování efektivního učení. Zároveň je žákovi poskytnuta podpora, zpětná vazba, může být posílena jeho motivace apod. Skalková (2007, s. 172) připomíná, že při výuce kromě verbálního a nonverbálního sdělování nelze opomenout dovednost naslouchat. Při výuce jde tedy opět o vzájemnou provázanost komunikace slovy nebo činy, kdy se bere v úvahu nejen význam vysílání signálů od komunikátora směrem k adresátovi, ale i celkový účinek sdělení a poskytnutí zpětné vazby zpět ke komunikátorovi. Přitom se interaktivně střídají role komunikujících, a to nejen ve vztahu učitel – žák, ale i žák – učitel a žáci mezi sebou.

## **2.2 Vyučovací klima**

Podle Skalkové (2007, s. 173) se klimatem rozumí „*vnímání, prožívání, reagování na to, co se ve třídě a škole děje nebo má dít*“. Klima třídy a školy je výrazně ovlivňováno charakterem pedagogické komunikace. Je utvářeno vztahem učitele a žáků, žáků mezi sebou, mezi učiteli samotnými, školou a administrativou a podobně. Klima třídy může být pozitivní i negativní a to ovlivňuje chování žáků, jejich motivaci, uspokojování potřeb a způsob řešení konfliktů. Skalková (Tamtéž, s. 245) dále charakterizuje klima školních tříd jako „*dlouhodobější sociálně emocionální naladění,*

*zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, vztahy, vyvolávané i pedagogickým působením učitelů školy“.* Pozitivní klima sblíží žáky a učitele a podporuje vhodné podmínky pro jejich úspěšnou činnost. Negativní klima má naopak nepříznivý vliv na dění ve třídě, vzájemné vztahy jednotlivých aktérů vyučování (žáků i učitelů), učební i profesní motivaci a vytváří stresující prostředí.

Vyučovací klima je ovlivňováno faktory jako prostředí školy, organizační a administrativní chod školy, osobnost učitele (věk, postoje), charakteristika žáků (sociodemografické faktory, poměr chlapců a dívek) atd.

Kyriacou (1996, s. 80) rovněž připomíná, že klima třídy navozené učitelem má vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Za přínosné se považuje klima třídy, které cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Pro navození pozitivního klimatu je podle autora (Tamtéž, s. 85-93) zachování vzájemné úcty, přiměřené používání humoru pro odstranění úzkosti či konfliktu, poskytování pozitivní pomoci, předávání kladných informací (tzn. sdělování signálů s cílem povzbudit, podpořit, pochválit, ocenit), poskytování pozitivní pomoci, ale i celkový vzhled a uspořádání učebny.

Mužík (2011, s. 268) na základě šetření sebehodnocení lektorů uvádí, že vytváření výukové atmosféry je jednou z podstatných dovedností lektora. Patří sem dovednost diagnostikovat jevy jako atmosféra komunikace, nekázeň, pozdní příchody, spontánní hovor, vstřícná a přátelská atmosféra, možnost zpětné vazby, vzájemná důvěra, odpočinek, přizpůsobení tempa pomalejším účastníkům, pomoc neúspěšným účastníkům (při nezvládnutí učiva) apod. Lektor je tak zodpovědný za navození pozitivní atmosféry kurzu i za prolomení komunikační (psychologické bariéry) mezi ním a účastníky. Autor (Tamtéž, s. 268) však sám připomíná, že je potřeba brát na zřetel odlišnost skupin.



### 3 MOŽNOSTI INTERAKTIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

V kapitole 2 bylo podloženo teorií didaktiky, že ve vyučování by měl být kladen důraz na interaktivní komunikaci, to znamená na efektivní produkci žáků. Tento poznatek je možné rovněž aplikovat na proces vzdělávání dospělých (blíže viz kapitola 4). Lze připomenout výrok Skalkové (2007, s. 191), ve kterém autorka upozorňuje, že se při vyučování často zapomíná na možnost kladení otázek ve směru komunikace žák (komunikátor) – učitel (komunikant). Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (2012, s. 215) na základě vlastních výzkumů ze základních škol tvrdí, že komunikace při vyučování je většinou charakteristická interaktivním rysem, ale stále převládá komunikační struktura učitel – žák. Komunikace se odehrává typicky ve sledu kladení otázek učitelem, žákova odpověď, učitelova zpětná vazba. Odpovědi žáka jsou nerozvité, učitelova zpětná vazba je omezena na odpověď dobře – špatně. Nicméně autoři (Tamtéž, s. 217) dále uvádějí, že učitelé subjektivně vyjadřují ideální vyučování v interakci se žákem, kdy žák samostatně tvoří (mluví). Dobrou hodinu učitelé uvádějí v případech, kdy žák se aktivně angažuje ve vyučování. Výzkumníci dále zjistili (Tamtéž, s. 219), že na jedné straně učitelé považují za dobrou hodinu situaci, kdy se žáci aktivně zapojují do vyučování, na druhou stranu odmítají používat rozmanité interaktivní metody.

Autoři Šed'ová, Švaříček, Šalamounová (Tamtéž, s. 265 - 270) docházejí k závěru, že pro podněcování produktivního dialogu u žáků je nezbytné vést je ke schopnosti tvoření otázek tzv. vyšší kognitivní úrovně, neboť ty vedou žáky k tomu, aby se naučili cíleně položit otázku a správně odpovědět. K tomu je zapotřebí, aby učivo bylo dobře osvojeno, aby žáci byli schopni vybírat z možných variant řešení a aby podávali při diskusi racionální argumentace.

Mužík (2011, s. 268) rovněž dochází na základě šetření lektorských dovedností ke zjištění, že komunikace ve výuce má sled sdělit – procvičit – zapamatovat si – vyzkoušet – zpětná vazba – opakovat. Zároveň je zde uvedena i potřeba vyměňovat si zkušenosti a zařadit praktická cvičení, podat zpětnou vazbu. Z uvedeného lze usoudit, že možnosti aktivního zapojení účastníků do vyučování nejsou v praxi zcela vyčerpány.

Skalková (2007, s. 185-205) vyčleňuje v systému vyučovacích metod tzv. aktivizující metody s aspektem interaktivním, mezi něž patří metody diskusní, situační,

inscenační, didaktické hry, ale i metody dialogické. Uvedeme zde několik možností realizace interaktivních metod:

Metoda rozhovoru spočívá v tom, že se formou otázek a odpovědí vysvětluje určitý jev a žáci jsou vedeni k novým poznatkům. Tato metoda se uplatňuje při: přípravě žáků na nové seznamování s učivem, k systematizaci a upevňování poznatků, k evaluaci a kontrole osvojených vědomostí. Realizace této metody je ovšem pro učitele náročná, neboť učitel musí zvažovat náročnost kladených otázek přiměřeně k žákům a zároveň musí udržovat logickou návaznost takových otázek.

Metoda dialogu se pokládá za rozvinutější formu rozhovoru. Aby byla metoda dialogu produktivně realizována, problém pro žáky musí být zajímavý, učitel navozuje ve třídě pocit důvěry, učí žáky klást otázky, argumentovat, naslouchat druhému, spolupracovat.

Brainstorming neboli burza nápadů slouží k hledání nových nápadů. Účastníci formulují co nejvíce spontánních nápadů. Jednotlivé nápady se ovšem v průběhu nemají kritizovat. V další fázi se nápady vyhodnocují a na závěr se kriticky promýšlejí ve smyslu: je nápad dost jednoduchý?, je užitečný?, časově nenáročný?, je aplikovatelný? apod.

Metody simulační navozují analýzu problémů, které se mohou vyskytovat ve skutečnosti. Je možné používat plastické mapy, nákresy, modely, různé hry. Předpokládá se aktivita účastníků. Tato metoda navozuje nekonfliktní atmosféru, umožňují získat nadhled a zaujímat postoje bez obav ze selhání.

## 4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých je v dnešní době zahrnuto po pojmem andragogika, který Beneš (2014, s. 11) vymezuje takto: „*Andragogika je vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Existují různé koncepce andragogiky. V našem pojetí je andragogika specifická součástí věd o výchově, vzdělávání a vyučování.*“ Etymologicky je název odvozen od řeckého *andros* a *agein*, tzn. vedení mužů v době antického Řecka. V dnešní době andragogika samozřejmě neomezuje na zkoumání podmínek vzdělávání a učení pouze u mužů.

Andragogika má s pedagogikou společné prvky, ale zároveň má každý obor svá specifika. Jak uvádí Beneš (Tamtéž, s. 11-21), pedagogika jako vědní obor je historicky starší než andragogika. Pedagogika i andragogika používají společně pojmy, které se začlenily do běžně používaného jazyka, např. výchova, ale převzaly i pojmy z jiných věd, např. socializace, třebaže je používají specificky. Společně s jinými humanitními vědami se zabývají tématy, které podléhají společenským potřebám, názorům, hodnotám a historické reflexi. Kupříkladu vyvstává otázka, co je výchova hodnotného člověka v dané době. Oba obory se zabývají pojmy vzdělávání, výchova, učení, ale poněkud z jiné perspektivy.

Podle Beneše (Tamtéž, s. 16) se definice výchovy vyznačuje „*záměrným, cílevědomým a plánovitým ovlivňováním vychovávaného*“. Účelem výchovy je „*změna dispozic k jednání a chování v souladu s nějakým cílem (hodnotami, normami)*“. Výchova:

1. Sleduje určité cíle,
2. Je odkázána na vychovatele, popř. profesionála,
3. Je interakcí pedagoga a vychovávaného,
4. Má určité obsahy a předměty,
5. Jde o metodické a plánovité jednání pedagoga.

Vzdělávání a vzdělání jsou další pojmy, vyskytující se v české terminologii (Tamtéž, s. 16). Vzdělávání se poukazuje na proces zprostředkovávání znalostí, dovedností a rozvoje schopností. Stává se didaktickou záležitostí, otázkou správné výuky. Vzdělávání je:

1. cílevědomý proces pedagogických cílů a ideálů,
2. plánovaný proces, vyznačuje se systematickou, obsahovou, věcnou a časovou strukturovaností,
3. institucionalizované.

Vzdělání je potom výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání, seberozvoje. Vzdělání se tak stává vnitřní kvalitou osobnosti. Beneš (Tamtéž, s. 17) upozorňuje, že andragogika má s pojmem výchova potíže, neboť poté, co vzdělávající se jedinec projde výchovně vzdělávacím procesem za působení pedagogiky, stává se podle některých pojetí autonomní osobností. Výchova dále naznačuje vztah podřízenosti vzhledem k vychovávajícím autoritám. Proto si andragogika vypůjčila pojem „socializace“ a „učení dospělého“. Socializace je totiž širším pojmem než výchova a vzdělávání (Beneš, 2014, s. 93), neboť socializační teorie jako psychologie, sociologie, pedagogika a andragogika se zabývají možnostmi a hranicemi učení se dospělých. O socializaci Beneš (2014, s. 95-96) uvádí některé poznatky z tohoto oboru: skryté kurikulum (radost z poznání i z vlastního výkonu, ale i frustrace z neúspěchu, zklamání, nudy); rozdílná socializace podle pohlaví; etiketizace (vyučující si vytvoří o učícím se představu a podle toho k ní přistupuje); účastníci definují *apriory* vztah k vyučujícímu, k předmětu, k učení; komunikace není komunikací mezi rovnocennými partnery, přílišná liberalizace ovšem nechává vzdělávané bez motivace či orientace; vyučující má přistupovat ke každému stejně, ale ve skupinách je mnoho protějšků; strach z vyučujících, témat, strach projevit své emoce či zkušenosti; rozpor mezi vzdělávacími ideály a realitou a podobně. Dále není podle Beneše (Tamtéž, s. 94) jednoznačná otázka, nakolik je dospělý schopen změnit se.

Beneš (Tamtéž, s. 18) nadále poznamenává, že andragogika „se snaží převést životní problémy jednotlivce a společnosti na problémy řešitelné učením“. Zatímco snahou pedagogiky je především zprostředkovat společenské vědění a kompetence, andragogika může brát ve větší míře ohled na životní problémy člověka samotného. Zaměřením andragogiky je pak vytvoření komunikace, která podporuje učení, dále na vztah mezi tématy a učením. Beneš (Tamtéž, s. 18) tvrdí, že k tomu andragogika využívá poznatků z dalších oborů, a tudíž „učení, témata, komunikace a hledání cest a metod, jak žádané procesy učení zajistit, tvoří v andragogice jeden celek...“.

## 4.1 Specifika vzdělávání a učení dospělých z pohledu androdidaktiky

Palán a Langer (2008, s. 127) vysvětlují, že jednou ze subdisciplín andragogiky je tzv. androdidaktika, neboli andragogická didaktika. Etymologicky je didaktika odvozena od řeckého „*didaskó*“, což znamená „*učím*“. Jako vědní disciplína se zabývá „*zkoumáním procesů vyučování, učení a vzdělávání*“. (Tamtéž, s. 127). Podle výše uvedených autorů se v České republice didaktikou nejvýrazněji zabývá doc. Jaroslav Mužík.

Z publikace Mužíka (2004, s. 5-6) vyplývá, že didaktika dospělých vychází z předpokladu, že vzdělávání provází všechny stupně lidského vývoje. Vzdělávání je vedeno snahou člověka poznávat, uspokojovat své poznávací potřeby, učení se stává nezastupitelnou součástí jedince, neboť ten se učí v rodině, v zaměstnání, prostřednictvím médií, v zájmových útvarech a podobně. Je třeba ovšem připomenout, že do popředí zájmu vzdělávání se dostává nárok na informovanost, ale v pozadí zůstává způsob osvojování obsahů, jejich procvičování a užívání ve výuce. Je nezbytné rozvíjet myšlenku kladného podněcování žáků i dospělých studentů k učení, účasti aktivního zapojení do vyučování, systematické rozvíjení pramenů poznání atd.

Palán a Langer (2008, s. 150) podávají přehled androdidaktických zásad, které jsou nezbytnými předpoklady pro efektivní průběh vzdělávacího procesu. Jsou to zásady (principy) zpětné vazby, přirozenosti, aktivity, vědeckosti, soustavnosti a postupnosti, názornosti, trvalosti, přístupnosti vyučování, individuálního přístupu.

S ohledem na výzkumný záměr této práce se zaměříme na konkrétní specifika vzdělávání a učení dospělých. Jak bylo uvedeno v kapitole 4, andragogika i pedagogika spolu sdílejí pojmy i přístupy ke vzdělávání, ale zároveň se od sebe v mnoha aspektech liší. Proces vzdělávání a učení je u dospělých a dětí nezbytně odlišný, ale zároveň některé společné rysy naznačují, že pedagogika a zvláště didaktika je zdrojem poznatků, které lze využít v procesech vzdělávání dospělých.

Mužík (2004, s. 15-17) podává rozdíly v přístupu k procesu vzdělávání mezi dětmi, mládeží a dospělými následovně: u dětí a mládeže je vzdělávání pojímáno jako příprava na život, převažuje zaměření na normativy, tzn. na kurikulární normy, dochází k učení potencionálního a dochází též k nápodobě a kontrole chování. U dospělých je vzdělávání chápáno jako nezbytný doprovodný jev života, učení je zaměřeno na potřeby účastníka, je kladen důraz na učení potřebného a vzdělávající očekává pomoc při řešení

životních i profesních problémů. Mužík dále poznamenává, že ve vzdělávání dospělých je zdůrazněn individuální přístup, uspokojení vzdělávacích potřeb účastníků, na potřebě interakce a samostatné účasti dospělého ve vzdělávacím procesu.

Podle Mužíka (2004, s. 18-19) didaktická analýza učiva poukazuje na shodné aspekty vzdělávání dospělých a dětí a mládeže. Je to například skutečnost, že oba typy vzdělávání jsou založeny ve větší či menší míře na kurikulárních dokumentech a normách a je potřeba brát v úvahu i tzv. efekt skrytého (neplánovaného) kurikula. Dále jsou definovány výstupy učení dětí i dospělých, tyto výstupy, tj. nabyté dovednosti, vědomosti, návyky, jsou definovány učebními cíli. Tyto cíle podle Mužíka konvertují, což napomáhá příznivě ke zrání člověka.

Dospělý člověk však může být odrazen od dalšího vzdělávání z důvodu odmítání nové učební látky, z utilitaristických důvodů (dospělý bere zřetel pouze na to, co je bezprostředně využitelné v praxi). Na druhé straně existuje i pozitivní vliv na vzdělávání a učení dospělých, neboť dokáží být kritičtí, snaží se vytvářet soustavy poznatků a mívají potřebu sebeuplatnění (Mužík, 2004, s. 25).

Palán a Langer (2008, s. 114) upozorňují, že dospělí se mnohdy řídí svým tzv. referenčním systémem, který je individuálně specifický pro každého jedince a odráží jeho zkušenosti a praxi. Podle vlastního referenčního systému dospělí interpretují obsah sdělení, což má dále dopad na andragogickou interakci. Referenční systém může být zdrojem komunikační bariéry, překážky v komunikaci, a může mít mnoho příčin: duševní a tělesný handicap, který se projevuje v interakci nepochopením, obavou ze ztráty prestiže, nepřiměřenou trémou apod.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE A HYPOTÉZ

Stěžejním cílem výzkumné práce je objasnit, proč v konkrétním kurzu francouzského jazyka pro dospělé převládá frontální vyučování, při kterém je omezena verbální interakce mezi dospělými studenty. Význam tohoto zkoumání se opírá o teoretické poznatky v oblasti sociální a pedagogické komunikace a interakce, didaktice a androdidaktice, i v andragogice obecně. V teorii těchto vědních disciplín se zpravidla setkáváme s názorem, že v soudobé společnosti je nezbytné podporovat vytváření komunikační dovednosti u žáků základních a středních škol, u dospělých je třeba tyto dovednosti dále rozvíjet a umožnit tak dospělému socializaci, jak o ní hovoří např. Beneš (2014, s. 95-96). Mužík (2011, s. 268) rovněž dochází na základě šetření lektorských dovedností ke zjištění, že komunikace ve výuce má sled sdělit – procvičit – zapamatovat si – vyzkoušet – zpětná vazba – opakovat. Komunikace je tak iniciována převážně učitelem či lektorem. Zároveň je zde uvedena i potřeba vyměňovat si zkušenosti a zařadit praktická cvičení, podat zpětnou vazbu. Podle Mužíka (2004, s. 15-17) ve vzdělávání dospělých je zdůrazněn individuální přístup, uspokojení vzdělávacích potřeb účastníků, na potřebě interakce a samostatné účasti dospělého ve vzdělávacím procesu. Dospělý však jakékoliv inovativní metody přijímá kriticky, neboť jeho interpretace a úsudek je ovlivněn dosavadní zkušeností (Tamtéž, s. 25). Skalková (2007, s. 206) v rámci obecné didaktiky upozorňuje, že potenciál interaktivních metod, při kterých jsou rozvíjeny dovednosti žáků a je tak iniciována jejich produkce a komunikace, není dosud naplno využit. Navzdory inovačním přístupům k vyučování stále často převládá orientace na metody typu objasňujícího, ilustrativního a reproduktivního. Soudobá didaktika proto klade důraz na rozvíjení dovedností žáků – rozvíjení jejich tvořivosti, podněcování k objevování nových vztahů, řešení problémových situací a podobně. Z uvedeného vyplývá, že možnosti aktivního zapojení účastníků do vyučování nejsou v praxi obecně zcela vyčerpány.

Zkoumání dané problematiky jsme provedli v zájmovém jazykovém kurzu francouzského jazyka pod vedením Mgr. Šárky Vlčkové.

Prvotní myšlenka provedení výzkumu se orientovala k teorii komunikace ve vyučování. Po nastudování relevantní literatury se naskytla konkrétnější představa o

možném zkoumání: interakce při vyučování. Nejprve jsme provedli průzkum terénu a tzv. předvýzkum, ve kterém jsme použili pozorovací archy pro zkoumání komunikačních struktur dle Samuhelové (in Gavora, 2010, s. 101). Jelikož z předběžného pozorování komunikačních struktur při výuce francouzštiny se ukázalo, že převládají komunikační struktury směřující od učitele (v našem případě se jedná o lektora) k žákovi (dospělému účastníkovi kurzu), popř. od učitele k žákům, rozhodli jsme se zaměřit se na problematiku účasti dospělých studentů v interaktivním vyučování, a na zkoumání, jaké typy komunikačních struktur se ve vyučování vyskytují. Východiskem jsou teoreticky podložené názory, že vyučování by mělo být více orientováno na komunikaci iniciovanou právě účastníky kurzů, tedy samotnými dospělými studenty. Ti by měli komunikovat nejen s učitelem, ale zvláště mezi sebou, neboť se tak rozvíjejí jejich komunikační a socializační kompetence. Při výuce se ukázalo, že převažuje organizační forma frontálního vyučování, proto jsme dále prováděli pozorování několika vyučovacích jednotek za použití Flandersova systému na pozorování komunikace ve třídě (in Gavora, 2010, s. 238-242). Položili jsme si tedy následující výzkumné otázky:

1. Proč se dospělí neangažují do interaktivní výuky, založené na komunikační interakci typu žák-žák, případně žák-učitel?
2. Je výuka založena na tzv. nepřímém vlivu učitele?
3. Souvisí nepřímý vliv lektorky s vytvářením pozitivního klimatu ve skupině?

Vzhledem k výzkumným otázkám byly stanoveny následující hypotézy:

1. Teorie obecné a andragogické didaktiky doporučuje učitelům podporovat interaktivní vyučování, zvláště využívání komunikačních struktur žák-žák. Převažuje však interakce typu učitel – žák, neboť dospělý student ke komunikačním strukturám žák – žák zaujímá kritický postoj.
2. Vzhledem k teorii androdidaktiky, kdy je důraz kladen na aktivitu účastníků kurzů a na vytváření pozitivního klimatu vyučování, bude mít lektorka nepřímý vliv na skupinu a bude tak akceptovat myšlenky studentů a chválit je a povzbuzovat.



3. Lektorka má na vyučování nepřímý vliv, proto se nevyskytuje při vyučování komunikační bariéra, zabráňující studentům zapojit se do cvičení založených na verbální interakci ve dvousměrném spojení žák - žák.

Pozorované jevy ve výuce budou dále konfrontovány polostrukturovaným rozhovorem lektora a studentů. Jejich výpovědi tak objasní, z jakých důvodů k pozorovaným jevům dochází.

Výzkumné otázky a hypotézy byly sestaveny na základě odborné literatury pojednávající teoretická východiska výzkumu. Jedná se o oblasti sociální, pedagogická a andragogická komunikace a interakce, didaktika a androdidaktika, andragogika.

## 5.1 Vymezení pojmů

Interakce je chápána jako vzájemné působení minimálně dvou jedinců. Interaktivním vyučováním rozumíme komunikační vztah mezi učitelem a žákem, ale i komunikační spojení žák – žák, žák – učitel ve verbální struktuře mluvčí – adresát – reakce adresáta zpět k mluvčímu atd. Role mluvčího a adresáta se tak v ideálním případě plynule střídají. V interaktivním vyučování je kladen důraz na podněcování komunikace ze strany studenta.

Komunikace je v širším pojetí společné sdílení, v užším vymezení vztah mezi mluvčím a adresátem, přenos informací a signálů prostřednictvím komunikačního kanálu, verbálně i neverbálně (o komunikaci viz kapitola 1). V našem výzkumu se zaměřujeme na interaktivní aspekt verbální komunikace při vyučování dospělých.

Komunikační struktura podle Samuhelové (in: Gavora, 2010, s. 98) vyjadřuje, kdo začal komunikační akt, kdo s kým hovořil a jestli byl komunikační akt jednosměrný nebo obousměrný. Pokud například učitel něco řekl žákovi a ten mu odpověděl, jedná se o obousměrný komunikační akt (jsou zde dvě komunikační spojení).

Obecnou didaktikou rozumíme teorii vzdělávání a vyučování. Zabývá se problematikou obsahů, které jsou výsledky kulturně společenského vývoje a zkušenosti lidstva. Předmětem zájmu didaktiky je zároveň proces činnosti učitele a žáků, v němž si žáci obsahy osvojují, to znamená vyučováním a učením (Skalková, 2007, s. 15).

Androdidaktika se zabývá obsahy, procesy a podmínkami vyučování, učení a vzdělávání u dospělých (Palán, Langer, 2008, s. 127).

Podle Skalkové (2007, s. 173) se klimatem rozumí „*vnímání, prožívání, reagování na to, co se ve třídě a škole děje nebo má dít*“. Je utvářeno vztahem učitele a žáků, žáků mezi sebou, mezi učiteli samotnými, školou a administrativou a podobně. Mužík (2011, s. 268) na základě šetření sebehodnocení lektorů uvádí, že vytváření výukové atmosféry je jednou z podstatných dovedností lektora. Patří sem dovednost diagnostikovat jevy jako atmosféra komunikace, nekázeň, pozdní příchody, spontánní hovor, vstřícná a přátelská atmosféra, možnost zpětné vazby, vzájemná důvěra, odpočinek, přizpůsobení tempa pomalejším účastníkům, pomoc neúspěšným účastníkům (při nezvládnutí učiva) apod. Lektor je tak zodpovědný za navození pozitivní atmosféry kurzu i za prolomení komunikační (psychologické bariéry) mezi ním a účastníky. Autor (Tamtéž, s. 268) však sám připomíná, že je potřeba brát na zřetel odlišnost skupin. Kyriacou (1996, s. 80) připomíná, že klima třídy navozené učitelem má vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Za přínosné se považuje klima třídy, které cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Pro navození pozitivního klimatu je podle autora (Tamtéž, s. 85-93) zachování vzájemné úcty, přiměřené používání humoru pro odstranění úzkosti či konfliktu, poskytování pozitivní pomoci, předávání kladných informací (tzn. sdělování signálů s cílem povzbudit, podpořit, pochválit, ocenit), poskytování pozitivní pomoci, ale i celkový vzhled a uspořádání učebny.

Nepřímý vliv učitele je podle Flanderse (in: Gavora, 2010, s. 238) takové působení učitele, které iniciuje žáky k produkci a učení, podporuje jejich volnost a spontánnost. Protikladem je přímý vliv, který naopak redukuje žákovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky.

Komunikační bariéra je podle Palána a Langer (2008, s. 114) překážka v komunikaci, a může mít mnoho příčin: duševní a tělesný handicap, který se projevuje v interakci nepochopením, obavou ze ztráty prestiže, nepřiměřenou trémou apod.

## 5.2 Prostředí a podmínky výzkumu

Výzkum byl proveden na jazykové škole v Praze 4. Z etických důvodů nezveřejňujeme název školy ani jména studentů. Na jazykové škole probíhá pomaturitní studium cizích jazyků včetně zájmových jazykových a firemních kurzů pro dospělé. Kurz, ve kterém výzkum probíhal, je zájmovým jazykovým kurzem francouzštiny pro dospělé a je veden Mgr. Šárkou Vlčkovou. Výuka probíhá většinou ve francouzském jazyce, česky se mluví v případě, kdy je potřeba vysvětlit organizační záležitosti nebo pokud studenti nerozumí nebo nechápou, co je řečeno ve francouzštině. Kurz probíhá v jednotlivých semestrech (zimní a letní), od září do ledna a od února do června. Na konci každého semestru jsou studenti testováni v rámci sumativní evaluace. Studenti mají rovněž možnost zhodnotit učitele, styl výuky, školu apod.

Kurz se koná jednou týdně ve večerních hodinách. Kurzy jsou organizovány do vyučovacích jednotek – hodin, každá jednotka má 45 minut. Navštěvují jej celkem tři studenti, dva muži a jedna žena. Studenti jsou ve výzkumné práci označeni písmeny A, B, C (viz příloha). Studentka A je ve věku 18-30 let, je studentkou vysoké školy, má ukončené středoškolské vzdělání. Student B je ve věkovém rozhraní 30-40 let, vzdělání má vysokoškolské, zaměstnání servisní inženýr. Student C je ve věku 30-40 let, dosažené vzdělání je vyšší odborné, je nezaměstnaný. Úroveň jazykových kurzů je B1-B2 dle Evropského referenčního rámce pro jazyky. Výuka probíhá podle učebnice Nouveau taxi 3 a podle doplňkových materiálů z dalších zdrojů.

Účastníci výzkumu byli seznámeni s účelem pozorování a rozhovorů, byl vyjádřen slib o zachování anonymity studentů. Lektorka souhlasila se zveřejněním svého jména ve výzkumné práci.

## 5.3 Metody výzkumu

Nejprve jsme provedli průzkum terénu a tzv. předvýzkum, ve kterém jsme použili pozorovací archy pro zkoumání komunikačních struktur dle Samuhelové (in Gavora, 2010, s. 101). Byly zkoumány dvě vyučovací jednotky (hodiny). Komunikační struktura podle Samuhelové (in: Gavora, 2010, s. 98) vyjadřuje, kdo začal komunikační akt, kdo

s kým hovořil a jestli byl komunikační akt jednosměrný nebo obousměrný. Pokud například učitel něco řekl žákovi a ten mu odpověděl, jedná se o obousměrný komunikační akt (jsou zde dvě komunikační spojení). Pokud se vyskytl jednosměrný komunikační akt, komunikace byla zahájena jedním účastníkem směrem ke druhému a jde o jedno komunikační spojení. Zápis byl prováděn do pozorovacích archů přirozeným kódováním. K příslušné komunikační struktuře se zapsala čárka pokaždé, když se příslušná struktura vyskytla. Celkem bylo v pozorovacím archu připraveno osmnáct možných komunikačních struktur:

Struktury obsahující jednosměrný komunikační akt: učitel (U) – žák (Ž), učitel – žáci (ŽŽ), Ž – U, ŽŽ – U, Ž – Ž, Ž – ŽŽ, ŽŽ – Ž, ŽŽ – ŽŽ, učební pomůcka – ŽŽ.

Struktury obsahující obousměrný komunikační akt: U – Ž, U – ŽŽ, Ž – U, ŽŽ – U, Ž – Ž, Ž – ŽŽ, ŽŽ – Ž, ŽŽ – ŽŽ, jiná osoba – U.

Dále byl použit Flandersův systém na pozorování komunikace ve třídě (in Gavora, 2010, s. 238-242) během tří vyučovacích hodin. Flanders vychází z teorie nepřímého a přímého působení učitele. Nepřímý vliv učitele je podle Flanderse (in: Gavora, 2010, s. 238) takové působení učitele, které iniciuje žáky k produkci a učení, podporuje jejich volnost a spontánnost. Protikladem je přímý vliv, který naopak redukuje žákovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Pro zápis do pozorovacího archu bylo připraveno deset kategorií, podle toho, kdo mluví (učitel nebo žák):

Řeč učitele: 1. akceptuje žákovy city, 2. chválí a povzbuzuje, 3. akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí, 4. klade otázky, 5. vykládá nebo vysvětluje, 6. dává příkazy nebo pokyny, 7. kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu.

Řeč žáka: 8. odpovídá, 9. hovoří spontánně, 10. ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace.

K uvedenému pozorování zdůrazňujeme, že učitelovy reakce na žákovu odpověď slovy „dobře“ a „ano“ (a jejich ekvivalenty ve francouzském jazyce) byly zařazovány pod bod 6, neboť jak Gavora uvádí, slova dobře a ano pozbyly hodnotícího významu a mají význam spíše „pokračujeme dál“. Pokud žák odpoví nesprávně nebo udělá chybu a učitel reaguje upozorněním na chybu nebo odpovídá „ne“, byla označena kategorie 7 – „učitel kritizuje“. K 10. kategorii řadíme i případy, kdy studentům byla zadána samostatná práce a byl jim poskytnut čas na vypracování zadání. Při této činnosti nikdo nemluvil.

Kódování probíhalo přirozeně, při každém výskytu kategorie byla zaznamenáno příslušné číslo 1 – 10. To sice klade vysoké nároky na soustředění a praxi pozorovatele, nicméně nahrávání nebylo technicky možné, protože komunikace byla ztížena špatnými akustickými vlastnostmi učebny a zároveň studenti často odpovídali dosti potichu. Jednotlivé kódy se přenesou do matice o velikosti 10 x 10 po dvojicích kódů tak, že se udělá v matici čárka na místě průniku prvního čísla a druhého čísla páru. První číslo páru se vždy týká řádku, druhé číslo sloupce matice (Gavora, 2010, s. 241-242). Jednotlivé kategorie byly sečteny. Z výsledků je možno provést následující závěry:

1. Která kategorie je nejvíce zastoupena?
2. Jaká je proporce učitelovy řeči? (součet frekvence kategorií 1 – 7 dělený součtem frekvence kategorií 1 - 9)
3. Jaká je proporce řeči žáka? (součet frekvence kategorií 8 – 9 dělený součtem frekvence kategorií 1 – 9)
4. Jaká je proporce nepřímého vlivu učitele vzhledem k přímému vlivu? (součet frekvence kategorií 1 – 4 dělený součtem frekvence kategorií 5 – 7).

Údaje získané z pozorování jsou dále konfrontovány polostrukturovaným rozhovorem lektora a studentů. Jejich výpovědi tak objasní, z jakých důvodů k pozorovaným jevům stanoveným v hypotézách dochází.

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru s lektorkou, viz příloha A, byly převzaty z ročníkové práce Marka Nesnídala (2005) pod názvem „*Proč se studenti neangažují do výuky?*“. Ročníková práce byla vypracována na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pod vedením psycholožky Ireny Moravcové-Smetáčkové. V ročníkové práci byla dotazována učitelka francouzského jazyka na střední odborné škole. Záměrem ročníkové práce bylo objasnit, proč se studenti neangažují do vyučování vedené středoškolskou učitelkou francouzštiny. Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou v původní verzi byl mírně upraven pro potřeby této výzkumné práce. Byly zachovány otázky číslo 1-12 a otázka číslo 15. Vzhledem k výzkumnému cíli současné práce byly doplněny otázky číslo 13, 14, 16 vztahující se k interakci při vyučování. Otázky, které byly položeny výzkumníkem *ad hoc* v průběhu rozhovoru se vyskytují v odpovědi lektora v příloze B, jsou zvýrazněny tučně a zůstávají na pozici původně číslované

odpovědi. Číslování odpovědí a předem připravených otázek bylo zachováno, nové otázky *ad hoc* byly zařazeny do textu pod příslušný očíslovaný odstavec.

Otázky směřované k lektorce byly koncipovány tak, že začíná od obecných otázek a postupuje se ke konkrétním otázkám sledující hlavní cíl práce a aby byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy. Při přípravě otázek byly vytyčeny následující cíle:

1. zjistit, jaký postoj zaujímá lektor ke své profesi a k organizaci, kde vyučuje,
2. lektorka zváží, jestli jeho studenti zaujímají podobný postoj k výuce,
3. jak reaguje lektorka na situace, kdy studenti neplní její požadavky,
4. objasnit, jakým způsobem probíhá interakce ve výuce, jaké interaktivní metody lektorka používá,
5. zhodnotit, jestli je možné zařadit do vyučování činnosti, které podporují interakci žáků navzájem.

Na základě otázek polostrukturovaného rozhovoru s lektorkou byly sestaveny otázky pro studenty (viz příloha C) a postupovalo se při jejich sestavování podobným principem. Pro tvorbu otázek rozhovoru se studenty byly připraveny následující cíle, které svým charakterem navazují na otázky pro lektora:

1. zjistit, jaký postoj zaujímá student k učení francouzskému jazyku v dospělém věku a k organizaci, kde se učí,
2. student zhodnotí, jestli jeho očekávání jsou naplněna,
3. student zhodnotí, jak lektorka reaguje v případě, kdy student nesplní její požadavky,
4. student se vyjádří k tomu, jak jej lektorka povzbuzuje ke studiu,
5. student uvede, co mu práce v páru a ve skupině přináší, jaký význam to má pro jeho učení.

Odpovědi studentů jsou zaznamenány v příloze D, E, F.

## 5.4 Časová organizace výzkumu

Výzkum probíhal v zájmovém kurzu francouzského jazyka v letním semestru, tj. od února do dubna 2017. Výzkum byl členěn do tří fází. Předvýzkum byl proveden ve dvou vyučovacích jednotkách v 6. a 13. února. Další fáze pozorování (pozorovací systém dle Flanderse) proběhla ve třech vyučovacích hodinách 13., 20. a 27. března. Každá vyučovací jednotka (hodina) má 45 minut. Třetí fáze obsahuje rozhovor s lektorkou a studenty byl proveden v dubnu. S lektorkou rozhovor trval 45 minut, na rozhovor s každým studentem jednotlivě bylo vymezeno 20 minut. Rozhovory probíhaly s každým účastníkem zvlášť, v klidné místnosti bez rušivých vlivů.

## 5.5 Výsledky záznamů z pozorování komunikačních struktur

Výsledky předvýzkumu, tedy pozorování komunikačních struktur podle Samuhelové v rámci dvou vyučovacích jednotek je zpracován v následujících dvou tabulkách:

Tabulka 1: Jednosměrný komunikační akt

Komunikační struktura	Počet výskytu v první pozorované hodině	Počet výskytu ve druhé pozorované hodině	Počet celkem	Pořadí spolu s obousměrným aktem
U - Ž	11	10	21	<b>3.</b>
U - ŽŽ	17	6	23	<b>2.</b>
Ž - U	3	2	5	<b>7.</b>
ŽŽ - U	1	0	1	<b>10.</b>
Ž - Ž	1	1	2	<b>9.</b>
Vyuč. pomůcka – ŽŽ	3	4	7	<b>6.</b>

Zdroj: autor práce, 2017 (pozorovací systém dle Samuhelové, in: Gavora, 2010)

**Tabulka 2: Obousměrný komunikační akt**

Komunikační struktura	Počet výskytu v první pozorované hodině	Počet výskytu ve druhé pozorované hodině	Počet celkem	Pořadí výskytu spolu s jednosměrným aktem
U - Ž	22	26	48	<b>1.</b>
U - ŽŽ	7	3	10	<b>5.</b>
Ž - U	1	10	11	<b>4.</b>
Ž - Ž	5	2	7	<b>6.</b>
Jiná osoba - U	2	2	4	<b>8.</b>

Zdroj: autor práce, 2017 (pozorovací systém dle Samuhelové, in: Gavora, 2010)

Z tabulek vyplývá, že nejvíce komunikačních struktur je 1. učitel – žák v obousměrné komunikaci, následují další struktury v pořadí: 2. učitel – žáci v jednosměrné komunikaci, 3. učitel – žák v jednosměrné komunikaci, 4. komunikace iniciovaná žákem směrem k učiteli, 5. oboustranná komunikace U – ŽŽ, 6. místo sdílí verbální interakce obousměrná Ž – Ž a dále jednosměrná komunikace učební pomůcka (audionahrávka, text z učebnice) - ŽŽ, 7. v jednosměrné komunikaci Ž – U, 8. komunikace jiná osoba – U, 9. jednosměrná komunikace Ž – Ž, poslední 10. místo zaujímá jednosměrná komunikace ŽŽ – U.

Na základě výsledků předvýzkumu je možné vycházet z předpokladu, že převažuje frontální (hromadné) vyučování, neboť převažuje komunikace iniciovaná učitelem. Tato komunikace je oboustranná, neboť se vyskytují dvě komunikační spojení: učitel něco řekl studentovi a ten mu odpověděl. Dále se hojně vyskytuje komunikační akt směřovaný od učitele k studentům a v jednom komunikačním spojení, kdy na výrok lektorky není studenty vyjádřena žádná verbální reakce. Následuje opět jednosměrné komunikační spojení ve směru U – Ž, které je počtem výskytu 3. nejpočetnější komunikační struktura při sledovaných hodinách. Proti těmto výsledkům stojí relativně



malý počet výskytu obousměrné komunikační struktury  $\check{Z} - \check{Z}$ ,  $\check{Z}\check{Z} - U$ , v jednosměrné komunikaci je pak malé zastoupení interakce  $\check{Z} - \check{Z}$  a  $\check{Z}\check{Z} - U$ . Ostatní komunikační struktury, např.  $\check{Z} - \check{Z}\check{Z}$ ,  $\check{Z}\check{Z} - \check{Z}$ ,  $\check{Z}\check{Z} - \check{Z}\check{Z}$ , se nevyskytují.

Ve druhé fázi výzkumu bylo provedeno pozorování tří vyučovacích hodin za pomoci Flandersova pozorovacího systému. Výskyt jednotlivých kategorií byl následující:

1. „U“ akceptuje žákovy city .....	1
2. „U“ chválí a povzbuzuje .....	9
3. „U“ akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí .....	70
4. „U“ klade otázky .....	72
5. „U“ vykládá nebo vysvětluje .....	100
6. „U“ dává příkazy nebo pokyny .....	99
7. „U“ kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu .....	9
8. „Ž“ odpovídá .....	164
9. „Ž“ hovoří spontánně .....	16
10. „Ž“ ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace, samostatná práce .....	36

Z Flandersova pozorovacího systému je možno vyvodit následující závěry:

1. „*Která kategorie je nejvíce zastoupena?*“ Nejvíce je zastoupena kategorie „žák odpovídá“. Následují další kategorie (řazeno sestupně): „U“ vykládá nebo vysvětluje, „U“ dává příkazy nebo pokyny, „U“ klade otázky, „U“ akceptuje žákovy myšlenky nebo je rozvíjí, „Ž“ - ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace, samostatná práce, „Ž“ hovoří spontánně, „U“ chválí a povzbuzuje a zároveň kategorie se stejným počtem frekvence výskytu „U“ kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu, „U“ akceptuje žákovy city.
2. „*Jaká je proporce učitelovy řeči? (součet frekvence kategorií 1 – 7 dělený součtem frekvence kategorií 1 - 9)*“ Výsledek je 0,6.
3. „*Jaká je proporce řeči žáka?*“ (součet frekvence kategorií 8 – 9 dělený součtem frekvence kategorií 1 – 9) Výsledek je 0,3.

4. „*Jaká je proporce nepřímého vlivu učitele vzhledem k přímému vlivu?*“ (součet frekvence kategorií 1 – 4 dělený součtem frekvence kategorií 5 – 7) Výsledek je 0,73.

Interpretace výsledků je prezentována v kapitole 6. V této kapitole budou rovněž interpretovány rozhovory se všemi účastníky vyučování a výsledky budou konfrontovány s údaji z pozorování komunikace ve vyučovacím procesu.

## 6 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ

Výzkum je členěn do tří fází. V první fázi jsme provedli průzkum terénu a tzv. předvýzkum, ve kterém jsme použili pozorovací archy pro zkoumání komunikačních struktur dle Samuhelové (in Gavora, 2010, s. 101). Druhá fáze výzkumu je zaměřena na zkoumání, jaké typy komunikačních struktur se ve vyučování vyskytují za použití Flandersova systému na pozorování komunikace ve třídě (in Gavora, 2010, s. 238-242) a jestli převládá přímý nebo nepřímý vliv učitele na vyučování.

Pozorované jevy ve výuce budou ve třetí fázi konfrontovány s výpověďmi polostrukturovaných rozhovorů s lektorkou a studenty. Jejich výpovědi tak objasní, z jakých důvodů k pozorovaným jevům dochází.

Výzkumné otázky a hypotézy byly sestaveny na základě odborné literatury pojednávající teoretická východiska výzkumu. Jedná se o oblasti sociální, pedagogická a andragogická komunikace a interakce, didaktika a androdidaktika, andragogika.

### 6.1 Interpretace výsledků z pozorování komunikace při vyučování

Z předvýzkumu (podrobněji kapitola 5.5) je zřejmé, že nejvíce komunikačních struktur je 1. učitel – žák v obousměrné komunikaci, následují další struktury v pořadí: 2. učitel – žáci v jednosměrné komunikaci, 3. učitel – žák v jednosměrné komunikaci, 4. komunikace iniciovaná žákem směrem k učiteli, 5. oboustranná komunikace U – ŽŽ, 6. místo sdílí verbální interakce obousměrná Ž – Ž a dále jednosměrná komunikace učební pomůcka (audionahrávka, text z učebnice) - ŽŽ, 7. v jednosměrné komunikaci Ž – U, 8. komunikace jiná osoba – U, 9. jednosměrná komunikace Ž – Ž, poslední 10. místo zaujímá jednosměrná komunikace ŽŽ – U.

Použití Flandersova pozorovacího systému (viz kapitola 5.5) vypovídá o skutečnosti, že nejvíce je zastoupena kategorie „žák odpovídá“. Následují další kategorie (řazeno sestupně): „U“ vykládá nebo vysvětluje, „U“ dává příkazy nebo pokyny, „U“ klade otázky, „U“ akceptuje žakovy myšlenky nebo je rozvíjí, „Ž“ - ticho, pauzy, zmatek, nesrozumitelná komunikace, samostatná práce, „Ž“ hovoří spontánně,

„U“ chválí a povzbuzuje a zároveň kategorie se stejným počtem frekvence výskytu „U“ kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu, „U“ akceptuje žákovy city.

Převažující počet výskytu kategorie „žák odpovídá“ (celkem 164 případů výskytu) lze vysvětlit tím, že studentova reakce na odpověď či výzvu lektorky k činnosti byla velice často přerušována reakcemi typu „dobře“ či „ano“ a jejich francouzskými ekvivalenty. Tyto výrazy však pozbývají hodnotícího charakteru a nelze je zařazovat např. pod kategorii „učitel akceptuje žákovy city“. Souvislý projev studenta je tedy fázován na menší celky učitelovým vstupem (souhlasnými, přitakacími reakcemi) a tak narůstá počet výskytu komunikačního typu „žák odpovídá“ spolu s typem „učitel dává příkazy“ (3. místo v pořadí výskytu). Na druhém místě se vyskytuje kategorie „učitel vykládá nebo vysvětluje“. Zároveň se v malé míře vyskytují typy „učitel akceptuje žákovy city“, ale i „učitel chválí a povzbuzuje“ a „učitel kritizuje a prosazuje vlastní autoritu.

Výsledek proporce učitelovy řeči je vyjádřen hodnotou 0,6 a proporce řeči žáka vyjádřena výsledkem 0,3. Jelikož byly při pozorování zaznamenávány kódy při výskytu dané komunikační kategorie, proporce řeči učitele a žáků vyjadřuje spíše poměr mezi vyslanými impulsy ze strany lektorky a studentů. To znamená, že kód byl zaznamenán pokaždé, kdy došlo ke změně komunikačního typu označeného čísly 1 – 10. Pozorovací systém neodráží délku promluv jednotlivých účastníků, spíše tedy vyjadřuje proporcii impulsů ke komunikaci, které byly iniciovány lektorkou a studenty. Na základě výsledků proporce mezi řečí lektora a řečí studentů docházíme k závěru, že učitel při vyučování dává více komunikačních podnětů než studenti.

Zjištěnými frekvencemi výskytu komunikačních kategorií je vyjádřena proporce nepřímého vlivu učitele vzhledem k přímému vlivu výsledkem 0,73, takže učitel má při vyučování přímý vliv na studenty, neboť tato hodnota je menší než 1. Na základě výsledků je zřejmé, že nejvíce komunikačních impulsů vychází od učitele. Působení učitele je charakterizováno „přímým vlivem na vyučování“, což podle Flandersovy teorie nepřispívá k vytvoření příznivého, podněcujícího učebního prostředí pro studenty. Rozhovory s účastníky vyučování ovšem jednoznačně vypovídají o opaku. Studenti mají kladný vztah k vyučovanému předmětu, k učitelce i k jejímu přístupu a ochotě předat učivo žákům/studentům.

Můžeme vzít v úvahu, že lektorka explicitně příliš studenty nechválí a neakceptuje jejich city, ale ani studenty nijak nekritizuje. Zdrojem kritiky ze strany učitele byla spíše v několika případech studentova chybná odpověď (ta byla kódována pod typ 7). Lektorka svými reakcemi nijak nenarušuje sebepojetí studenta, to znamená, že neužívá urážek, ironie, zesměšňování apod., zároveň má ovšem přímý vliv na vyučování, což ale nijak nenarušuje pozitivní přístup studentů k francouzštině, učitelce ani k vyučovacímu procesu, jak dále ukáží rozhovory se studenty.

Výsledky pozorovacího systému nepotvrzují hypotézu číslo 2, neboť se zdá, že přímý vliv lektorky na vyučování nijak zásadně neovlivňuje pozitivní klima vyučování tak, jak jej vnímají jednotliví studenti.

## **6.2 Interpretace rozhovorů se studenty**

Otázky v rozhovoru se studenty byly organizovány podle obecných cílů vypovídajících o tom, co je potřeba od studentů zjistit vzhledem k vymezenému cíli výzkumné práce a stanoveným hypotézám. Rozhovory jsou zaznamenány v původním znění v Příloze. Tematické cíle rozhovoru jsou:

1. zjistit, jaký postoj zaujímá student k učení francouzskému jazyku v dospělém věku a k organizaci, kde se učí,
  2. student zhodnotí, jestli jeho očekávání jsou naplněna,
  3. student zhodnotí, jak lektorka reaguje v případě, kdy student nesplní její požadavky,
  4. student se vyjádří k tomu, jak jej lektorka povzbuzuje ke studiu,
  5. student uvede, co mu práce v páru a ve skupině přináší, jaký význam to má pro jeho učení.
- 
1. Studenti zaujímají kladný postoj k učení v dospělém věku, oceňují přístup učitelů obecně, zvláště to, že dokáží učivo srozumitelně předat. Studium na jazykové škole se jim celkově líbí, ale student B by ocenil náhradu hodin v případech, kdy se během semestru objeví svátky a jejich výuka je tím zrušena. Studenti by uvítali větší výběr možností, kdy je výuka uskutečňována. Studenti

zaujímají kladný vztah k učení i k francouzštině. Kurzy navštěvují z důvodu, že mají již zkušenosti se studiem tohoto jazyka z dřívější doby a z jiných organizací a chtějí jazykové schopnosti rozvíjet. Studentka A potřebuje získat osvědčení o absolvování kurzu, aby jí byl udělen zápočet z cizího jazyka v rámci studia na jiné vysoké škole.

2. Studijní očekávání jsou naplňována. Kvalita vyučování pod vedením lektorky je hodnocena subjektivně jako velmi dobrá. Dokáže vysvětlit, systematizovat, reagovat na dotazy, vysvětlit problémy. Nabývají potřebných jazykových dovedností (např. mluvení, čtení). Student B oceňuje, že kurz navštěvuje malý počet účastníků.
3. Výpovědi studentů nenaznačují, že by reakce lektorky při neplnění studijních úkolů byly nějakým způsobem negativní. Studentka A např. vypovídá, že pokud by taková situace nastala, „*byla by v pohodě*“. Student C uvádí, že se mu studijní požadavky daří plnit, proto lektorka nemá důvod k negativní reakci. Pokud nastane nějaký rozpor při plnění požadavků, situace je řešena před celou skupinou, ale i individuálně.
4. Výpovědi studentů lze interpretovat tak, že klima při vyučování je pozitivní. Studenti oceňují veselý, pozitivní, přístup lektorky, studenti se nemají strach ze selhání, „nebojí se něco říci“, mají prostor na kladení otázek, přiblížení učiva k potřebám studentů, pokud něčemu nerozumí.
5. Interaktivní cvičení, pokud probíhají, se uskutečňují většinou ve dvojicích. Studenti považují práci ve skupině spíše jako povinnost nebo přání či doporučení lektorky. Někteřím studentům práce ve skupině/dvojici nevyhovuje, oceňuje spíše individualizovanou výuku (student C). Na druhou stranu studenti uznávají, že ve dvojici mohou sdílet více nápadů při řešení, mohou se dohodnout, poradit, ale i vstoupit do rozporu při neshodných názorech. Někdy je potřeba rychle reagovat, odpovědět, ale např. student C potřebuje více času na uvažování. Studenta B Motivuje práce v týmu. Má pocit, že se tak zlepšuje ve znalostech, má možnost poradit se s kolegou. Studentka A uvádí, že záleží na partnerovi, se kterým práce probíhá, ale obecně hodnotí práci ve dvojici přínosnou. Není např. tolik stresovaná jako v případě, kdy musí odpovědět před

celou třídou. Práce s kolegou ve dvojici mnohdy napomohla k lepším výsledkům, mohou spolu možné odpovědi konzultovat a dohodnout se na řešení. Nelze tedy jednoznačně říci, že by se interaktivním metodám a práci ve dvojici vyhýbali, ale zároveň všichni studenti uvádějí, že jim dosavadní rozsah interaktivní práce ve dvojici a ve skupině postačuje. Nicméně pozorování hodin ukazuje, že při vyučování převládá poměr řeči učitele k poměru řeči studentů, převládá i interakce iniciovaná učitelem a naopak se v malé míře vyskytuje interakce mezi studenty navzájem.

### 6.3 Interpretace rozhovoru s lektorkou

Otázky směřované k lektorce byly koncipovány tak, že začíná od obecných otázek a postupuje se ke konkrétním otázkám sledující hlavní cíl práce a aby byly potvrzeny či vyvráceny stanovené hypotézy. Výpověď lektorky bude zde interpretována a rovněž konfrontována s výpovědí studentů. Při přípravě otázek rozhovoru s učitelkou byly vytyčeny následující cíle (otázky a odpovědi se nalézají v Příloze A a B):

1. zjistit, jaký postoj zaujímá lektorka ke své profesi a k organizaci, kde vyučuje,
2. lektorka zváží, jestli jeho studenti zaujímají podobný postoj k výuce,
3. jak reaguje lektorka na situace, kdy studenti neplní její požadavky,
4. objasnit, jakým způsobem probíhá interakce ve výuce, jaké interaktivní metody lektorka používá,
5. zhodnotit, jestli je možné zařadit do vyučování činnosti, které podporují interakci žáků navzájem.

1. Lektorka hodnotí postoj ke své učitelské (lektorské) činnosti kladně. Jako důkaz uvádí délku svého působení na této škole - 7,5 roku. Předtím jsem na střední škole. Na této jazykové škole oceňuje, že se naučila mnohé o tom, jak vyučovat. Může zde přizpůsobit výuku podle individuálních potřeb studentů na rozdíl od střední školy, kde převládá frontální vyučování. Zde je její subjektivní pojetí výuky v rozporu se zjištěním na základě pozorování, neboť to nasvědčuje k tomu, že lektorka se k frontálnímu

vyučování uchyluje. Na organizaci, kde vyučuje v současné době, nehodnotí pozitivně možnost dobrého výběru učebnic pro francouzštinu.

2. K francouzštině zaujímá lektorka postoj kladný, protože žila ve Francii i Belgii, tedy v zemích, kde je oficiálním jazykem francouzština. Domnívá se, že dva studenty B a C mají kladný vztah k vyučování, zatímco studentka A k výuce příliš kladný postoj nezaujímá. Chodí totiž do kurzů, protože neměla jinou volbu na vysoké škole. Původně se studentka chtěla věnovat jinému jazyku, navíc na kurzy francouzštiny chodí proto, aby získala zápočet na vysoké škole, kde nyní studuje. Tuto skutečnost studentka přiznala ve své výpovědi, nízkou motivaci ke studiu francouzštiny přiznává také. Lektorka se snaží studenty naučit jazyk a předat jim lásku k jazyku. Když je někdo, koho to nebaví, je vždy problém. Přihodilo se jí to dvakrát. Žák základní školy si musel z přinucení okolností vybrat francouzštinu, ale ten jazyk ho nebavil. K lektorce docházel na doučování v jazykové škole, ale nepřipravoval se. To bylo pro učitelku frustrující.

3. Podle lektorky studenti zaujímají kladný vztah k francouzštině, kromě zmíněné studentky. Chodí pravidelně, připravují se na hodiny, student C si připravuje cvičení na hodiny dopředu, ale přiznává, že mu to lektorka nedoporučila. Tuto skutečnost lektorka nevyprávěla. Mimo jiné očekává, že studenti budou chodit na výuku pravidelně a že se v rámci možností budou učit tak, aby se v jazyce zlepšovali. Snaží se zadávat pokaždé domácí úkol, nebo alespoň z 80%. Studenti mají k dispozici cvičebnici s klíčem, záleží tedy na nich, jestli si cvičení vyplní. Lektorka výsledky s nimi nekontroluje, nicméně studenti mají možnost se lektorky na nejasnosti dotázat a nechat si je vysvětlit. Studenti přiznávají, že lektorka je jim k dispozici, mohou se jí bez ostychu na obtížné učivo dotázat, nechat si vysvětlit obtížné části učiva. Lektorka tvrdí, že problémové situace nemá možnost řešit. Studentce A například nabídla, ať ji kontaktuje mailem, pokud něčemu nerozumí, ale studentka toho nevyužila. U studenta B a studentky A lektorce vadí, že nepoužívají slovník. Když slovu nerozumí, nevyhledají ho. Student C ve slovníku hledá. Lektorka byla při rozhovoru výzkumníkem dotázána, jestli vyzkoušela podat studentům slovník a požádala je přímo, aby dané slovo vyhledali. Lektorka tuto možnost nevyužila, pouze naznačovala studentům, že slovník mají k dispozici a že jej mohou využít. Studenti však na tento nepřímý zásah učitelky nereagují.



4. Lektorka vypověděla, že z komunikativních metod využívá spolupráci mezi žáky, hravé metody, nefrontální vyučování, neučit se memorováním, střídání aktivit. Lektorka naznačuje, že podněcuje studenty ke spolupráci, z pozorování ovšem vyplývá, že převažuje frontální vyučování, třebaže se vyskytuje interaktivní struktura učitel – žák v obousměrném komunikačním spojení, v početném zastoupení jsou i komunikační struktury jednosměrné mezi lektorkou a studentem či skupinou studentů. V malé míře se vyskytuje obousměrná komunikace studentů v dyádě (páru). Lektorka přiznává, že se dvěma studenty B a C se zná 6 let. Studentka A navštěvuje kurz od letošního roku. Mají k ní kladný vztah, což se shoduje s hodnocením studentů. Problém dle lektorky spočívá v tom, že úroveň kurzu nedosahuje jazykové úrovně studentky a ta je nucená na kurzy docházet kvůli studiu na vysoké škole. Studentka A se nepřipravuje na hodiny, chodí nepravidelně, neřeší s lektorkou žádné problémy. Dále lektorka hodnotí interakci mezi studenty navzájem. Studenti muži spolu spolupracují. Student B se studentkou A také. Lektorka nedoporučuje interakci studentky A se studentem C, protože student C značně převyšuje úroveň studentky A. Student C jedná živelně, napřímo nebere ohled na pomalé tempo studentky A. Student B naopak dá přednost studentce A, protože se jedná o ženu, je k ní ohleduplný. Buď pracuje student C se studentem B, nebo s lektorkou, což může vysvětlovat početná zastoupení komunikačních struktur učitel – žák v obousměrném spojení. Student B se nenechá svérázným přístupem studenta C odradit, takže mohou spolupracovat.

5. Lektorka uvádí, že interaktivní výuka probíhá v párech. Čtení a vypracování úkolů, porozumění psanému textu, odpovědi si studenti porovnají navzájem. Lektorka byla výzkumníkem dotázána, jestli si pokládají studenti otázky ve francouzštině. Lektorka odpověděla, že si studenti položí otázku tak, jak ji mají předdefinovanou. Přečtou ji, případně přečtou i odpověď, kterou našli v textu nebo ji slyšeli z nahrávky. V případě rozdílných odpovědí mluví česky. Lektorka dále uvádí, že si studenti připravují odpovědi také individuálně, pak mají porovnat odpovědi v páru, mají diskuzi. Každý ze studentů má jinou úroveň a jiné tempo, a tak lektorka ponechává prostor pro individuální zpracování. Tohoto přístupu si cení zejména student C. Dále byla lektorka výzkumníkem dotázána *ad hoc*, jestli zařazujete taková cvičení, aby studenti sami formulovali otázku a sami odpověděli. Lektorka odpověděla, že spíše ne. Je to podle ní pro studenty vzhledem k tématům příliš náročné. Muselo by se jednat o známé téma,

osvojené, ne nové. Tento postoj lektorky je v rozporu s teoretickým doporučením z oblasti didaktiky, kde je kladen důraz na fázi procvičování a opakování probraného učiva (viz Mužík 2004, Mužík 2011, Skalková 2007).

## ZÁVĚR

Na základě pozorování v předvýzkumu je zřejmé, že nejvíce komunikačních struktur při vyučování je 1. učitel – žák v obousměrné komunikaci, následují další struktury v pořadí: 2. učitel – žáci v jednosměrné komunikaci, 3. učitel – žák v jednosměrné komunikaci, 4. komunikace iniciovaná žákem směrem k učiteli, 5. oboustranná komunikace U – ŽŽ, 6. místo sdílí verbální interakce obousměrná Ž – Ž a dále jednosměrná komunikace učební pomůcka (audionahrávka, text z učebnice) - ŽŽ, 7. v jednosměrné komunikaci Ž – U, 8. komunikace jiná osoba – U, 9. jednosměrná komunikace Ž – Ž, poslední 10. místo zaujímá jednosměrná komunikace ŽŽ – U.

Použití Flandersova pozorovacího systému vypovídá o skutečnosti, že nejvíce je zastoupena kategorie „žák odpovídá“. Převažující počet výskytu této kategorie lze vysvětlit tím, že studentova reakce na odpověď či výzvu lektorky k činnosti je často přerušována reakcemi typu „dobře“ či „ano“ a jejich francouzskými ekvivalenty. Na základě výsledků proporce mezi řečí lektora a řečí studentů docházíme k závěru, že učitel při vyučování dává více komunikačních podnětů než studenti.

Zjištěnými frekvencemi výskytu komunikačních kategorií bylo vypočteno, že učitel má při vyučování přímý vliv na vyučování. Jak vyplývá z rozhovorů, lektorka ovšem svými reakcemi nijak nenarušuje sebepojetí studenta, to znamená, že neuzívá urážek, ironie, zesměšňování apod., nijak nenarušuje pozitivní přístup studentů k francouzštině, samotné učitelce ani k vyučovacím procesu.

Hypotéza číslo 1 je výzkumem potvrzena. Na základě rozhovorů docházíme k závěru, že studenti považují používání interaktivních metod obousměrné komunikace studentů při práci v párech za dostatečné. Z pozorování vyplývá, že převládá komunikační interakce typu učitel – žák – žák odpovídá učiteli, v teorii didaktiky a pedagogické a andragogické komunikace je tento převládající postup také potvrzen. Zároveň je doporučováno zařazovat vyučovací metody podporující komunikaci iniciovanou žákem i dospělým studentem a podporovat obousměrnou komunikaci při vyučování mezi žáky i dospělými studenty navzájem. Studenti v rozhovoru uvedli, že počet interaktivních cvičení v páru a ve skupině postačuje, nemají potřebu zařazovat více takových cvičení. Zároveň si ale uvědomují, že práce v páru je pro ně přínosem.

Výsledky pozorovacího systému nepotvrzují Hypotézu číslo 2, neboť se zdá, že přímý vliv lektorky na vyučování nijak zásadně neovlivňuje pozitivní klima vyučování. Studenti v rozhovorech zaujímají kladný postoj k vyučování, lektorce, kladně hodnotí její otevřený přístup a ochotu pomoci s učivem. Lektorka nijak zásadně nekritizuje studenty, ale ani je nijak zvlášť explicitně nechválí. Myšlenky studentů ale akceptuje a dále rozvíjí, jak ukazují hodnoty z pozorování dle Flandersova systému.

Hypotézu číslo 3 nelze potvrdit. Vzhledem k pozitivnímu hodnocení lektorky a vyučování není potvrzeno, že se ve skupině vyskytuje komunikační bariéra zapříčiněná ostychem studentů pokládat lektorce otázky vztahující se k učivu. Studenti považují interaktivní cvičení ve dvojicích s podporou obousměrné komunikace ve struktuře mluvčí – adresát – reakce adresáta a další střídání role komunikujících za dostatečné. Zároveň však hodnotí kladně přínos takového interaktivního vztahu, zvláště zdůrazňují možnost nalezení správných výsledků při řešení učebních úloh spolu se svým partnerem komunikace, ale také možnost ponechat si čas na rozmyšlenou předtím, než bude výsledek úlohy sdělen před skupinou lektorce. Někteří studenti však vypovídají, že pokud by lektorka trvala na četnějším zařazování interaktivních metod ve vztahu žák – žák, jejímu požadavku by se podřídili.

Z rozhovoru s lektorkou vyplývá, že lektorka nepovažuje formu vyučování pod jejím vedením za frontální. Výsledky pozorování ovšem jednoznačně potvrzují, že převažuje řeč učitele i interakce mezi učitelem a žákem a skupinou žáků. Dále z rozhovoru vyplývá, že studenti při práci v páru otázky a odpovědi často reprodukují, případně vyhledávají v textu jednotlivá slova a slovní spojení ve francouzštině a přiřazují k nim české ekvivalenty. Lektorka uvádí, že studenti nejsou vedeni k tomu, aby sami formulovali otázky k tématu ve francouzštině a aby na ně spontánně odpovídali jejich komunikační partneři. Důvodem je, že studenti by museli mít učivo osvojené velice dobře, aby takové kognitivní operace byli schopni provést v cizím jazyce.

Na základě zjištěných poznatků z výzkumu není možné dojít jednoznačně k závěru, že dospělí studenti zcela odmítají interaktivní komunikaci při řešení úloh v párech či skupině. Zdá se, že bychom mohli doporučit lektorce věnovat více času na opakování a procvičování učiva, aby studenti zvládali aktivní zapojení do interaktivní výuky. Rovněž lze doporučit, aby sami formulovali otázky a rozvíjeli tak spontánní reakce na

přirozené komunikační situace. Důvodem omezeného využívání takových metod může ovšem být nedostatek času pro upevňování osvojených poznatků, které tvoří nezbytnou součást produktivního interaktivně komunikačního vztahu. Záleží tedy spíše na lektorce, jakým způsobem bude navozovat příznivé situace pro interakci mezi studenty. Na základě výzkumu usuzujeme, že klima při vyučování a koneckonců ani postoj samotných studentů tomu jednoznačně nebrání.

Přínosem našeho výzkumu je přispění objasnění problematiky interaktivní komunikace v rámci andragogiky a androdidaktiky v konkrétních podmínkách. Výsledky výzkumu nelze zevšeobecnit a aplikovat systematicky na každý případ vzdělávání dospělých, neboť podmínky, vlastnosti, potřeby i postoje účastníků andragogické komunikace se vzájemně liší. Náš výzkum ovšem otevírá diskusi nad tím, jestli interakce mezi dospělými studenty za má pozitivní vliv na jejich výsledky v učení. Nadále je možné se ptát, jaké jsou metodologické možnosti k redukci struktury komunikace iniciovaná učitelem – odpověď studenta – reakce učitele a jestli je efektivní podněcovat dospělé ke kladení otázek vyšší kognitivní úrovně a zároveň zvažovat možné odpovědi a k takovým otázkám. Je ale také namístě se tázat, jestli se objevují omezující dopady při používání interaktivních metod při vzdělávání a učení dospělých ve variabilních podmínkách.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

Beneš, M., 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-4824-5.

Fernandézová, E. M. a H. Smithová Cairnssová, 2014. *Základy psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2435-8.

Gavora, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9

Gavora, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0

Janoušek, J., 1968. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda.

Kyriacou, Ch., 2004. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

Mareš, J. a J. Křivohlavý, 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

Musil, J., 2010. *Sociální a mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-002-0.

Mužík, J., 2004. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.

Mužík, J., 2011. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7357-581-6.

Nakonečný, M., 2009. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Akademia. ISBN 978-80-200-1679-9.

Nesnidal, M. *Proč se žáci neangažují do výuky?* Praha, 2. 3. 2005. Ročníková práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí ročníkové práce: Irena Smetáčková-Moravcová.

Palán, Z. a T. Langer, 2008. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-58-7.

Petty, G., 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.

Skalková, J., 2007. *Obečná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-1821-7.

Šed'ová, K., R. Švaříček a Z. Šalamounová, 2012. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

#### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

.....

#### **Seznam použitých internetových zdrojů**

## **SEZNAM ZKRATEK**

U..... učitel, lektor

Ž..... žák, student

ŽŽ..... žáci, studenti



# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Jednosměrný komunikační akt .....	37
Tabulka 2: Obousměrný komunikační akt.....	37

## Seznam grafů

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou: otázky.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou: odpovědi.....</b>	<b>II</b>
<b>Příloha C – Polostrukturovaný rozhovor se studenty: otázky.....</b>	<b>IV</b>
<b>Příloha D – odpovědi studenta A.....</b>	<b>V</b>
<b>Příloha E – odpovědi studenta B.....</b>	<b>VI</b>
<b>Příloha F – odpovědi studenta C.....</b>	<b>VII</b>

## **Příloha A – Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou: otázky**

1. Jaký máte vztah k pedagogické činnosti?
2. Líbí se Vám ve škole, kde učíte?
3. Co byste nejraději změnila v systému jazykových kurzů, případně na jazykové škole?
4. Jaký máte vztah k francouzštině?
5. Jaké jsou obecné cíle Vašeho pedagogického působení?
6. Myslíte, že Vaši studenti zaujímají podobný postoj k francouzštině jako Vy?
7. Splňují studenti Vaše pedagogická očekávání?
8. Máte vytipované studenty, kteří zaujímají velice kladný postoj k francouzštině?
9. Plní Vaši studenti domácí úkoly? Zadáváte úkoly často?
10. Jak reagujete na studenty, kteří nesplní Vaše požadavky?
11. Jak vzniklou situaci řešíte?
12. Řešíte některé problémové situace se žáky individuálně nebo s celou skupinou?
13. Co si představujete pod pojmem interaktivní metody výuky?
14. Zařazujete interaktivní metody do výuky? Pokud ano, jaké?
15. Jak byste zhodnotila interakci mezi Vámi a studenty? Mezi studenty navzájem?
16. Jak probíhají interaktivní cvičení ve výuce?

## **Příloha B – Polostrukturovaný rozhovor s učitelkou: odpovědi**

1. Kladný. Učím na této škole 7,5 roku. Předtím jsem učila na střední škole.
2. Líbí. Hodně jsem se naučila, jak vyučovat. Mohu zde přizpůsobit výuku podle individuálních potřeb studentů na rozdíl od střední, kde převládá frontální vyučování.
3. Není dobrý výběr učebnic pro francouzštinu.
4. Kladný, protože jsem žila ve Francii i Belgii.
5. Snažit se naučit něco studenty a předat jim lásku k jazyku. Když je někdo, koho to nebaví, je problém. *Stalo se Vám to na jazykové škole?* Stalo se mi to dvakrát. Žák základní školy si musel vybrat francouzštinu, ale ten jazyk ho nebavil. Ke mně chodil na doučování, ale nepřipravoval se.
6. Myslím si, že dva studenty to baví, studentku to moc nebaví. Chodí do kurzů, protože neměla jinou volbu na vysoké škole. Sem chodí, aby se zlepšila ve francouzštině a dostala pak na vysoké zápočet. Původně chtěla španělštinu, navíc francouzština v našem kurzu převyšuje její skutečnou jazykovou úroveň. Ale jiná úroveň francouzštiny tady není.
7. Ano, kromě zmíněné studentky. Chodí pravidelně, připravují se na hodiny, jeden student si dělá cvičení dopředu. *Jaké je Vaše očekávání?* Očekávám, že budou chodit pravidelně a že se v rámci možností budou učit tak, aby se zlepšovali.
8. Dva studenty to baví, platí si kurzy sami, studentku to moc nebaví, je tu z donucení.
9. Snažím se zadávat pokaždé domácí úkol, nebo z 80%. Mají cvičebnici s klíčem, záleží tedy na nich, jestli si cvičení vyplní. Já už to pak nekontroluju. Mají možnost se mě zeptat.
10. Nijak. Nemám šanci. Dva se o to zajímají, slečně jsem nabídla, ať mne kontaktuje mailem, pokud něčemu nerozumí. Ona toho nevyužila. U studenta B a studentky A mi vadí, že nepoužívají slovník. Když slovu nerozumí, nevyhledají ho. Student C ve slovníku hledá. *Máte slovník na hodině k dispozici?* Ano, ale nepoužiji ho. *Zkoušela jste jim ho podat a požádat je, aby slovo vyhledali?* Ne.
11. Viz bod 10.
12. Spíš individuálně, jinak na začátku hodiny. Říkám celé skupině, jestli něčemu nerozumí, ať se mne zeptají. Na konci kurzu se dělají evaluace, studenti hodnotí, co se jim líbí a co ne na učiteli, stylu výuky, přístupu učitele.

13. Spolupráce mezi žáky, hravé metody, nefrontální vyučování, neučit se memorováním, střídání aktivit.
14. Hravé metody.
15. Se dvěma studenty se známe 6 let. Studentka přišla letos. Ke mně mají kladný vztah, problém je, že jak úroveň kurzu nedosahuje jazykové úrovně studentky, je nucená sem chodit. Ona se nepřipravuje na hodiny, chodí nepravidelně, neřeší se mnou žádné problémy. Obrátila se na mne minulý semestr až na konci, těsně před testem. Studenti muži spolu spolupracují. Student B se studentkou A také. Nenechávám pracovat studentku A se studentem C, protože značně převyšuje její úroveň. Student C jedná živelně, napřímo, on ji překřičí, pokud odpovídají stejně na jeden dotaz. Nebere na ní zřetel. Student B naopak dá přednost studentce A, protože je to žena, je k ní ohleduplný. Student C nedává prostor studentce A, prosazuje svůj názor, navíc má student C přípravu na vyučování předem. Buď pracuje student C se studentem B, nebo se mnou. Student B se nenechá svérázným přístupem studenta C odradit.
16. V párech. Čtení a vypracování úkolů, porozumění psanému textu, odpovědi si pak porovnájí navzájem. ***Ptají se ve francouzštině?*** Položí si otázku, kterou mají předdefinovanou. Přečtou ji. Přečtou odpověď, kterou našli v textu nebo ji slyšeli z nahrávky. V případě rozdílných odpovědí mluví česky.
- Myslíte, že studenty baví práce ve skupině nebo spíše individuálně?*** Připravují si odpověď individuálně, pak mají porovnat odpovědi v páru, mají diskuzi. Každý ze studentů má jinou úroveň a jiné tempo. Dávám jim čas na promyšlení. ***Zařazujete taková cvičení, aby studenti sami formulovali otázku a sami odpověděli?*** Spíš ne. Je to pro ně vzhledem k tématům moc těžké. Muselo by to být známé téma, osvojené, ne nové.

### **Příloha C – Polostrukturovaný rozhovor se studenty: otázky**

1. Jaký máte vztah k učení v dospělém věku?
2. Líbí se Vám na této škole?
3. Co byste nejraději změnil/a na této škole, systému jaz. kurzů?
4. Jaký máte vztah k francouzštině?
5. Jaké jsou Vaše obecné cíle při studiu?
6. Splňují kurzy Vaše očekávání?
7. Plníte domácí úkoly, připravujete se na hodiny? Jak často? Pravidelně?
8. Jak reaguje vaše lektorka, pokud neplníte její požadavky?
9. Jak vzniklou situaci řešíte? Individuálně nebo s celou skupinou?
10. Čím Vás lektorka povzbuzuje ke studiu?
11. Jak byste zhodnotil/a komunikaci mezi Vámi a lektorkou?
12. Účastníte se práce ve skupině?
13. Co Vám práce ve skupině přináší?
14. Jak práce ve skupině/dvojici probíhá?
15. Chtěl/a byste zařadit do výuky více práce ve dvojici/skupině?
16. Hovoříte s Vašimi kolegy z kurzů i o běžných věcech, které se netýkají učiva?

## **Příloha D – odpovědi studenta A**

Věk: 18-30 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: SŠ

Zaměstnání: student VŠ

1. Studuji, nemám na výběr.
2. Ano.
3. Zkušenosti mám jen s francouzštinou, kurzy jsou moc pozdě, chápu, že ale pozdější čas někomu vyhovuje.
4. Dříve lepší, při studiu na VŠ se zhoršil, pak to člověk dělá pasivně, zapomíná používání jazyka prakticky.
5. Chci dosáhnout titulu na VŠ a dobré úrovně v angličtině.
6. Ano.
7. Snažím se úkol udělat vždy.
8. Byla by v pohodě.
9. Byla bych vynechána při aktivitě, nebo bych to musela vymyslet na místě.
10. Veselý přístup, pozitivní, člověk se nebojí něco říci, zeptat se, jsem ráda, i když mi to vysvětlí česky.
11. Nevím. Když se zeptá, odpovím, pokud vím. Případně mi opraví chyby, navede mne.
12. Ano.
13. Samozřejmě záleží na partnerovi, se kterým práce probíhá, ale obecně bych řekla, že je pro mě přínosná. Nejsem tolik stresovaná, že musím odpovědět před celou třídou a mnohdy jsme vymysleli i lepší odpověď. Také se můžu od kolegy přiučít nové slovní zásobě nebo frázi. Jsem radši, když si mohu výsledek cvičení zkontrolovat napřed ve dvojici.
14. Zadáni nějakého cvičení a příprava ve dvojici, mluvíme česky i francouzsky, dialog.
15. Máme poměrně malou skupinu, tudíž si myslím, že míra práce v páru je adekvátní k tempu hodiny. Více práce v párech bych se nebránila, nicméně ji nevyžadují.
16. Občas, před nebo po kurzu.

## **Příloha E – odpovědi studenta B**

Věk: 30 – 40 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: VŠ

Zaměstnání: servisní inženýr

1. Vzdělávání udržuje moji mysl.
2. Určitě.
3. Pokud jsou prázdniny, měli bysme si nahradit hodiny.
4. Studoval jsem francouzštinu na vysoké, pokračuji, baví mne to.
5. Domluvit se a rozumět v zahraničí, v ČR.
6. Určitě, líbí se mi, že jsme malá skupina, baví mne mluvení, čtení.
7. Ano, když mi to rodina dovolí. Většinou si opakuji a dělám přípravu, když jedu na služební cestu a jsem mimo rodinu.
8. Abychom si to doplnili do příště. Nebo to probereme během hodiny, když je čas.
9. Společně, lektorka vysvětluje ve francouzštině. Nebo hledáme ve slovníku.
10. Domácí úkoly, ale člověk spíš chce sám.
11. Velmi dobře, bez problémů.
12. Účastníme, ale jsme malá skupina, moc to nejde.
13. Motivuje mne práce v týmu. Zlepšuji se, vyrovnává mne to ve znalostech. Máme možnost poradit se.
14. Většinou rozhovory. Student se ptá studenta, ten odpovídá. Nebo vyhledáváme slovíčka a říkáme odpovědi pro ostatní. Nebo si vyměňujeme odpovědi mezi skupinami.
15. Ano před kurzem nebo po něm.
16. Stačí. Bylo by toho moc.



## **Příloha F – odpovědi studenta C**

Věk: 30 – 40 let

Pohlaví: muž

Vzdělání: Vyšší odborné

Zaměstnání: nezaměstnaný

1. Kladný, rád se učím nové věci. Někdy je učení namáhavé.
2. Líbí se mi přístup učitelů, jak dokáží naučit, vysvětlit.
3. Aby kurzy byly ve více možných dnech.
4. Dělal jsem francouzštinu na vyšší odborné, doporučili mi, abych pokračoval.
5. Chtěl bych zvyšovat jazykovou úroveň, ale záleží, kde mám hranice.
6. Kvalita s paní profesorkou (tzn. lektorkou) je velmi dobrá. Dokáže vysvětlit, systematizovat, reagovat na dotazy, vysvětlit problémy.
7. Snažím se, ale někdy to nevyjde. Doma se nepřipravuji. Lektorka říká, že se nemám připravovat dopředu. Takže dělám jen domácí úkoly.
8. Požadavky se mi daří plnit.
9. Učitelka se snaží mi to vysvětlit, abych látku pochopil. Vysvětluje mi to před skupinou nebo po hodině. Pomáhá mi to k úspěchu.
10. Pochvální.
11. Lektorka je otevřená, rozděluje hodiny na části, úvod, čtení, samostatná práce nebo ve dvou, někdo pracuje s ní.
12. Ano, někdy mluvím s kolegy, je diskuze, ptáme se na slovíčka, porovnáváme výsledky.
13. Beru to jako povinnost, součást hodiny. Pracuji raději samostatně. Ve dvojici ale můžeme mít víc nápadů, můžeme se domluvit, poradit, ale i pohádat. Někdy je potřeba rychle reagovat, odpovědět, já potřebuji víc času na rozmyšlení.
14. Lektorka rozdává slovíčka, přiřazujeme české slovo k francouzskému. Přečteme text, máme otázky, hledáme odpovědi. Profesorka vysvětlí, jaká jak je správná odpověď. Píše na tabuli možnosti. Všechny vyslechne, pak píše odpovědi.
15. Ano. Na začátku hodiny se i učitelka ptá na naše zážitky z minulého týdne, rád se prezentuji.
16. Možná i ano, ale záleží na ostatních a na učitelce. Jestli na tom trvá, jsem pro.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Marek Nesnídal

**Obor:** Vzdělávání dospělých

**Forma studia:** Kombinovaná

**Název práce:** Angažovanost dospělých studentů v interaktivní výuce v jazykovém kurzu francouzštiny

**Rok:** 2017

**Počet stran textu bez příloh:** 45

**Celkový počet stran příloh:** 7

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 16

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Doc. Dr. Milan Beneš