

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2021-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Hana Turáková

Efektivita výuky dospělých cizím jazykům

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:

Prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2021-2022

BACHELOR THESIS

Hana Turáková

Effectiveness of teaching adults in foreign languages

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17.05. 2022

Jméno autorky

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucímu své práce, Prof. PhDr. Janu Bartákovi, DrSc. a to za jeho náramnou trpělivost, vstřícnost a podporu. Dále všem, co mi byli oporou během mého dlouhého psaní bakalářské práce. Speciální díky patří ředitelce a majitelce jazykové školy Tea Time, Janě Kabátové, za ochotu a vstřícnost při poskytování informací. A v neposlední řadě všem studentům, kteří vyplnili můj dotazník a dali tak za vznik celému výzkumu.

Anotace

Smyslem této bakalářské práce je pomoci lektorům vybrané jazykové školy v Praze orientovat se v aktuálních představách svých dospělých studentů ohledně toho, jak by měla probíhat jejich výuka cizího jazyka.

Dílčími cíli práce pak jsou v rámci kvantitativního výzkumu prováděného dotazníkovým šetřením zjistit preferovanou formu a metodu výuky a aktuální stav potřeb a motivace těchto studentů. Dále z oblasti teoretické rozebrat pojem didaktika, vzdělávání dospělých cizím jazykům, věnovat se motivaci dospělých, jejich speciálním potřebám a rozlišení výuky jazyků dospělých od výuky cizím jazykům dětí. V neposlední řadě rozebrat stručně pojmy řeč, jazyk a vzájemná komunikace. Komunikaci a řeči se částečně a velmi zkráceně věnovat i z historického hlediska, a dále nastínit biosociální vývoj jedince ve vztahu k řečovým schopnostem spolu se zaměřením na stručný odkaz k tomu, co je to neurolingvistika.

Klíčová slova

Andragogika, celoživotní vzdělávání, cizí jazyk, didaktika, motivace, neurolingvistika, vyučovací metody, výuka jazyků.

Annotation

The goal of this bachelor's thesis is to determine, within the quantitative research conducted by a questionnaire survey, the current state of needs, the preferred form and a method of teaching adult students of a selected language school in Prague. From the theoretical area to analyze the concept of didactics, adult education in foreign languages, to focus on the motivation of adults, their special needs and the distinction of teaching adults from teaching foreign languages to children. Last but not least, to briefly analyze the concepts of speech, language and mutual communication, partly and very briefly from a historical point of view, as well as the biosocial development of the individual in relation to speech skills together with a focus on a brief reference to what is neurolinguistics.

Keywords

Andragogy, didactics, foreign language, language teaching, lifelong learning, motivation, neurolinguistics, teaching methods.

1 OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1.1 PODSTATA VÝUKY CÍZÍHO JAZYKA	12
1.2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	14
1.2.1 <i>Andragogika</i>	14
1.2.2 <i>Dospělý jedinec</i>	15
1.2.3 <i>Proces učení</i>	16
1.2.4 <i>Vzdělávání a vzdělání</i>	17
1.2.5 <i>Výuka a vyučování</i>	17
1.2.6 <i>Efektivita a efektivnost</i>	17
1.2.7 <i>Motivace, motivy a potřeby</i>	18
1.2.8 <i>Hlavní činitelé výuky cizích jazyků</i>	19
1.2.9 <i>Didaktika</i>	24
1.2.10 <i>Didaktické prostředky</i>	24
1.2.11 <i>Výukové metody cizích jazyků</i>	25
1.2.11.1 <i>Gramaticko-překladová metoda</i>	26
1.2.12 <i>E-learning a výuka online</i>	35
1.2.13 <i>Vzdělávání dospělých</i>	35
1.2.14 <i>Vzdělávání dospělých vs. celoživotní vzdělávání</i>	35
1.2.15 <i>Rozdíl mezi vzděláváním dětí a dospělých</i>	36
1.2.16 <i>Specifika vzdělávání dospělých</i>	36
1.2.17 <i>Motivace a efektivita v cizojazyčném vzdělávání dospělých</i>	37
1.2.18 <i>Didaktika vzdělávání dospělých</i>	39
PRAKTICKÁ ČÁST	40
1.3 METODIKA VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
1.4 VLASTNÍ VÝZKUM	43
1.4.1 <i>Představení jazykové školy</i>	43
1.4.2 <i>Shromážděná data</i>	44
2 DISKUZE	81
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	85
2.1 ČESKÉ LITERÁRNÍ ZDROJE:	85

2.2	ZAHRAŇIČNÍ LITERÁRNÍ ZDROJE:	88
2.3	ELEKTRONICKÉ ČESKÉ ZDROJE.....	88
2.4	ELEKTRONICKÉ ANGLICKÉ ZDROJE.....	89
SEZNAM ZKRATEK.....		90
3	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	91
4	SEZNAM PŘÍLOH	92

ÚVOD

Náš svět se v posledních desetiletích zásadně proměňuje. Jde zejména o obrovský technologický pokrok, díky kterému svět objevuje stále nové možnosti. Tento trend prostupuje díky zvyšující se globalizaci do všech oblastí lidského světa, přes všechny různé obory lidské činnosti až do osobních životů všech jednotlivců na zemi. Nové možnosti mohou být vnímány jako přinášející nová řešení a usnadňující, ne-li umožňující lidskou existenci. Pokud se pominou omezení spojená s pandemií nemoci SARS-CoV-2, známé také jako „kovid 19“, během které proběhla tvorba této bakalářské práce, existují v dnešní době zcela jiné podmínky pro cestování, způsoby poznávání nových lidí a kultur se mění a stávají se dostupnější a v neposlední řadě přibývá možností kariérních příležitostí v zahraničí.

V návaznosti na to se pak stále intenzivněji objevuje potřeba ovládnutí cizích jazyků. Světovými jazyky s nejsilnějším světovým vlivem jsou podle studie doktora Kai L. Chana angličtina, mandarínská čínština, španělština, francouzština, arabština, ruština, němčina, portugalská, hindština a arabština (Kai L. Chan, 2020, Power Language Index). Jazykové znalosti jsou důležité nejen v rámci osobního života a cestování, ale i během různých politických nebo obchodních jednání, kdy může neznalost cizího jazyka zapříčinit více či méně závažné problémy ve vzájemném pochopení se, ne-li znemožnit komunikaci jako takovou.

Výuka cizích jazyků je v České republice zařazena do primárního i sekundárního stupně vzdělávání. Jazyky se tedy učí již děti školního věku a v jejich studiu pak pokračují i jako starší studenti. Tato bakalářská práce se však soustřeďuje na studium cizích jazyků dospělými osobami.

Téma této bakalářské práce bylo zvoleno na základě autorčina zájmu o danou problematiku, jelikož se žije jako lektorka anglického a českého jazyka. Pracuje v Praze v jazykové škole Tea Time, která se tak stala místem šetření výzkumné části této BP. Při jeho volbě se shledával jako hlavní účel práce zjistit z pohledu dospělých studentů

jazyků na konkrétní jazykové škole, jaké jsou jejich potřeby týkající se studia jazyků, a zda jsou tyto potřeby podle jejich názoru jazykovou školou naplňovány. Zda se studenti cítí motivováni, a jestli jim s motivací škola také pomáhá, nebo by nějakým způsobem mohla pomoci. A na závěr také zjistit, jaké metody výuky samotní studenti preferují. Pro posouzení efektivitu výuky dospělých na této jazykové škole byla také posuzována změna v rámci dosažené cizojazyčné úrovně jazyka studentů. Sběrání dat v rámci výzkumu práce probíhalo během již zmiňované pandemie „kovid“ a na základě této skutečnosti byly původně zamýšlené otázky opraveny, aby lépe odpovídaly aktuální situaci na trhu jazykového vzdělávání.

V průběhu zpracovávání teoretické části této práce totiž došlo k velkým celosvětovým změnám v mnoha různých odvětvích. Celoplošně vyhlášená izolace, způsobná pandemií „kovid“, nutně změnila spád zapojování e-learningu do celkového studia jazyků. Lidé se museli učit novým způsobům komunikace bez osobního setkání, aby tak pomáhali zabránit šíření nemoci „kovidu 19“.

Tyto změny měly a mají dle autorčina pozorování silné dopady na obecnou informovanost studentů o výpočetní technice využívané při studiu, na jejich aktuální potřeby, nebo alespoň způsoby jejich naplňování, může měnit jejich přístup k metodám výuky a zároveň ovlivňovat stav jejich motivace.

To silně ovlivňuje hlavní část šetření výzkumu této BP. Tato skutečnost má totiž podle autorčina názoru vliv na potřeby studentů, mění jejich přístup k metodám výuky a obecně přístup k výpočetní technice užívané při výuce, nebo minimálně mění jejich informovanost o daných problematikách a zároveň může měnit i stav motivace studentů.

Teorie obsahuje nejspíše poměrně velkou část celé bakalářské práce. Je tomu proto, že byly nastaveny tři cíle, kterým se má věnovat, a tento fakt značně rozšířil základnu pojmů, na kterou je třeba se zaměřit. Zároveň se v zadání práce vyznačilo mnoho pojmů určených pouze k teoretickému obeznámení čtenáře, a to také přispělo k prodloužení obsahu teoretické části. Jejím úkolem je tedy stručně představit základní pojmy

probíraného tématu a na základě zadání práce rozebrat pojmy řeč, jazyk a vzájemnou komunikaci, a to částečně a velmi zkráceně i z historického hlediska, a dále biosociální vývoj jedince ve vztahu k řečovým schopnostem spolu se zaměřením na stručný odkaz k tomu, co je to neurolingvistika.

Z teorie která se blíže opírá o následný výzkum pak bakalářská práce rozebírá pojem didaktiku vzdělávání dospělých cizím jazykům, věnuje se motivaci dospělých, jejich speciálním potřebám a rozlišuje výuky dospělých od výuky cizím jazykům dětí a uvádí do problematiky následně řešené v části výzkumu.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této bakalářské práce se zaměřuje na vybrané oblasti související s problematikou jazykového vzdělávání, a to především se vzděláváním dospělých. Nejprve jsou vysvětleny základní pojmy související s touto problematikou a dále se již kapitola věnuje specifickým oblastem, jako je například oblast didaktiky vzdělávání dospělých a obvyklých metod a forem výuky jazyků, oblast motivace v učení u dospělých nebo problematice jejich specifických potřeb. Před zaobíráním se touto cílovou problematikou, bude na základě zadání bakalářské práce stručně nahlédnuto na základní pojetí řeči, jazyka a komunikace. Velmi zkráceně i z historického pohledu. Pojetí řeči se dále práce stručně zaobírá z pohledu biosociálního vývoje a neurolingvistiky.

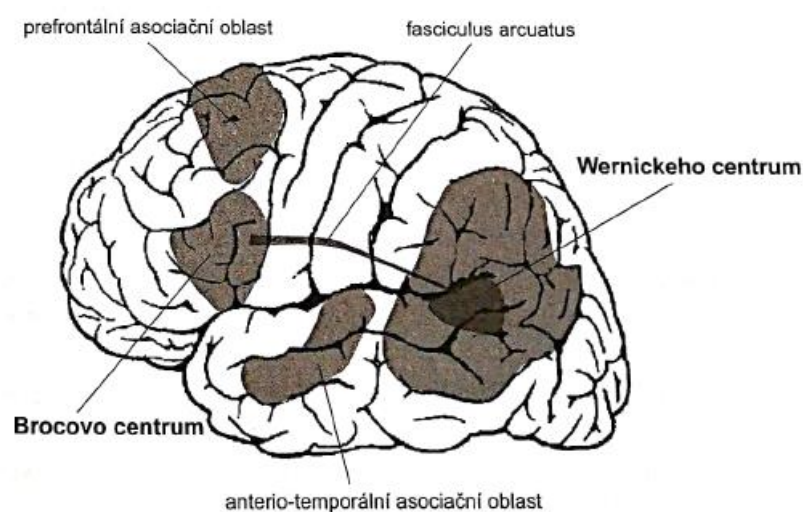
1.1 PODSTATA VÝUKY CÍZÍHO JAZYKA

Současně s lidskou existencí tu vždy byla potřeba komunikace. Tento projev vzájemné interakce mohl vznikat pomocí, zvuků, nebo posunků, vrcholem projevu se však stala lidská řeč. Řeč je jedním z prostředků verbální komunikace. Ta se dělí na mluvenou (řeč) a písemnou formu. Verbální komunikace je přímo vázána na konkrétní jazyk, jehož znalost u všech komunikujících stran zabezpečuje efektivní dorozumívání. Konkrétní jazyk je pak záležitostí lidské kultury. Jedinec se v ní narodí, vyrůstá v ní, a díky tomu si její jazyk postupně od narození přirozeně osvojuje. (Anderson, 2009, s. 99; Beneš, 1971, s. 8; Mikuláščík, 2003, s. 113 a 115-117).

Srovnáním komunikačních schopností zvířat a člověka a porovnáním také jejich mozků, vědeckými poznatky neurolingvistiky, je zjevné, že náš mozek oplývá atributy, které mají pro vyspělost lidské řeči podstatný význam. Obor neurolingvistika, zabývající se výzkumy vztahu fungování tohoto lidského orgánu a řečových schopností. Podle dochovaných informací je známo, že se touto problematikou začali zabývat již ve starém Řecku (1836). Jako první bylo oficiálně představeno Brocovo centrum, zodpovědné z velké části za naši řečovou produkci a Wernickeho centrum, jež souvisí s řečovou percepcí. Od té doby, se získané poznatky pouze zdokonalují. Dnešní technologie potvrzují historická tvrzení, ale také si uvědomují výrazné propojení těchto

dvou částí s asociačními neuronálními spojeními v rámci stejné, tj. levé mozkové hemisféry, ale zároveň i úzké propojení s pravou hemisférou. Zmiňovaná věda se zabývá například, v jakých oblastech lidský mozek zpracovává synsémantická (neplnovýznamová) slova, anebo, v jakých částech probíhá aktivita za zpracovávání syntaktické stránky těchto slov. (Janíková, 2011, s. 16-21). Obrázek č. 1 pod textem zobrazuje zmíněné první dvě objevená řečová centra.

Obrázek č. 1: Neuronální spojení fasciculus arcuatus mezi Brocovým a Wernickeho centry



Zdroj: Janíková, 2011, s. 19

Z hlediska vývoje člověka se většina těchto center a jiných oblastí, které jsou důležité pro schopnost řeči, vytváří u dětí kolem dvou let věku (tamtéž, 21). Khol řečový vývoj člověka popisuje na základě výroku „Řeč je praktické vědomí“ (Marx, K. Engels, B. In: Khol, 1989, 126). Vnímá ho jako rozvětvený komplex dvou vzájemně se do sebe prostupujících složek lidského rozvoje v oblastech biologických (fyzických) a společenských, ve významu „psychických“. Z tohoto důvodu nazývá člověka biosociální bytostí. Tuto provázanost zdůrazňuje vzájemnou závislostí, a rozvoj v oblasti psychologické, tj. i myšlení, na společenské percepci „znakových systémů jako nástrojů i obsahů myšlení“ (Khol, 1989, s. 52). Jedna bez druhé nemohou dosáhnout v rámci vývoje potenciaálně dostupné úrovně a zároveň napomáhají k rozvoji řeči,

jakožto součástí rozvoje individuálního vědomí jedince. (tentýž, s. 52) Zmiňované „znakové systémy“ autorka vnímá jako obecné zákonitosti společenského světa.

Potřeba učit se řeči vzniká obecně s vývojem a nutností komunikace v rámci společenského světa, poznáváním nových lidí z jiných částí tohoto světa, však přináší potřebu naučit se i nový jazyk. Již za dob před naším letopočtem se shledáváme s mnoha různými idejemi o vzdělávání od širších koncepcí až po metodiku vyučování. Jsou vždy provázané s aktuálním vývojem lidstva, jeho potřebami a požadavky přítomné společnosti. Stále se mění a objevují nové (Janíková, 2011, s. 9). Z historického hlediska se lidé obohacovali v rámci svých jazykových schopností nejprve formou mluvenou, později i psanou. Řeč značí první existující formu jazyka a vznik písma se oficiálně datuje až k roku 4000 př. n. l. a to v Mezopotámii. S písmem pak přišla i první snaha o zavedení didaktiky. (Caravolas, 2001, s. 7).

Je důležité umět využívat historických poznatků, ať již je to proto, abychom nechodili v kruzích, abychom se inspirovali chybami našich předchůdců a vyvarovali se neúspěchům, nebo abychom se zamysleli nad jejich dokončeným, či nedokončeným zkoumáním a navázali na jejich pokroky, kterých již bylo dosaženo. Doba a společnost se mění, ale naše biologická schránka zůstává stejná. K nastudování literatury o historii výuky jazyků autorka doporučuje odbornou literaturu: Přehled dějin vyučování jazyků: (3000 př.n.l.-2000 n.l.). Původně se autorka věnovala i tomuto tématu, avšak zpracováním této části by rozsah bakalářské práce přesáhl požadovanou míru.

1.2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.2.1 ANDRAGOGIKA

Jako na vědní obor se zaměřuje na konkrétní specifika a faktory, které vstupují do oblasti vzdělávání a výchovy dospělých, snaží se o jejich identifikaci a dokonalé poznání, aby se posléze mohly aplikovat do praxe za účelem dosažení co nejefektivnějších výsledků vzdělávacího procesu u dospělých (Palán a Langer, 2008, s. 22 a 23).

Kromě toho, že tvoří specifickou část vědy o výchově, vzdělávání a vyučování, se vyskytuje také ve formě studijního oboru, nebo studijního předmětu v souvislosti se studiem pedagogických věd (Beneš, 2008, s. 11).

Historie andragogiky započala již v rámci dávných civilizací v období antiky, tehdy její první znaky souvisely s cestou za vzděláním a objevováním světa. Z této antické historie pochází i název vědního oboru, který vznikl spojením slov „genitiv“ (= vedení, doprovázení) a „andros“ (= muž, dospělý). Jednalo se o slovo mající význam doprovázení dospělého muže za vzděláním, a to vzhledem k tomu, že tehdy nebylo vzdělávání ani filozofie dostupné ženám (Beneš, 2008, s. 11).

Andragogika je oborem, který má potenciál dalšího růstu, zejména díky tomu, že zájem o ni roste, a to hlavně v rámci rostoucích nároků na uchazeče o pracovní místa nebo v rámci vzdělávání zaměstnanců, kteří se v dnešní moderní společnosti musí rychle přizpůsobovat měnícím se nárokům na výkon jejich práce (například adaptace na používání nových technologií a výpočetní techniky). Andragogika je tak způsobem, jak jejich deficity ve vzdělání doplňovat a pomáhat jim adaptovat se na měnící se požadavky. Neméně důležité ji i samotné postgraduální vzdělávání, rekvalifikace, interní školení v zaměstnání nebo individuální vzdělávání jedince na základě jeho vlastní motivace a potřeb. (Průcha a kol., 2013, s. 18, 370; Průcha, 2001, s. 9).

1.2.2 DOSPĚLÝ JEDINEC

Dále je zapotřebí vymezit, koho označujeme za **dospělé**. Obecně je za dospělého považován protiklad dítěte, tedy každý, kdo ukončí období dětství. V souvislosti s tím, jsou dospělému přiřazovány charakteristiky, jako je zejména samostatnost a dosažení jakési úrovně zralosti, a s tím související završení připravenosti na život. Dospělost je však přímo vymezena i zákonem, kde je za dospělého jedince považován ten, kdo dosáhne věkové hranice 18 let a disponuje patřičnými právy. V rámci vzdělávacího systému však obvykle dospělost nesouvisí s konkrétní věkovou hranicí, a dá se říci, že dospělým se člověk stane plně, až po ukončení vzdělávání, a po tom, co se připojí k trhu práce. (Kozáková, 2014, s. 50 – 54; Zormanová, 2017, s. 43).

Z psychologického hlediska je rovněž možné na dospělost pohlížet v návaznosti na dosažení určitých kompetencí (např. schopnost samostatného jednání a rozhodování, životních úkonů). Dospělost je tedy pomyslným vrcholem zrání, respektive okamžikem dosažení pomyslného stavu zralosti. Nicméně zároveň je možné toto období rozdělit i do dalších dílčích etap, jako je raná dospělost (18 – 24 let), mladší střední věk (25 – 44 let), starší střední věk (45 – 64 let), starší dospělost (65 – 74 let) a stáří (Průcha a Veteška, 2012, s. 79; Vágnerová, 2007, s. 9).

1.2.3 PROCES UČENÍ

V průběhu vývoje lidstva se pohled na pojem **učení** postupně měnil obecně je ho také obtížné určit, jelikož se v průběhu lidského života setkáme s nespočtým množstvím odlišných situací, při kterých dochází k nějakému typu učení. Pro účely této práce autorka uvádí podle Hartla a kol., že je to „*aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince; smyslem je přizpůsobování se novým situacím*“ (Hartl a kol., 2010, s. 632). Průcha a Veteška potom také uvádí, že se jedná o jeden „*z nejdůležitějších psychických procesů*“. Je „*to základní podmínka existence a vývoje jedince a celé společnosti*.“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 255). Konkrétněji z pedagogického pohledu jej můžeme definovat „*jako činnost žáka záměrně navozovanou soustavou požadavků zvnějšku. Výsledkem je osvojení nejen vědomostí, dovedností a návyků, ale také utváření postojů a získání určité hierarchie hodnot*“. (Hartl, 1999, s. 76).

Učení můžeme rozdělit na formální, neformální a informální:

- za **informální učení** (vzdělávání) je pokládán proces získávání znalostí a osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. (v rodině, práci, ve volném čase, při cestování, čtení knih, při sledování televize, při návštěvě výstav, divadel aj.);
- **formální učení** (vzdělávání) se na rozdíl od informálního vzdělávání realizuje ve vzdělávacích institucích (školách), jejichž funkce, cíle, obsah a prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny, probíhá ve stanoveném čase a formách a zahrnuje navazující vzdělávací stupně;

- a **neformální učení** (vzdělávání), které je organizované, systematické, ale probíhá mimo formální vzdělávací systém, poskytuje vzdělání pro určité skupiny populace ve vybraných typech, formách a obsahových oblastech, realizaci zajišťují různé organizace, např. podniky, nadace, kulturní zařízení, kluby a školy (Průcha a kol., 2009, 164)

1.2.4 VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁNÍ

Zatímco se pojem **vzdělávání** objevuje jako synonymum ke slovu učení, nebo se objevuje více ve smyslu osvojování si veškerých předávaných hodnot během procesu učení. **Vzdělání** je souhrnem všech těchto nasbíraných a dosažených hodnot ve vzdělávacím procesu neboli během procesu učení.

1.2.5 VÝUKA A VYUČOVÁNÍ

Pojmy **výuka a vyučování** se v běžném ne odborném kontextu užívají jako synonyma, a to ve smyslu označujícím vše, co probíhá během vyučovací hodiny v rámci třídy. Dle obecné didaktiky se však pojem výuka vnímá jako zahrnující širší spektrum významů. Je to systém zahrnující nejen proces vyučování, ale zejména „cíle výuky; obsah výuky; podmínky, determinanty a prostředky výuky; typy výuky; výsledky výuky“, zatímco vyučování znamená v didaktických teoriích „*druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 357).

1.2.6 EFEKTIVITA A EFEKTIVNOST

Podle Průchy a Vetešky jsou pojmy **efektivita a efektivnost** v obecném měřítku rozdílné v braní ohledu na vstupní náklady dané věci, činnosti nebo procesu, který bývá hodnocena, jinak si jsou tyto dva pojmy velice blízké. Efektivita znázorňuje poměr mezi výstupy, jež se dosáhlo a všemi vstupními náklady, tedy vstupy. Porovnájí-li se například dva vzdělávací programy s určitými vynaloženými vstupy, které mají podobné vycházející hodnoty čísel u výstupu, efektivnější z těchto dvou programů bude ten, jehož počáteční vstupy byly nižší. Zatímco u efektivnosti, které se také říká „účinnost“ jsou podstatné pouze výstupy, tedy závěrečné výsledky bez ohledu na

náklady na ně vynaložené. (Průcha, Veteška, 2012, s. 88). Kupka také tvrdí: „*Efektivní je to, co je v souladu s našimi cíli a hodnotami*“ (Kupka, 2012, s. 14).

1.2.7 MOTIVACE, MOTIVY A POTŘEBY

Podle Pálana je motivace „*dynamický intrapsychický proces, v němž vzájemné vztahy podnětů (motivace vnitřní) a prostředí (motivace vnější) vytvářejí napětí, soustředění a zaměření aktivity, která po rozhodovacím procesu vede k cíli. Vzájemný vztah a souhrn hybných faktorů (motivů, pohnutek), které podmiňují a energizují lidské jednání v určité situaci, ...*“ (Palán, 2002, s. 125).

Pojmy motivace a motiv spolu souvisí, nenesou však synonymní význam. Oba dva pojmy se shodují v tom, že ovlivňují lidské chování. Rozdíl, který tyto dva pojmy od sebe odlišuje Nakonečný vnímá ve smyslu, že „*...pojem motivace vyjadřuje více či méně krátkodobou tendenci, tedy proces, kdežto pojem motiv vyjadřuje v čase relativně stálou předpokládanou motivační dispozici...*“ (Nakonečný, 2003, s. 196). Autorka by na základě popisu této problematiky jejich vzájemnou relaci nastínila jako příčinnou – motiv a důsledkovou – motivace. Motivy pak dále Vágnerová popisuje v relaci dvou hledisek. Uvádí, že mohou být vědomé a naopak nevědomé, tyto dva náhledy se vzájemně ve svém působení nevylučují. Dále uvádí dva způsoby, jakými motivy vznikají. Pro samotný vznik motivu jednatel nejprve musí dostat podnět. Ty se dají dělit na podněty vnitřního a vnějšího charakteru. Rozebere-li se pojem motiv na základě způsobu vzniku, existují zde dvě cesty. Přímý motiv vzniká pomocí vnitřního podnětu vytvořeného na základě osobní potřeby jedince. Pokud jednatelce ovlivňuje nějaký vnější podnět (v tomto případě zvaný incentiva), z prostředí, které ho obklopuje, tato potřeba se v něm na zásluhou vnějšího podnětu teprve utvoří (Vágnerová, 2007b, s. 168-169).

Beneš například rozděluje motivy konkrétněji ve spojení s dalším vzděláváním na:

- „*sociální kontakt...*
- „*...sociální podněty...*
- „*...profesní důvody...*
- „*...participace na politickém, hlavně komunálním životě...*

- ...vnější očekávání...
- ...kognitivní (poznávací) zájmy...“ (Beneš, 2014, s. 62-63).

Pro komplexnost je také důležité uvést rozdílné druhy lidských potřeb. Vágnerová uvádí prvotní psychické potřeby, prvotní biologické potřeby a druhotné potřeby psychosociální. (Vágnerová, 2007b, s. 168-169).

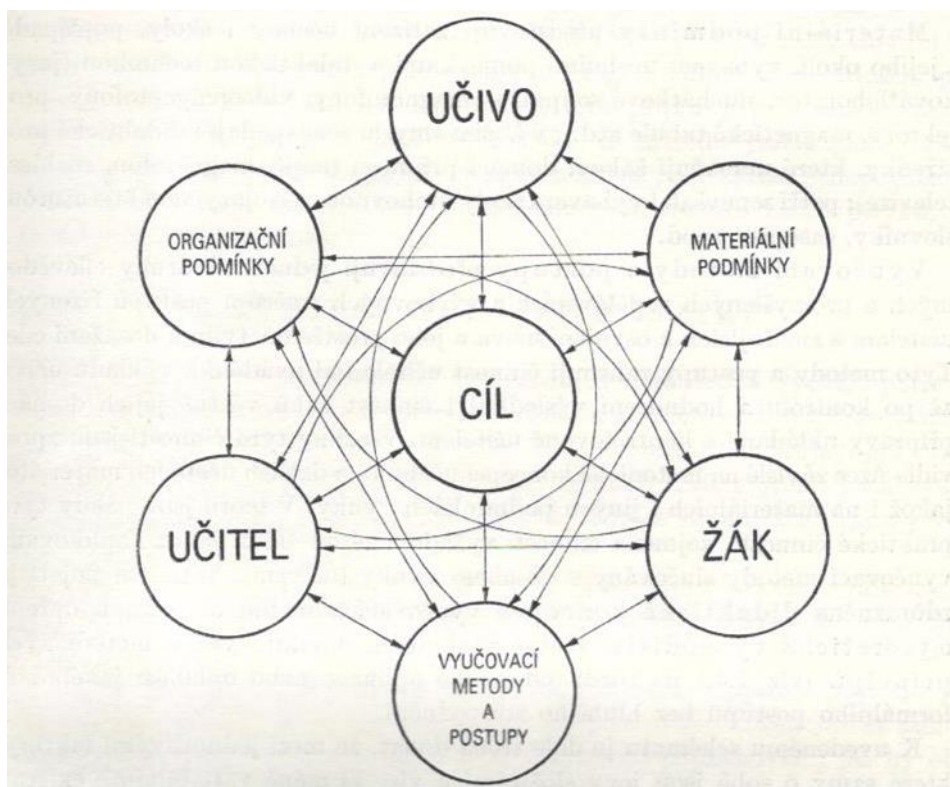
Potřeby nejznáměji popisuje Maslow ve svém schéma pyramidy od těch nejzákladnějších (fyziologických) až po vrchol k té, která se může stavět pouze na naplněné stěžejnější potřeby pod sebou, a tou je potřeba seberealizace.

Více o motivaci v kapitole 1.2.17 této BP.

1.2.8 Hlavní činitele výuky cizích jazyků

Hendrich uvádí následující schéma s komplexem faktorů, které se vztahují k oboru didaktiky cizích jazyků a v různém poměru ovlivňují efektivnost výuky cizích jazyků. Šipky v obou směrech zde zdůrazňují jejich dialektické vztahy, čímž se dává najevo, že kterýkoliv obrat určující změnu v jedné části schématu působí na následné možné přeměny ve všech ostatních faktorech. Tato členitost, vzájemná závislost a citlivá proměnlivost částí určuje také, obtížnost vedení vyučovacího procesu, aneb v případě provedení změn a nepřihlížení k jejich následným dopadům na jiné navazující faktory schématu, ať je již o sebedokonalejší počín sám o sobě, nemůže nikdy vést k optimálním výsledkům ve výuce (Hendrich, 1988, 16, 18).

Obrázek 2: Schéma vzájemných vztahů hlavních činitelů výuky cizích jazyků



Zdroj: Hendrich, 1988, s. 17.

Následující výčet všech faktorů je inspirován předchozím vyobrazením schématu. Je doplněný o názory z praxe autorky a koncepce jiných osobností tohoto oboru.

1.2.8.1 Žák / student

Ve vyučovacím procesu se jedná o tu osobu, která je vzdělávána. Může se jednat o dítě, dospívající mládež nebo dospělého člověka oplývajícího předpoklady k osvojení si vyučovaného jazyka. Na mysli tím má Hendrich fyzický a psychický stav jedince a dále jeho schopnosti, zkušenosti, vědomosti, zkušenosti a zájmy. Student se účastní se na zodpovědnosti za výsledky vzdělávacího procesu (tentýž, 1988, 17).

1.2.8.2 Učitel / lektor / tutor

Také jako vyučující, případě této BP také lektor a tutor. Osoba kompetentní jak z odborného hlediska, tak po metodické i osobnostní stránce. Je to profesionálně

kvalifikovaný pedagogický či andragogicky způsobilý pracovník, který z jedné strany zodpovídá za přípravu, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu (Průcha a kol., 2009; Langer, 2016, 14). Vzhledem k citlivosti propojení všech faktorů je jeho pozice nenahraditelná a jeho řídicí a tvůrčí činnost nabývá velice významné role. Nutno také podotknout, že se jedná o jedno z nejdůležitějších povolání, ve kterém je důležité nepřestávat se nikdy vzdělávat (Hendrich, 1988, 18).

1.2.8.3 Cíl

V publikaci Hendrich rozděluje cíle na tři složky: výchovnou, vzdělávací a nejdůležitější z nich komunikativní. V případě vzdělávání dospělých již výchovná složka nehraje roli. Cíl je středobodem celého schématu. I když na něm všichni ostatní činitelé lpí, musí se při stanovování cílů ke všem těmto okolním faktorům náležitě přihlížet (tentýž, 1988, s. 16).

1.2.8.4 Učivo

Jeden z prostředků vedoucích k dosažení cíle. Veškerý obsah výuky, se kterým studenti přicházejí do styku. (Obsah a jazykový materiál učebnic, domácí úkoly, ústní výklad učitele...) (tentýž 1988, s. 16).

1.2.8.5 Organizační podmínky a formy výuky

Z pohledu pedagogického by se jednalo o veškeré možnosti a podmínky, které nám zpřístupňuje a umožňuje školní systém v České republice, školní řád, ale také velikost a prostory školy. Po organizační stránce jsou to veškeré atributy ovlivňující výukovou strukturu a její rozsah. Například kolik žáků připadá na jednoho učitele, rozvržení rozpisu hodin, rozdělení tříd, systém zkoušek a povinného známkování atp. (tentýž, 1988, 17).

Pro správné zařazení tohoto tématu do BP je důležité připodobnit tento bod k organizačním podmínkám na jazykových školách. V takovém případě se pak jedná například o možnost využití k výuce učeben školy, schopnost školy zajistit stejnou úroveň jazyka studentů jedné skupiny, ekonomické plánování rozvržení hodin lektora,

co se týče dojíždění a času na přestávky, způsoby vedení zápisů hodin a docházky, povinnost a pravidla průběžného testování studentů atp.

Z organizačního hlediska uspořádání výuky lze rozeznávat dva druhy forem. Jedno z pojetí určuje formu výuky na základě osobní přítomnosti studenta na vyučování a druhé na počtu studentů účastněných najednou v rámci jednoho vyučování. Ovšem zde se praxe jazykových škol a vzdělávání na vysokých školách rozcházejí.

Formy výuky na základě přítomnosti studenta:

- **prezenční** – student se výuky účastní osobně na přednáškách či tzv. cvičeních za přítomnosti vyučujícího;
- **kombinovaná** – slučuje střídavě prezenční a distanční formu;
- **distanční** – forma umožňující studium prací či péči o rodinu zaneprázdněným jedincům, těm, co jsou jakkoliv omezení na pohybu, či bydlí daleko od dané instituce nabízející studium, jelikož student instituci nenavštěvuje. Vyznačuje se samostudiem, které je však řízeno vyučujícími na dálku pomocí výpočetní techniky (NUOV, online, cit. 2020-05-15). Zlámalová důrazně uvádí, že tato forma nezahrnuje přednášky vyučujících (Zlámalová, 2001, 62).
- **dálková** – od distanční se liší tím, že se po studentovi vyžaduje krom řízeného samostudia i aktivní účast na vyučování v prostorách školy. Časově je však tato forma stále méně náročná, protože studenti do školy dochází často pouze jednou či dvakrát za dva týdny (NUOV, online, cit. 2020-05-15).
- **večerní** – dle Národního ústavu odborného vzdělávání v Praze tato forma již kolem roku 2008 pomalu ustupovala. Pro studenty může být náročná. Výuka může probíhat i více dnů v týdnu v pozdních odpoledních a večerních hodinách, za osobní účasti studenta a učitele (tentýž, cit. 2020-05-15).
- **sebevzdělávání** – forma probíhající bez přímého kontaktu s učitelem, studující jedinec je současně tím, kdo řídí proces výuky. (Palán, online, cit. 2020-05-15). Tato forma se netýká žádné organizované instituce včetně jazykových škol.

Jazyková škola Tea Time, ve které autorka pracuje a vyučuje využívá prostor vlastních domovů studentů, a v případě vzdělávání studentů v rámci firemních organizací, jejich vlastní prostory, jako je například zasedací místnost, nebo

studentova kancelář. S přihlédnutím na tuto odlišnost lze naznat, že poskytuje pouze prezenční a pak konkrétněji také večerní formu výuky. Pokud se tato výuka koná v prostorách studentova zaměstnání, je vždy na dohodě se zaměstnavatelem.

Pro účely této BP autorka uvádí níže zmíněné pojetí formy výuky, tento náhled již vychází z praxe pracovníka na jazykové škole.

Formy výuky podle počtu zúčastněných studentů:

- **individuální** – vzájemná interakce učitele s pouze jedním studentem;
- **párová** – technicky se na tuto formu nahlíží již jako na malou skupinu studentů, pro učitele má však velký význam, že jsou pouze dva (příprava a průběh vyučování, využití jiných metod a pomůcek, zaměření na individuální potřeby studentů);
- **skupinová** – vzájemná interakce učitele s více než dvěma studenty.

1.2.8.6 Vyučovací metody a postupy

Hendrich inspirovaný Stračárem (1961) uvádí obecnou definici vyučovací metody jako „*záměrné uspořádání obsahu vyučování, činnosti učitele a žáka, která směřuje k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, a to v souladu se zásadami organizace vyučování*“ (Hendrich, 1988, 256). Všechny činnosti, které naplňují vyučování ze strany učitele i ze strany studenta se odvíjí na způsobu od volené vyučovací metody a postupu. Případají sem i činnosti učitelské přípravy a studentovy domácí práce s učitelským usměrňováním. Více se této problematice věnuje kapitola 1.2.10 této BP.

1.2.8.7 Materiální podmínky

Tuto část výčtu všech faktorů ovlivňujících efektivnost vyučovacího procesu podle Hendricha například „*představují zařízení učebny i školy, popřípadě i jejího okolí, vybavení učebními pomůckami a didaktickou technikou...v širším smyslu sem spadají i didaktické prostředky... patří sem však i vybavení školy knihovnou s cizojazyčnou literaturou, slovníky, časopisy apod.*“ (Hendrich, 1988, s. 18).

Výše autorka uvádí Hendrichův náhled na materiální podmínky pro výuku cizích jazyků. Zmiňuje zde nový pojem, kterým jsou „**didaktické prostředky**“ a s ním spojený pojem „**didaktická technika**“. Více k těmto pojmům je uvedeno v kapitole číslo 1.2.10 „Didaktické prostředky“ této BP.

1.2.9 DIDAKTIKA

Samotná **didaktika** pak pochází z latinského slova „didaskéin“, což znamená v překladu „učit“, později nabyl významu „umění vyučovat“ (Skalková, 2007, s. 13). Obširněji tento pojem vystihuje J. A. Komenský tvrzením, že je pojetí „*didaktika prakticky ztotožněná s veškerou naukou o výchově a zahrnuje nejen problematiku metod a forem, ale i cílů vyučování, jeho obsahu, funkce i organizace*“ (Tentýž, 2007, s. 13).

„Zabývá se tedy tím:

- *kdo se má učit;*
- *co se má učit;*
- *kdy se má učit;*
- *s kým (s vyučujícím, autodidakticky, skupinově, individuálně);*
- *kde (prezenčně, na pracovišti, doma, outdoor);*
- *jak se má učit;*
- *za pomoci jakých prostředků,*
- *proč a za jakým účelem se má učit.“* (Beneš, 2014, s. 127).

Didaktika patří jak do oblasti pedagogiky, tak i do oblasti andragogiky. Disciplína nazývaná andragogická didaktika se vedle obecné didaktiky začala vyvíjet od 2. poloviny 20. století. Od pedagogické didaktiky se však odlišuje tím, že se soustřeďuje více na sebeřízení vzdělávání dospělého jedince (Šerák, 2009, s. 61). Obecně podle Beneše zprostředkovává realizaci andragogických cílů ve vzdělávacích institucích (Beneš, 2014, 126).

1.2.10 DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Na kvalitu vyučovacího procesu, a čím bývá ovlivňována poukazují jiným způsobem i další osobnosti tohoto odvětví. Maňák například definuje didaktické

prostředky jako „Předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Prostředky v širokém smyslu zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně vzdělávacích cílů“ (Maňák, 2003, s. 49). Dále je také rozděluje na prostředky materiální (například: učitel, konkrétně také třeba psací potřeby, osvětlení, klávesnice a monitory) a nemateriální (například: obsah a metody výuky, ale také třeba informační systém). V bakalářské práci zazní také pojem technika ve vztahu vyučovacích prostředků užívaných při uplatňování různých typů metod výuky. Důležitým pojmem pro tuto BP jsou nemateriální prostředky ve vztahu k informační technologii využívané k poskytování výuky studentům za doby izolace. Více v kapitole 1.2.12 „E-learning a výuka online“ této BP.

1.2.11 VÝUKOVÉ METODY CIZÍCH JAZYKŮ

Z nejvýznamnějších termínů didaktiky vzdělávání, jimiž jsou cíle, struktura, formy, obsah a metody výuky, se pro účel naplnění jednoho ze svých hlavních cílů tato práce zaměřuje dále již pouze na metody výuky vzdělávání cizích jazyků.

Metody výuky ve vyučovacím procesu znázorňují výsledky dlouholetého zkoumání zákonitostí procesu učení. Znázorňují způsoby, jakými může učitel pomoci studentovi k osvojení nových vědomostí, dovedností a návyků. Jedná se o různé pracovní postupy a různé druhy prostředků, kterých je voleno takovými způsoby, aby studentovi nechaly dosáhnout předem zvolených vyučovacích cílů (Beneš, 1971, 10).

Výukových metod by se mělo volit na základě zvoleného vzdělávacího cíle, na jehož tvorbě, pokud to situace dovoluje, by se měl učitel podílet společně se svým dospělým studentem. Ten totiž již do vyučovacích procesu vstupuje s osobitými představami a očekáváním, které vzniká na základě jeho dosavadních znalostí a zkušeností, a do určité míry je také propojeno s jeho motivací a stylem učení. Tyto dva zmíněné aspekty jsou pro vytyčování cílů velice významné. Pro snížení možných výskytů nesrovnalostí mezi očekáváním studenta a jeho učitele je dobré získávat průběžně studentovu zpětnou vazbu (Hrušková, 2010, s. 27).

Protože spolu všechny možné výukové metody více či méně souvisí, existuje mnoho názorů a náhledů na jejich řazení. Obecně vzato by se daly rozdělit podle Choděry na

základě jejich pojetí z širšího a užšího úhlu pohledu. Bližší pojetí na cizojazyčnou výukovou metodu pohlíží jako na konkrétní způsob, kterým učitel a žák docilují studentova osvojení nových vědomostí, dovedností a návyků. S větším nadhledem pak cizojazyčné vyučující metody vnímáme jako určitým směrem vyvíjející se globalistický přístup k výuce cizího jazyka, „...základní lingvodidaktickou doktrínu, ...“ (Choděra a kol. 2001, s. 67). Mezi takové se řadí například protikladné metody – přímá, a gramaticko-překladová.

1.2.11.1 Představení základních metod a náhledu na jejich klasifikaci

1.2.11.1.1 Gramaticko-překladová metoda

Významná metoda, pro svou dlouholetou tradici, kdy převládala od poloviny 19. století až do 80. let 20. století. Jedná se o metodu silně zaměřující se na formu jazyka. Jejím cílem je dosáhnout u studenta takových jazykových znalostí a schopností, aby byl schopen četby a porozumění originálních textů. Důraz je tedy kladen na psaný jazyk. Přihlíží se na jazykovou úroveň studujícího a text se přizpůsobuje, aby odpovídal aktuálním schopnostem čtenáře, s tím, že se přímo zaměřuje na to, aby obsahovalo požadované gramatické jevy, které má student touto aktivitou procvičit nebo jí otestovat své nabyté znalosti. Dalším charakteristickým rysem této metody je úzká propojenost s mateřským jazykem, který je využívám ve velkém měřítku nejen pro samotný výklad, nýbrž, jak už i název metody napovídá, pro překlad. Studenti se učí překládat ze svého a do svého mateřského jazyka. (Richards a Rodgers, 1991 In: Häuslerová a Nováková, 2018).

Gramaticko-překladovou metodu bychom mohli zahrnout do skupiny metod s tzv. **deduktivním přístupem** ke gramatice vyučovaného jazyka. Autorka by pro vysvětlení tohoto přístupu použila slovní označení „seznamování se s pravidly gramatiky od zobecněného pojetí směrem ke konkrétním příkladům“. Studenti se nejprve dozvídají o obecné teorii, předtím, než se jim předvede konkrétní využití v praxi (Martínková, 2016, s. 14).

Opakem tohoto přístupu je přístup **induktivní**, při jehož využití se postupuje protichůdně, a zobecňujeme konkrétní příklady z praxe, které jsou studentům představeny jako první.

Podrápská tyto dva přístupy dělí přímo na základě užívání mateřského jazyka při výkladu. Uvádí, mimo jiné také to, že pokud učitel mateřštinu při výkladu užívá (deduktivní přístup), může se stát, že se nechtěně pustí do přílišného zahlcování studentů vysvětlováním gramatických pravidel jazyka. Kontrastně popisuje metody zakládajících si na indukci a imitaci, jako takové, co se záměrně vyhýbají užíváním mateřštiny (Podrápská, 2008, s. 117).

Obrázek 3: Chronologicky seřazené významné metody spolu se svými významnými představiteli.

	JEDNOJAZYČNÉ METODY	DVOJJAZYČNÉ METODY
polovina 19. století		<i>metoda gramaticko-překladová</i> (Langenscheidt, Toussaint)
konec 19. století	<i>metoda přímá</i> (Viëtor, Berlitz, Gouin)	
počátek 20. století		<i>metoda zprostředkovací</i> (Hruška)
40.–60. léta 20. století	<i>metoda audio-orální</i> (Fries)	
50.–60. léta 20. století	<i>metoda audiovizuální</i> (Guberina, Lado)	
60. léta 20. století		<i>metoda kognitivní</i> (Chomsky, Brunner)
70.–80. léta 20. století		<i>metoda komunikativně pragmatická</i> (Piepho, Austin, Neuner)
90. léta 20. století		<i>metoda komunikativní s interkulturní dimenzí</i>

Zdroj: Podrápská, 2008, s. 118.

1.2.11.1.2 Přímá metoda

Dodnes využívaná, také tzv. Berlitzova metoda vznikla v návaznosti na reformní hnutí vystupující proti gramaticko-překladové metodě. Oproti této metodě se přímá metoda zaměřuje na induktivní pojetí se zaměřením na výuku pomocí mluvené formy jazyka, užíváním běžných jazykových obrátů a vyřazení mateřského jazyka. Díky tomu se vyhýbá zcela překladům a nutí studenta spojovat si sledovaný jev či věc přímo s cílovým jazykem. Místo mateřského jazyka se využívá i posunků, například ukázání prstem na věc, kterou má student nazvat ve studovaném jazyce (Häuslerová a Nováková, *Metody cizojazyčné výuky*, 2018; Podrápská, 2008, s. 120). Převládal zde názor, že vzdělávání se cizímu jazyku funguje jako učení se mateřskému jazyku, a není proto potřebné učit se nějak zvláště gramatiku, jelikož i při osvojování si mateřského jazyka na gramatiku nehledíme. Nepoužívání mateřského jazyka také upouští od nutnosti srovnávání gramatických pravidel obou jazyků (Podrápská, 2008, s. 120).

Jak již bylo řečeno, názory na to, jak by se měly nebo mohly výukové metody dělit se různí. Choděra také sleduje problém v nejednotnosti základních kritérií, podle kterých jsou metody rozdělovány. Kritéria, podle kterých se výukové metody klasifikují, se neshodují. V zájmu Choděry je rozdělit metody na základě jednotného kritéria, jímž je míra přímočarosti v procesu dosahování vytyčeného vzdělávacího cíle.

Z tohoto hlediska pak dělí metody na přímé a nepřímé. Konkrétní metody, které tyto dvě klasifikace zastupují jsou ve svém kontrastu již dvě představené – přímá metoda, nesoucí stejné označení jako Choděřův název celé skupiny metod tohoto druhu, a metoda gramaticko-překladová stojící v pomyslné opozici za skupinou nepřímých metod. Choděra pak dále popisuje tyto dvě základní metody s vyzdvihnutím toho rozdílu, že přímé metody míří ke stanovenému vzdělávacímu cíli přímo, zatímco metody nepřímé obcházejí komunikování v cizím studovaném jazyce zaměřujíc se na přípravu k ní, čímž dosahuje svých cílů oklikou. Stále však bere v úvahu to, že žádné rozdělení do skupin, i přes vyjasnění svých kritérií, nemůže být akurátní, kvůli provázanosti a nevyhraněnosti jednotlivých metod, a proto se také přiklání k názvům „spíše přímé“ a „spíše nepřímé“. Snahou o vyvážení těchto dvou radikálnějších metod jsou potom metody eklektické. Dále se v Choděrově rozdělení, ale i v mnoha dalších

pramenech rozlišují metody na tradiční a novodobější „alternativní“. Tradiční, kam spadají všechny přímé a nepřímé metody, představují základ pro následný rozvoj metod alternativních. Ať již pokrokovější alternativní metody ovlivnily svými částmi, které se osvědčily, nebo těmi, které byly prokázány za méně úspěšné, daly jim svou existencí za vznik. Skupina alternativních metod jmenovaných v této bakalářské práci, byla volena hlavně na základě publikací Choděry a Reise a Richardse a Rodgerse (Mothejzíkova In: Choděra a Ries, 1999; Richards a Rodgers, 2001). Uvádí však jen některé, konkrétněji ty, které spíše mohou ovlivnit praktickou část této práce.

1.2.11.2 Výčet dalších výukových metod

Výčet metod představených v BP pro účely vypracování výzkumného šetření:

- Tradiční metody cizojazyčné výuky
 - o nepřímé
 - gramaticko-překladová metoda
 - o přímé
 - přímá metoda
 - audiolingvální (audioorální)
 - audiovizuální
 - o eklektické
 - zprostředkovací
 - komunikativní
- Alternativní metody cizojazyčné výuky
 - sugestopedie
 - komunikativní
 - přirozený přístup (Natural Approach)
 - Silent Way (tichá metoda, metoda mlčení)
 - lexikální metoda

V následující části práce bude představen zbytek základních jednotlivých metod výuky cizího jazyka.

1.2.11.3 Přímé metody

1.2.11.3.1 Audioorální (audiolingvální) metoda

Další metodou reprezentující skupinu přímých metod je audioorální (audiolingvální) metoda, které daly za vznik nároky armády Spojených států amerických (Army Method), když potřebovala naučit jazyk početnou skupinu lidí najednou. Jejimi znaky a technikou jsou tzv. „drillová cvičení“ (frekventovaná opakování a procvičování stále stejného jevu) a vyřazení mezičlánkového mateřského jazyka. Avšak stejně jako gramaticko-překládová metoda se využívá upraveného jazyka přeměněného pro účely studia. Zprvu se zaměřuje hlavně na poslech rodilých mluvčích, a poté opakováním toho, co studenti slyší, na přechod k samotné konverzaci. Poté přichází na řadu zapracování na studentových schopnostech psaní a čtení. (Hendrich, 1988, s. 266-267; Häuslerová a Nováková, Metody cizojazyčné výuky, online, 2018.)

Výukové trendy přicházející ze západního světa, se do České republiky dostávaly s výrazným zpožděním, konkrétně například metoda audioorální, a to kvůli izolaci způsobené tehdejšími politickými děním. Díky svému do té doby jedinečnému lingvisticko-psychologickému základu dokázala přesvědčit své zastánce o své vědeckosti, nakonec však proběhlé výzkumy efektivitu této metody nedokázaly. Těmito neúspěšnými výzkumy se ale přesto došlo k významnému závěru. Prokázalo se, že nelze stanovit jednoznačně pouze jedna určitá metoda vzdělávání cizího jazyka, která by vyhovovala všem studujícím, s přihlédnutím i na variabilitu okolních podmínek. Od té doby se následující výzkumy tohoto oboru ubíraly novým směrem a vznikla metoda převratného rázu – metoda komunikativní (viz kapitola 1.2.11.4.2 Komunikativní metoda) (Häuslerová a Nováková, Metody cizojazyčné výuky, online, 2018).

1.2.11.3.2 Audiovizuální

Tato metoda stejně jako předchozí vznikla za změn společenských podmínek. Jednalo se tentokrát o západní Evropu, která se po druhé světové válce začala politicky a hospodářsky sjednocovat, což zapříčinilo nutnost studia jazyků napříč těmito státy. (Hendrich, 1988, s. 268, 269). Podrápská uvádí, že se jedná o prohloubení předchozí metody audioorální, pomocí optických jevů. Při této metodě student vnímá studium více

smysly, k původnímu sluchu z předchozí audioorální metody, se přidává nyní obraz prostřednictvím diapozitivu a filmu – proto audiovizuální metoda (Podrapská, 2008, s. 123). Student se také jako první učí z poslechu, poté přechází k mluvené formě jazyka. Důraz se zde klade na fonetiku, zároveň ale nezáleží pouze na výslovnosti jednotlivých hlásek, student se učí správně napodobovat intonaci vět, které slyší, a snaží se naučit se tzv. rytmus celé cizojazyčné mluvy. Teprve až poté, co si ovládne tuto stránku jazyka se může přesunout ke čtení.

Dalším velice významným faktorem odlišujícím tento druh metody je, že se musí obrazy a zvuky, které student sleduje a poslouchá vztahovat k nějaké reálné životní situaci. Pro studenta musí mít situace logické dění.

Hendrich tuto metodu nazývá audiovizuální strukturně globální, vychází totiž z tzv. strukturalismu a tvarové psychologie. „*V pedagogické rovině označujeme termínem ‚strukturně globální‘ metodu cizojazyčného vyučování založenou na trvalé spojitosti situace – kontextu – obrázku – skupiny slov – významu (globalitě), fungující ve struktuře.*“ (Hendrich, 1988, s. 269). Strukturovitě předkládané reálné situace udávají i uskupení zakomponování gramatických jevů do výuky. Tyto jevy se přisuzují na základě svých funkcí.

1.2.11.4 Eklektické metody

1.2.11.4.1 Metoda zprostředkovací

Jako u ostatních z eklektického druhu metod její významnost spočívá v tom, že přivádí v kombinaci obě pojetí a zahrnuje to, co na nich shledává nejperspektivnější. Nejedná se tedy o žádnou průkopnickou metodu „...*i nadále staví na deklarativní znalosti gramatického systému, aktivizuje ale již žáka, který se stává zodpovědným za svůj proces učení. Slovní zásoba je prezentována v kontextualizované podobě a postupně se i v práci s gramatikou uplatňuje induktivně-deduktivní přístup*“ (Podrapská, 2008, s. 121). Principiálně tedy stále užívá „přímý psychologický postup“ jako při užití přímé metody. Stále soustředí na správnou výslovnost při komunikaci stavěnou na aktuálně reálně užívaný jazyk a dává důraz na procvičování poslechu a mluvy. K tomu se však od klasické přímé metody již liší tím, že uznává moderní psaný text, který pomáhá studentům lépe poznat kulturu studovaného jazyka a v pozdějších

fázích studia využívá i překladu z mateřského jazyka. Překladových cvičení užívá s vědomím, že napomáhají ke snazšímu osvojení gramatiky a připouští také, že tato cvičení napomáhají k rozšiřování a upevňování slovní zásoby studenta (Hendrich, 1988, s. 263).

1.2.11.4.2 Komunikativní metoda

Tato revoluční metoda opět navazuje na ostatní tradiční výukové metody s příměsí toho, že se zaměřuje nově zásadně na jazykové komunikační funkce. Nezáleží již jen na orientaci v jazykových prostředcích, tedy na struktuře jazyka. Nově nabývá ještě hlubšího významu studentova úroveň řečových dovedností. Záleží na tom, jak dokáže jazyk využít v reálné komunikaci, tedy, aby dovedl využít jeho opravdové funkce. Jelikož skutečnost, že se student naučí správně používat gramatického jevu ve větě, neznamená, že bude vědět, jak daného jevu využít v praxi. Od ostatních druhů metod, jež se také zaměřovaly na konverzace s tématy reálných situací se liší tím, že již nevede k pouhému opakování frází. Student je veden k opravdové komunikaci a dochází ke změně způsobu vedení konverzace.

Učitel musí během výuky prokázat svých schopností a dovedností jakožto mluvčí a participant komunikace, již neřídí pouze procesy procvičování jevů, kontroly jejich užívání, hodnocení a opravování chyb. Nově se projevuje jako osoba blízká studentovi. Musí umět poradit, býti jeho průvodcem a pramenem informací, vzorem, a do toho splňovat i funkci analytika a facilitátora.

Při užívání komunikační metody se opět, stejně, jak je tomu u přímých metod, nevyužívá mateřského jazyka. S mluvením se rovnoměrně procvičuje i poslech, psaní a čtení textu. Oproti dřívějším metodám, které kladly větší důraz na přesnost podaného výkonu, dělí nově tento důraz rovnoměrně i na plynulost.

Často se také vyskytuje pojem „komunikativní přístup“ V takovém případě se jedná o seskupení „*postojů, principů a z nich vyplývajících postupů*“ (Häuslerová a Nováková, *Metody cizojazyčné výuky*, 2018). Jednotlivé formy tohoto konkrétního přístupu se shodují v základním principu, a to v záměru dovést studenta k co nejlepším

komunikativním kompetencím, každé pak však mohou mít rozdílné názory ohledně způsobů, jak k takovému cíli dospět.

1.2.11.5 Alternativní metody

1.2.11.5.1 Sugestopedie

Známa alternativní metoda vzniklá na konci sedmdesátých let na základě zapojení sugesce do celkového procesu výuky. Tato metoda zakomponovala mnoho faktorů ovlivňující výuku, proto je pro samotného učitele jednou z těch těžších k přípravě i realizaci. Student se zde učí všemi smysly, dbá se na využití dekorace ve třídě, která také slouží jako výukový materiál, tzv. periferní učení, nebo má navozovat příjemnou atmosféru. Tyto dekorace se volí na takové úrovni, aby splňovaly poměrně vysoké nároky estetického a uměleckého rázu. S navozováním příjemné atmosféry souvisí její další techniky, jednou z nich je častý poslech hudby, který má studenta uklidnit a vyvolat v něm pocit pohody, který je nezbytně nutný k tomu, aby se student cítil dobře a opomněl vše, co by mu případně mělo způsobovat stud, strach či napětí a pomoci mu překonávat nebo zapomínat takovéto zábrany. Pod pojmem hudba si v tomto případě lze představit nejčastěji pomalejší barokní skladby, jelikož ty se v průběhu let právě nejvíc osvědčily. Toto všechno uvádí do chodu nejen levou ale i pravou mozkovou hemisféru a zefektivňuje tak proces učení. Pro to, aby studenti komunikovali bez strachu a ostychu je jim nabízena volba přezdivek a tvorba vlastních fiktivních postav, za které během výuky vystupují. Učitel při takového výuce vystupuje jako autorita a studenti jako děti, které tuto autoritu respektují. Choděra mimo jiné uvádí, že už od dětství se jedinec učí spíše od někoho, koho považuje za autoritu. Využívá drillových cvičení, ovšem systematicky střídá techniky výuky, často se při ní také hrají scénky, popěvky i písničky, nezáleží na tom, že můžou být určeny i dětem. (Choděra a kol., 2000, s. 61; Richards a Rodgers, 2001, s. 100).

Ne všechny prvky této metody lze zakomponovat do výuky jazyků obecně do českých škol, ale i konkrétně do jazykové školy, která je touto bakalářskou prací zkoumána. Například tzv. periferního učení, jazyková škola Tea Time nevyužije, jelikož nemá vlastní prostory. Dále se uvádí více než u jiných metod, že tento způsob výuky není pro každý typ studenta (Häuslerová a Nováková, online, 2018).

1.2.11.5.2 Přirozený přístup (Natural Approach)

Tato metoda přinesla významný náhled na rozdílnost mezi studiem jazyka na škole a učením se jazyka přirozenou formou jako vyrůstající děti, tedy svého mateřského. Zde se metoda inspiroje. Prvním předpokladem úspěšného studia je mluvit na studenty od začátku srozumitelně. Dále by se mělo dbát na dodržení dočasných stadií, při kterém student potřebuje pořádně naslouchat novému jazyku, a ještě přitom nechce a není schopen sám mluvit. Toto stadium se nazývá „tiché období“. Nerespektování tohoto stadia může způsobit studentovi stres, který již silně ohrožuje kladné výsledky výuky. Dalším, čemu by se měl učitel vyvarovat, je opravování chyb studentů, neměl by nutit studenty k přepjaté formální mluvnici. Velký důraz je stejně jako u předchozí metody kladen na poklidné klima ve třídě (Häuslerová a Nováková, online, 2018).

1.2.11.5.3 Silent Way (tichá metoda, metoda mlčení)

Jak již název napovídá, při této metodě se snaží učitel žáka vést neverbálně prostřednictvím tyček různých barev, přičemž student se od počátku studia, kdy se zatím chová pouze jako neaktivní příjemce informací, postupně zdokonaluje a stává se samostatnými a odpovědnějšími za své studium než je tomu v jiných metodách. Výuka spočívá v tom, že student postupně více mluví, osamostatňuje se, vnímá uvědoměleji, kde dělá chyby a učí se je sám opravovat (tentýž, online, 2018).

1.2.11.5.4 Lexikální metoda

Metoda, která se také dosud stále hojně využívá má tzv. „lexikální přístup“. V devadesátých letech se jím zabýval Michael Lewis, který o něm vydal i knihu. Zastává názoru, že by se měla výuka jazyka stavět na učení se slovní zásoby. „*jazyk není ‚lexikalizovaná gramatika‘, nýbrž ‚gramatikalizované lexikum‘*“ (Häuslerová a Nováková, online, 2018). I přesto, že je zde příkládán důraz na slovní spojení, kolecionace (porovnání dvou totožných textů) a fráze, pobírá za své v moderní verzi i překlady do mateřského jazyka (tentýž, online, 2018).

1.2.12 E-LEARNING A VÝUKA ONLINE

E-learning je další známou a poměrně mladou metodou, která spočívá v poskytování vhodně upravených materiálů studentovi skrze výpočetní techniku. Díky technologiím může student za regulace svého „online“ tutora postupovat v předem naplánované výuce v čase, kdy může a tempem, kterým mu vyhovuje. V rámci této bakalářské práce se bude dále hojně užívat pojem „online výuka“. Nejedná se však o totéž, co e-learning. Zatímco e-learning probíhá s učitelem, který se žákovi nevěnuje v daný moment a učivo je strukturováno a transformováno do určitého formátu, online výuka v rámci této bakalářské práce značí pouze kontakt učitele se studentem prostřednictvím online prostoru a pomocí výpočetní techniky, výuka pak může probíhat podobně, jako by se jednalo o výuku v reálné učebně. Učitel se tak věnuje studentovi v daný moment, zatímco v e-learningovém kurzu učitel nejčastěji obsah výuky připraví dopředu a studenti se zabývají studiem v odlišný čas.

1.2.13 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, na vzdělávání dospělých se přímo zaměřuje vědní obor andragogika. Co se však týče konkrétních specifik vzdělávání dospělých a celoživotního učení, bude oblastí zaměření kapitoly této.

1.2.14 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VS. CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání dospělých je obvykle považováno za krátkodobý proces, který se soustředí na dosažení konkrétního cíle, například osvojení si základů cizího jazyka. Je charakteristické tím, že může nabývat různých forem a také může být realizováno mimo tradiční školské instituce, například skrze soukromé lektory. Nicméně jako celoživotní vzdělávání je označováno takové vzdělávání, nebo učení, které probíhá ve všech stádiích života. Zahrnuje tedy jak vzdělávání dospělých, tak i vzdělávání dětí a mládeže. Celoživotní vzdělávání by mělo probíhat kontinuálně a reflektovat průběžně vznikající potřeby dalšího rozvíjení znalostí a dovedností, tak jak v průběhu života vznikají. Tedy školní vzdělávání je jakýmsi základem, na který jedinec později v dospělosti navazuje skrze další vzdělávání, včetně jeho neformálních a spontánních forem. Součástí

celoživotního vzdělávání je tedy rekvalifikační kurz, individuální dohledávání informací na internetu, povinná školní docházka i univerzita třetího věku (Hartl, 1999, s. 21 – 23; Hartl a kol., 2010, s. 225).

1.2.15 ROZDÍL MEZI VZDĚLÁVÁNÍM DĚTÍ A DOSPĚLÝCH

Podle Mužíka (2004, s. 16) je rozdíl mezi vzděláváním dětí a dospělých zejména v jejich pojetí. V případě vzdělávání dětí a mládeže se jedná zejména o institucionální vzdělávání skrze stabilní systém školství a v něm definované aktivity. V návaznosti na to je standardizována a sjednocena i oblast vzdělávacích cílů, formy i obsahu učiva. Z metodického hlediska se používají zejména tradiční didaktické metody. Využití získaných znalostí a dovedností se obvykle projevuje až později, například po nastoupení do pracovního procesu. V případě vzdělávání dospělých naopak převládá decentralizovaná forma vzdělávání, s velmi variabilními možnostmi a podmínkami. Cíle vzdělávání, jeho obsah i forma se velmi flexibilně přizpůsobují konkrétním požadavkům a individuálním vzdělávacím potřebám. A podobně flexibilní je i metodika vyučování, která se může lišit podle účastníků, cíle vzdělávání a podobně. Využití získaných znalostí a dovedností v praxi přichází obvykle vzápětí. Hlavním rozdílem je tedy flexibilita a variabilita pro vzdělávání dospělých, zatímco v případě vzdělávání dětí je třeba podřídit se systému vzdělávání, který je přesně vymezen a standardizován. Nicméně jeho cílem je především poskytnutí základního rámce vzdělání dostupného všem, zatímco u vzdělávání dospělých je obvykle realizováno na základě konkrétní potřeby, jíž se flexibilně přizpůsobuje, aniž by bylo nutné vzdělávání unifikovat, neboť slouží pouze pro danou cílovou skupinu (Mužík, 2004, s. 16).

1.2.16 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Podle Mužíka je při vzdělávání dospělých důležité brát v potaz to, že jejich pozice je složitější, jelikož vedle vzdělávání musí řešit i spoustu dalších záležitostí a plnit své závazky a povinnosti v nejrůznějších oblastech (zaměstnání, rodina, atd.). Studiu musí obětovat určitý čas, což pro ně může být často problematické, v rámci plnění povinností v jejich soukromém i profesním životě. Jejich časové možnosti a vliv dalších faktorů,

kteře mohou mít často před vzděláváním přednost, se mohou negativně projevit na kvalitě vyučování. Vedle toho však dospělí mají obvykle lepší celkový přehled o problematice a měli by oplývat lepší schopností kritického myšlení než dětští studenti. Díky tomu často snadno vytvářejí sami asociace a jsou schopni si nové poznatky spojovat i se zdánlivějšími znalostmi z jiných oborů, čímž je jejich vědomostní základna obvykle širší a schopna lépe se rozvíjet.

Oblast jejich motivace obvykle rovněž pozitivně působí na efektivitu vzdělávacího procesu, a to například díky tomu, že si jsou vědomi toho, čím, a jak jim nově přijímané informace mohou posloužit, jak jich využijí, zatímco dětští studenti si obvykle neuvědomují, jaké benefity jim znalosti mohou v budoucnu přinést. Z oblasti negativních specifík je pak možné jmenovat například stereotypy v chování u dospělých, které je často obtížné překonat. Také některé názorové a hodnotové postoje, které si postupně vytvořili, může být pro lektora velmi obtížné překonávat, nebo příklady z jejich praxe a života, jimiž se snaží konfrontovat výuku (Tamtéž, s. 15 a 16).

1.2.17 MOTIVACE A EFEKTIVITA V CIZOJAZYČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Motivace je klíčovým prvkem vzdělávání. V návaznosti na kapitulu __ o motivaci je nutno uvést rozdělení druhů motivace na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace je na popud sebe samého, individuálních cílů a plánů jedince. Zatímco vnější motivace je například stav konkurence na trhu práce, eventuálně jiný vnější tlak působící na daného jedince, který ho vede k tomu, aby byl motivován k dalšímu vzdělávání. Podle Rabušicové a kol. (2008, s. 97) je motivace k učení primárně tvořena již tím, že se jedná o jednu ze základních potřeb společnosti. (Rabušicová a kol., 2008, s. 97-98).

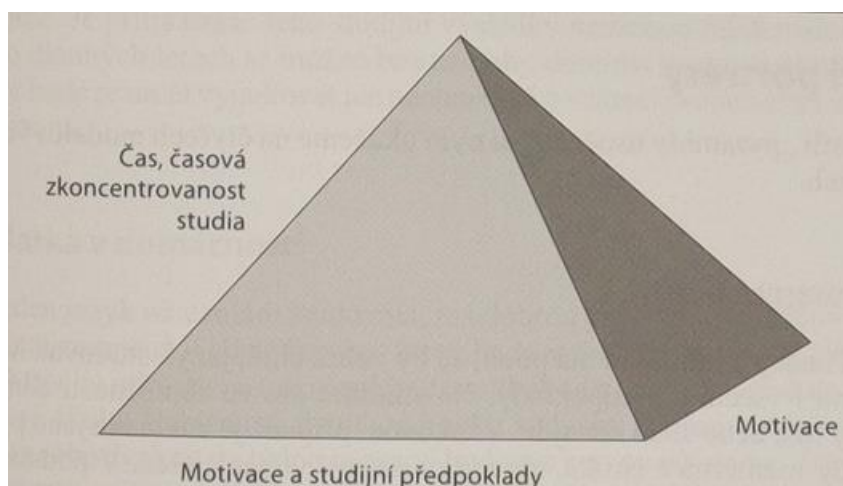
Dále lze pojem motivace spatřit za rozdělení na pozitivní a negativní. Pokud je jedinec motivován obavami jedná se o motivaci negativní, pokud je však jeho snaha něčeho dosáhnout vedena jeho chtíčem se překonat, či zvědavostí a svou vlastní hravostí, jednalo by se o motivaci pozitivní. V návaznosti na toto rozdělení Palán uvádí také specifický druh učení zvaný utilitární, jež se vztahuje k takovému vzdělávání, které vynáší studentovi v budoucnosti určité přednosti a zvýhodnění. Pozitivní motivace

může být ještě o to navýšená, o kolik více ucítí jedinec, že je vnitřně uspokojený, a to i v případě již zmiňovaného utilitárního učení. Vše se ovšem mění s přihlédnutím k přibývajícimu věku (Palán, 2002, s. 126).

V případě vzdělávání dospělých je totiž role motivace obvykle zcela jiná. Dalo by se říci, že lze být zaměňována s mírou cílevědomosti studenta, jelikož si jsou dospělí na rozdíl od mladších studentů jasně vědomi svých sledovaných záměrů a cílů, kterých chtějí studiem dosáhnout. Děti a mladiství často prochází vzdělávacím systémem s dojmy, že studium je pouze jejich povinností (tentýž, 2002, s. 126).

Motivace tvoří jednu z významných složek efektivnosti cizojazyčného studia.

Obrázek 3: „Pyramida úspěchu“



Zdroj: Kupka, 2012, s. 79.

Obrázek výše znázorňuje graficky tento matematický vzorec: „úspěch = motivace \times (motivace + studijní předpoklady) \times (čas)“ uvedeným v kapitole pojednávající o úspěchu vzdělávání se cizím jazykům od Kupky (Kupka, 2012, s. 80). Ten říká, že velké množství schopností, které jsou k cizojazyčnému studiu zapotřebí, může student nabýt a rozšířit pomocí své píce, když bude studovat pravidelně a dostatečně často (tyntýž, 2012, s. 77).

Touto Pyramidou úspěchu znázorňuje, co ovlivňuje efektivitu vzdělávání se cizímu jazyku. Jako stavební plocha pro tuto pyramidu slouží elementární schopnosti duševně zdravého jedince, za předpokladu základní schopnosti vedoucí ke smysluplné

komunikaci. Pyramida se skládá z ploch postranní, čelní a zadní. Postranní a čelní plocha pyramidy tvoří její základ. Při představování postranní plochy uvádí, že míra motivace, představuje úroveň, na jaké je student daným studiem zaujat. Ku příkladu udává pobyt v zahraničí, kdy se studentu bude nutnost naučit se tamní jazyk zdát vysoká, vznikne mu tím potřeba naučit se cizí jazyk, i kdyby se mu tento jazyk samotnému příliš nelíbil. Čelní strana znázorňuje veškeré studentovo nadání, vlohy a přednosti vedoucí ke schopnosti se učit společně znovu s již podruhé v pyramidě uvedenou mírou motivace. Tím chce autor podtrhnout, že její výskyt na obou základních plochách není náhodný, pomocí této složky totiž student dovede takovouto pyramidu postavit, i kdyby neoplýval žádným nadáním ani schopnostmi, pokud je míra zaujetí pro cíl na dostačující úrovni, že má student dostatečnou vůli na sobě pracovat. Poslední část, zadní plocha, určuje čas věnovaný cizojazyčnému studiu. Tato položka nespočívá ovšem v počtu hodin strávených učením, důležitější je pro úspěch četnost těchto hodin. To, jak může být student ve svém studiu úspěšný pak znázorňuje celkový vzniklý objem jeho vlastní pyramidy (tentýž, 2012, s. 79).

1.2.18 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Didaktika obecně se zaměřuje na teoretickou podstatu vzdělávání, a to na jeho konkrétní cíle, metody, formy a prostředky, které jsou v souvislosti s vyučováním používány. Didaktika patří jak do oblasti pedagogiky, tak i do oblasti andragogiky. V rámci andragogiky je však její podoba velmi flexibilní, jelikož i vzdělávání dospělých nabývá velmi širokého množství obměn. Jako obecný pojem Podle Beneše zprostředkovává realizaci andragogických cílů ve vzdělávacích institucích. Z nejvýznamnějších termínů didaktiky vzdělávání, jimiž jsou cíle, struktura, formy, obsah a metody výuky, se pro účel naplnění hlavního cíle tato práce zaměřuje pouze na metody výuky vzdělávání dospělých cizích jazyků. (Beneš, 2014, 126)

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce má za cíl zjistit v rámci vlastního kvantitativního výzkumu provedeného pomocí dotazníkového šetření aktuální potřeby, stav motivace a vztah k výukovým metodám vzdělávání jazyků všech studentů, kteří aktuálně navštěvují cizojazyčné kurzy pražské jazykové školy Tea Time. Aby se prověřilo, zda studenti jazykové školy dostávají při výuce to, co si představují, a zda tato výuka vede k jejich pokrokům ve studovaném jazyce, zahrnuje dotazník i takové otázky porovnávající v některých ohledech jejich stav v minulosti se stavem v čase sběru dat. Šetření bere probíhající pandemickou situaci jako silně ovlivňujícího činitele. Proto byl pro sbírání dat z minulého období zvolen den v čase před pandemií.

Zprvu kapitola pojednává o významu a jeho cílech, představí samotný zkoumaný ekonomický subjekt jazykovou školu Tea Time, poté uvede metodiku výzkumu a pojedná o jeho průběhu, seznámí s jednotlivými otázkami dotazníku, jejich druhy, zněním a čistě technicky sumarizuje výsledky navrácených a řádně vyplněných dotazníkových šetření. V diskuzi poté rozebere výsledky šetření zasadí je do kontextu, přiřadí k sobě navzájem se ovlivňující činitele a posoudí, k čemu výzkum této práce na základě vědeckého šetření dospěl. Závěr práce shrne možné návrhy řešení, jak nakládat s nově získanými informacemi či, jak řešit případně objevené konflikty. Pro porozumění systému výzkumu a správnost této části práce bylo čerpáno z knih o pedagogickém výzkumu od Gavory (Gavora a kol., 2010, Gavor, 2000).

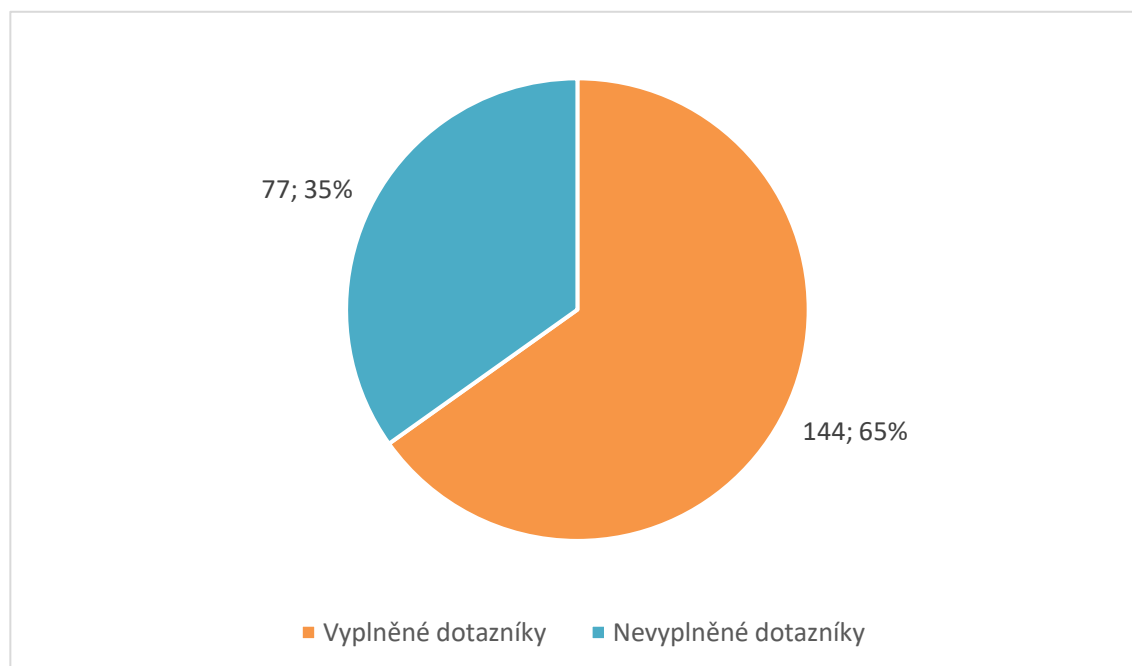
1.3 METODIKA VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum byl realizován jako kvantitativní výzkumné zkoumání, k jehož přímé realizaci byla využita metoda anonymního dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvořen prostřednictvím Google Forms a sestaven na základě poznatků, jež byly shromážděny během zpracování teoretické části této bakalářské práce, která se zaměřuje na oblast vzdělávání dospělých a výuku cizích jazyků z hlediska informací získaných z odborných zdrojů, především z literárních pramenů, s přihlédnutím na vlastní zkušenosti autorky a zkušenosti lektorů ze zkoumané jazykové školy. Samotné sestavení dotazníku pak probíhalo i s důrazem na to, aby korespondovalo s cílem bakalářské práce i výše zmíněnými dílčími cíli výzkumu a z nich vyplývajícími hypotéz. Dotazník posléze posloužil k realizaci vlastního empirického výzkumu zaměřeného na cíle této práce.

Vzhledem k současným problémům a omezením spojeným s pandemií probíhalo šíření dotazníku výhradně elektronicky. Dotazovaní, kteří aktuálně studují na jazykové škole, byli osloveni individuálně emailem. V prosinci roku 2020 proběhl předvýzkum formou vyplnění první verze dotazníku čtyřmi náhodně vybranými osobami z evidence kontaktů studentů vedených v databázi školy, kteří byli dále po vyplnění dotazníku zpovídáni, zda správně rozuměli zadání. Na základě tohoto kroku pak byl dotazník upraven, některé otázky zjednodušeny a sloučeny v jednu. Dotazník je poněkud dlouhý, i když snahou autorky bylo, ho co nejvíce zjednodušit. Z tohoto důvodu byly pro sběr dat vyhrazeny dva měsíce místo původně plánovaného jediného. Rozesílání dotazníků a sběr dat probíhalo od počátku ledna do konce února roku 2021. Byl určen dospělým osobám, které jsou starší 18 let, studovali na škole Tea Time k datu 01.02.2020 a aktuálně aktivně navštěvují cizojazyčné kurzy jazykové školy. K zajištění rozlišení správného výzkumného souboru sloužila úvodní část rozesílaná v emailu všem osloveným studentům, první otázka a jedna z možností otázky druhé. Tyto specifikace slouží k tomu, aby se zkoumání týkalo pouze souboru vhodného konkrétního andragogického zkoumání a efektivity zkoumaných jevů. Mezi dotazníky se neobjevil žádný, který by patřil nevhodnému respondentovi.

Vyplněný dotazník odeslalo dohromady 144 respondentů, z celkového počtu 221 studentů vygenerovaných školním centrálním informačním systémem jako vhodných pro účely tohoto výzkumu. Návratnosti dotazníků se tak podařilo dosáhnout 65,2 %.

Graf 1: Účast ve výzkumu (n = 221)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Dotazník se skládal z otázek zjišťovacích, které postupně přecházely z dotazů technického rázu do podoby preferenční, až k otázkám osobnějších. Konec dotazníku se vrací opět k základním otázkám identifikačního vzezření a úplně poslední otázka dává respondentovi prostor se na závěr zamyslet a doporučit škole, jak může zlepšit své nabízené služby, a tím zlepšit i kvalitu vzdělávání cizích jazyků. Otázky se dále dělí na dva druhy. Na jeden odpovídali studenti výběrem pouze jedné odpovědi, na druhý měli na výběr z jedné a více. Často také měli možnost doplnit k výběru i vlastní konkrétnější odpověď, tato možnost však byla nepovinná. Poslední otázka celého dotazníku pak byla jako jediná podaná formou volné odpovědi, ovšem byla také nepovinná.

1.4 VLASTNÍ VÝZKUM

1.4.1 PŘEDSTAVENÍ JAZYKOVÉ ŠKOLY

Bakalářská práce se zaměřuje na jazykovou školu Tea Time, která sídlí v hlavním městě Praha a specializuje se na výuku anglického jazyka. Jedná se o společnost, která na trhu působí již od roku 2005 a dlouhodobě roste. Spolupracuje s několika desítkami lektorů, mezi nimiž se nachází jak rodilí mluvčí, tak čeští lektoři. Díky tomu je možné dosáhnout vysoké personalizace v rámci výuky, jelikož jedním z hlavních aspektů, na který se škola zaměřuje, je důraz na učení v duchu vzájemného porozumění a společných zájmů, což je a bylo v této jazykové škole vždy hlavní prioritou a základním rysem (Tea Time, 2021).

Jazyková škola se specializuje na výuku anglického jazyka, a to u tří hlavních cílových skupin, kterými jsou individuální zájemci (ve smyslu dospělí), děti a studenti a v neposlední řadě pak také podniky. Společnost realizuje individuální i skupinové formy vyučování a snaží se především vycházet vstříc potřebám klientů, a to v souladu s tím, aby výuka byla co nejefektivnější. Ti si mohou do maximální míry navolit výuku jazyka dle svých možností a preferencí. A to například i včetně volby mezi lektory tak, aby lektor danému studentovi co nejlépe vyhovoval, což by mělo mít s největší pravděpodobností i zásadní dopad na celkovou efektivitu a úspěch vzdělávání (Tea Time, 2021).

Jazyková škola dlouhodobě spolupracuje s mnoha podniky a dalšími institucemi. Stejně tak i v rámci výuky jednotlivců má škola své stále klienty, se kterými spolupracuje již řadu let. Podnikům škola nabízí možnost školení individuálních zájemců i skupin, na různé oblasti, dle konkrétních požadavků. Velmi žádoucí jsou u klientů z řad podnikatelských subjektů zejména školení s tematikou „business English“, nebo jiné profesně specializované kurzy, které mohou být vysoce personalizované a zaměřené přímo na konkrétní profesní obor, včetně důrazu na jazyková specifika (Tea Time, 2021).

V současné době, vzhledem k omezením v souvislosti s pandemií, jazyková škola nabízí namísto prezenční výuky klientům vzdělávání v online formě. Jedná se jak o

vyučování pro jednotlivce, tak pro skupiny. Za běžných podmínek výuka probíhá přímo na pracovištích klientů, u nich doma, nebo na jiných domluvených místech, jako jsou například kavárny a parky. Škola nemá své vlastní prostory pro zajištění výuky. Neshledává v tom však žádný problém.

Škola dále poskytuje překladatelské služby a do budoucna připravuje mnoho zajímavých projektů. Aktuálně například pořádá o prázdninách dětské příměstské tábory (Tea Time, online, 2021).

1.4.2 SHROMAŽDĚNÁ DATA

Shromážděná data dotazníkového šetření, jež sčítá dohromady 32 otázek, jsou uváděna v jiném pořadí než byla prezentována respondentům, a to pro snadnější vizualizaci spojitostí vzájemně ovlivňujících se či spolu souvisejících jevů. Výsledky jsou uváděny v absolutních i relativních hodnotách četnosti. Kvůli zaokrouhleným hodnotám pak následný součet relativní četnosti nemusí vždy vycházet na celých 100 %.

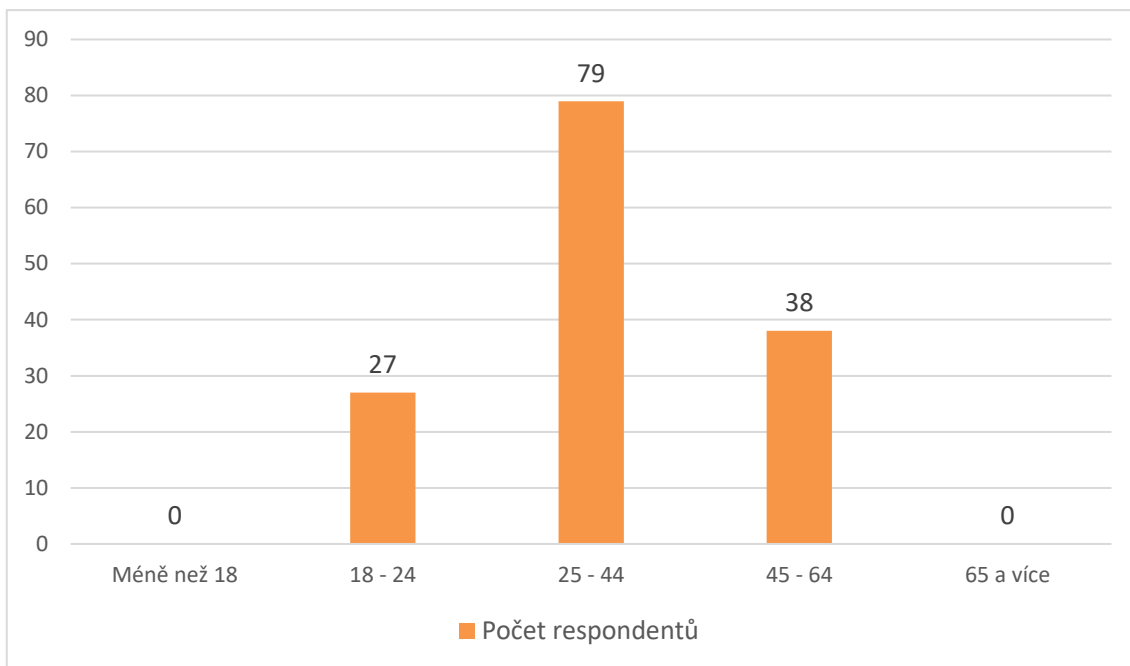
1.4.2.1 Věk a pohlaví respondentů (ot. 1 a 2)

První dvě otázky s možností pouze jedné odpovědi, pomáhaly identifikovat dotazované z hlediska jejich věku a pohlaví.

Nadpoloviční většina respondentů patří do věkové skupiny 25–44 let (celkem 55 %, 79 dotazovaných). Dále jsou nejvíce zastoupeni studenti ve věku 45–64 let (26 %, 38 dotazovaných) a až poté studenti ve věku 18–24 let (19 %, 27 dotazovaných). Dotazníkového šetření se nezúčastnili osoby mladší 18 let (splnění této podmínky bylo vyžadováno již v anotaci dotazníku) a osoby starší 65 let.

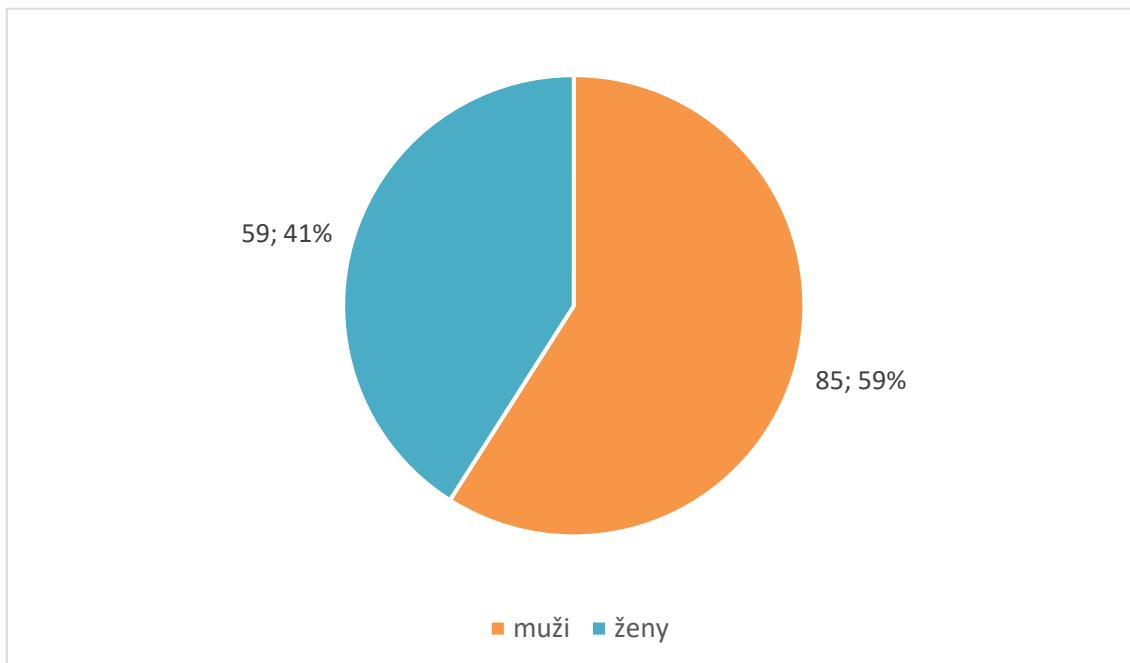
Větší část respondentů uvedlo mužské pohlaví (59 %, 85 respondentů). Ženy zastupují 41 % z celkového vzorku respondentů, sčítají tak dohromady 59 osob z celkového vzorku.

Graf 2: Zastoupení respondentů podle věku (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 3: Zastoupení respondentů podle pohlaví (n = 144)

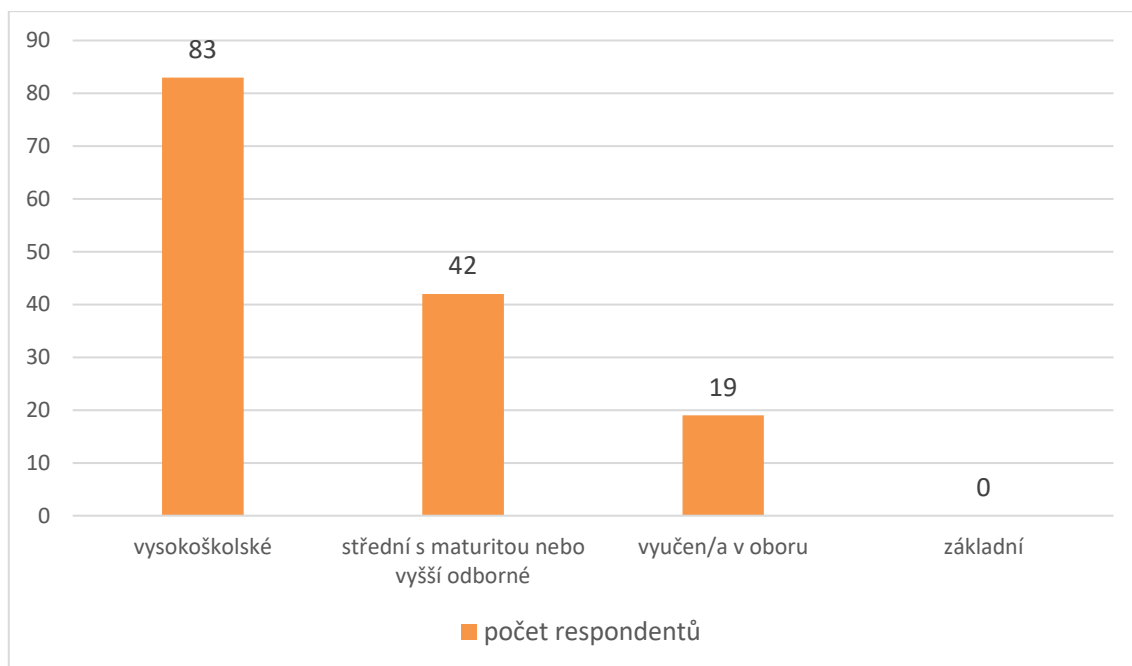


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.2 Dosažené vzdělání (ot. 3)

Třetí zde uvedená otázka, na kterou respondenti mohli odpovídat pouze jednou zvolenou odpovědí, rozlišila studenty do skupin podle jejich nejvyššího dosaženého vzdělání. Většina studentů dosáhla vysokoškolského vzdělání (celkem 58 %, 83 osob), méně jich dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou nebo vyššího odborného vzdělání (29 %, 42). Vyučeno v oboru je 19 respondentů (13 %). Žádný z respondentů neuvedl možnost základního vzdělání.

Graf 4: Zastoupení respondentů podle dosaženého vzdělání (n = 144)



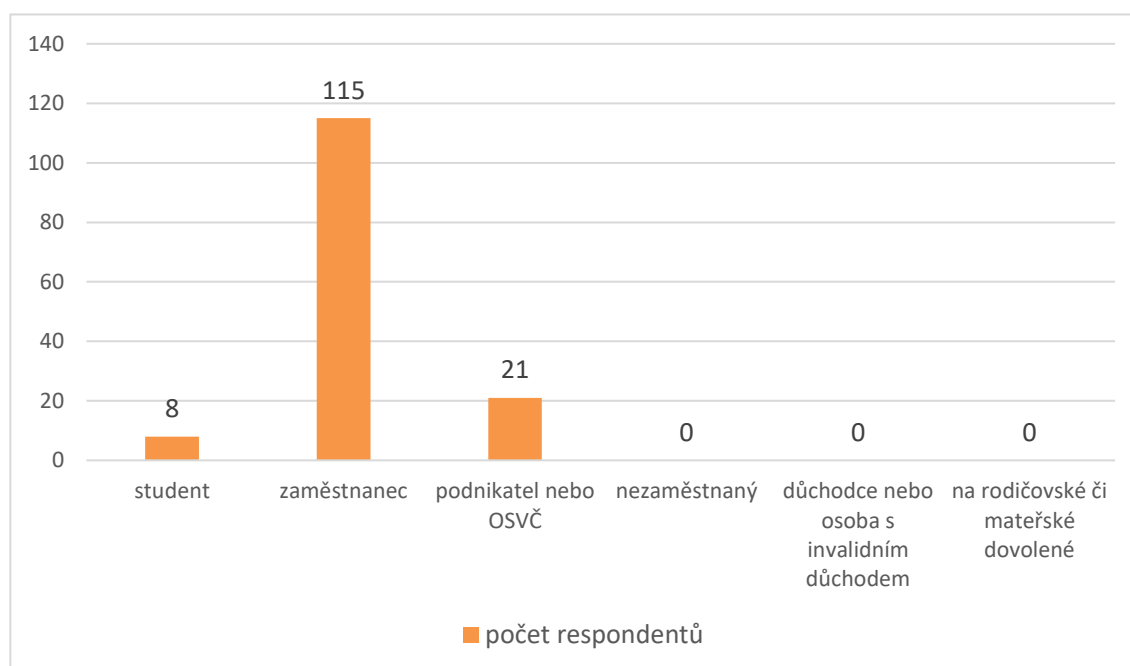
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.3 Zaměstnání (ot. 4)

Čtvrtou zde uvedenou otázkou s jednou možnou zvolenou odpovědí se dotazníkové šetření snažilo vymezit skupiny studentů na základě jejich zaměstnání. Nejčastěji

zastoupenou skupinou jsou zaměstnanci, celkem 80 % (115 osob). Druhou nejpočetnější část tvoří podnikatelé a OSVČ (15 %, 21 osob). Minoritně se pak uvedli studenti (6 %, 8 osob). Důchodci nebo osoby s invalidním důchodem se v jazykové škole nevzdělávají. Nikdo z dotazovaných také nevedl, že by byl nezaměstnaný nebo na rodičovské či mateřské dovolené.

Graf 5: Zastoupení respondentů podle zaměstnání (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

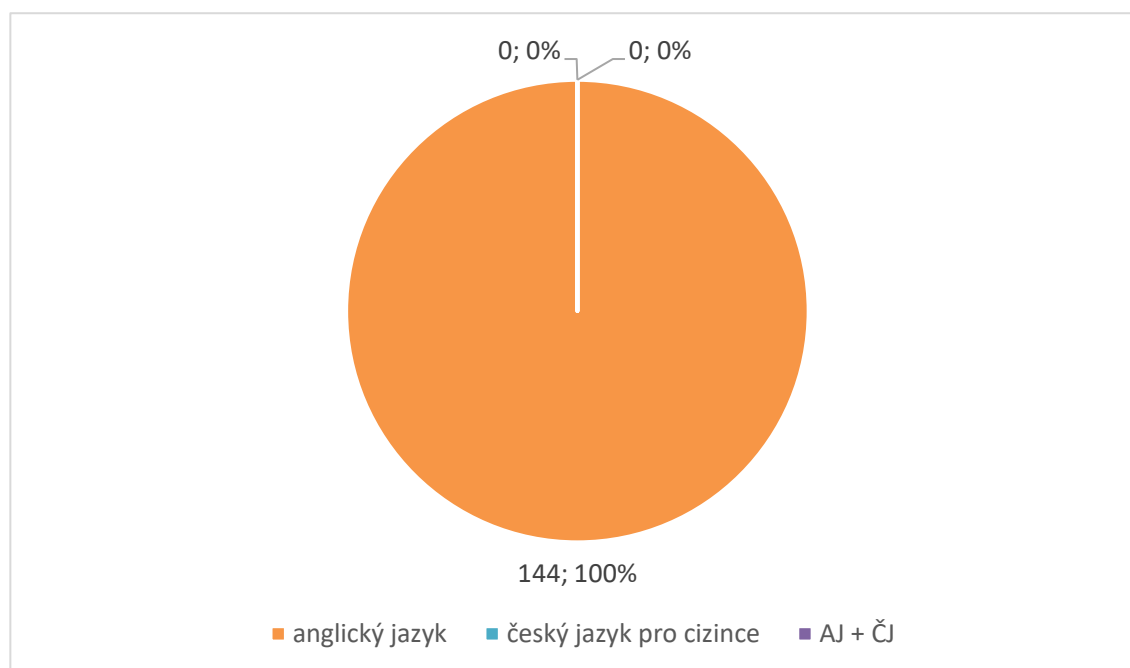
1.4.2.4 Studovaný jazyk (ot. 5)

Otázka číslo pět se dotazovala respondentů na to, jaký jazyk v jazykové škole studují. Jazyková škola nabízela ve zkoumaném období studium těchto čtyř jazyků: angličtiny, češtiny pro cizince, francouzštiny a němčiny. Jelikož je autorčinou náplní práce mít přehled o studovaných jazycích, v dotazníku byly uvedeny pouze jazyky angličtina a čeština pro cizince. Francouzský a německý jazyk se totiž na jazykové škole učí jen jednotlivé děti a nikdo z dospělých o ně neměl zájem. Na tuto otázku bylo

také možné reagovat volbou možnosti studia obou jazyků současně, proto autorka uplatnila možnost pouze jedné odpovědi z výběru.

Posbíraná data prokázala, že studenti, kteří dotazník vyplnili, se všichni učí anglickému jazyku (144 osob, 100 %).

Graf 6: Rozdělení počtu studentů na základě jimi studovaného cizího jazyka
(n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.5 Porovnání četnosti výuky v týdnu v rámci času a preferencí (ot. 6, 7, 8)

Otázky číslo šest, sedm a osm se zabývají tématem, jak často se student během jednoho týdne v jazykové škole vzdělával. Rozděleny jsou podle období na rok 2020, před pandemií, na kterou se v této oblasti bere zřetel, rok 2021, kdy byla data sbírána, a tedy období v průběhu pandemie, a poté na studentovy preference. Studentovy preference jsou zjišťovány na základě poslední osmé otázky a stejně tak je tomu v několika následujících skupinách otázek za účelem rozpoznat studentovy aktuální

potřeby. Pro zřetelnost výsledků byl v roce 2020 zvolen konkrétní den, 01.02.2020, ke kterému se tato otázka a jí podobné, které porovnávají minulý stav, vztahují.

Tyto tři otázky umožňovaly zvolit pouze jednu odpověď. Jedna z možností odpovědi sloužila jako vyřazovací, vypovídala o tom, že student v daném období školu nenavštěvoval. Tento student by byl vyřazen z použitelného vzorku respondentů a jeho dotazník by do výzkumného šetření nebyl zahrnut, nikdo z dotazovaných však tuto možnost nezvolil. Ve všech otázkách se také vyskytovala volba odpovědi „nevím“, tato odpověď však také nezazněla.

Výsledky šetření ukazují, že v roce 2020 probíhaly jednohodinové kurzy jednou týdně za účasti 89 studentů (62 %). Dvakrát týdně na hodinu docházelo 18 studentů, tedy 13 %. Třikrát týdně se hodinové výuky účastnil pouze 1 student (1 %). Devadesátihodinovou výuku zvolilo jednou týdně 32 studentů (22 %) a víckrát již na devadesátihodinovou výuku nikdo týdně nedocházel. Jednou z možností bylo také uvést, která kombinace předchozích možností se studentů týká, anebo, zda mívají flexibilní rozvrh. Flexibilním rozvrhem je vnímáno na jazykové škole možnost volit si variabilně odlišné dny výuky, tedy i její počet hodin během jednoho týdne, na základě studentovy aktuální časové vytíženosti. Variantu kombinací nezvolil nikdo z dotazovaných a variantu flexibilní výuky 4 studenti (3 %).

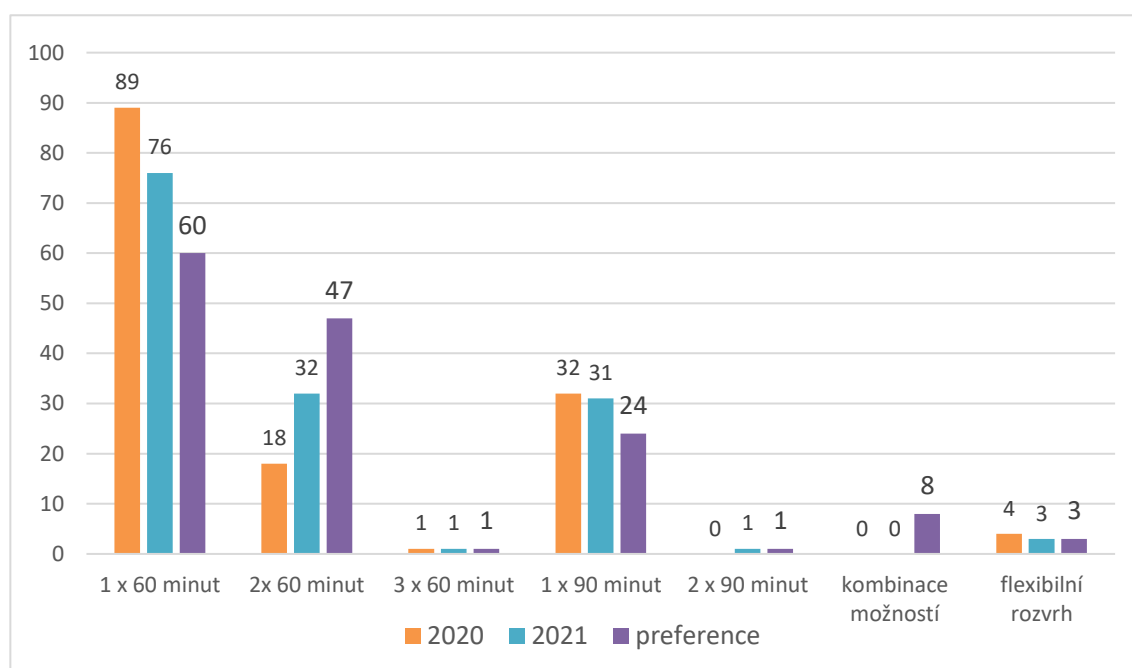
V roce 2021 využití jedné hodiny výuky týdně kleslo, a to na 53 % (76 studentů). Zvýšil se počet studentů studujících dvakrát po jedné hodině týdně (32, 22 %). 1 student studující třikrát po jedné hodině týdně stále zůstal (1 %) a studenti docházející na devadesátihodinové jazykové lekce se o jednoho z nich v počtu snížili na 31 osob (23 %). Dvakrát devadesátihodinové výuky začal využívat 1 student (1 %), kombinaci možností nezvolil nikdo a dle flexibilního rozvrhu se bez jednoho nyní učí 3 studenti (2 %).

Studenti preferující v roce 2021 výuku hodinu týdně čítají 41 % (60 studentů). Ti, co by preferovali učit se dvě hodiny týdně činí 33 % (47 studentů), tři hodiny týdně pak 1 % (1 student). Devadesátihodinovou výuku jednou týdně by preferovalo 24 studentů (17 %) a dvakrát týdně 1 student (1 %). Tentokrát i pole s kombinací více možností bylo zvoleno. 8 studentů (6 %) se v něm sešlo s pouze jednou variantou, a to se dvěma různě

dlouhými vyučovacími hodinami týdně. Shodli se na jednom šedesátiminutovém vyučování a jednom devadesátiminutovém bloku. Flexibilní rozvrh by volili 3 studenti (2 %).

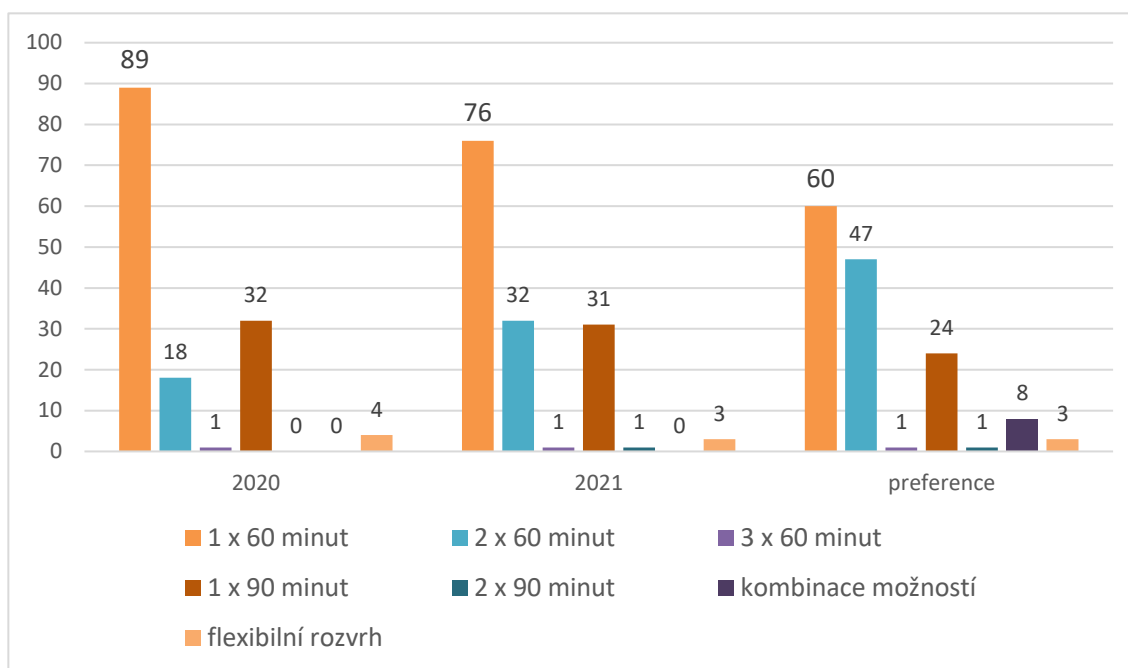
Pro přehlednost této problematiky uvádí autorka dva grafy (7 a 8) stavějící zkoumané jevy do dvou různých vzájemných pozic.

Graf 7: Porovnání týdenního počtu vyuč. hodin v rámci času a preferencí – frekvenční zaměření (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 8: Porovnání týdenního počtu vyuč. hodin v rámci času a preferencí – časové a preferenční zaměření (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.6 Porovnání změny prezenční výuky na online výuku v rámci času a preferencí (9, 10, 11, 12)

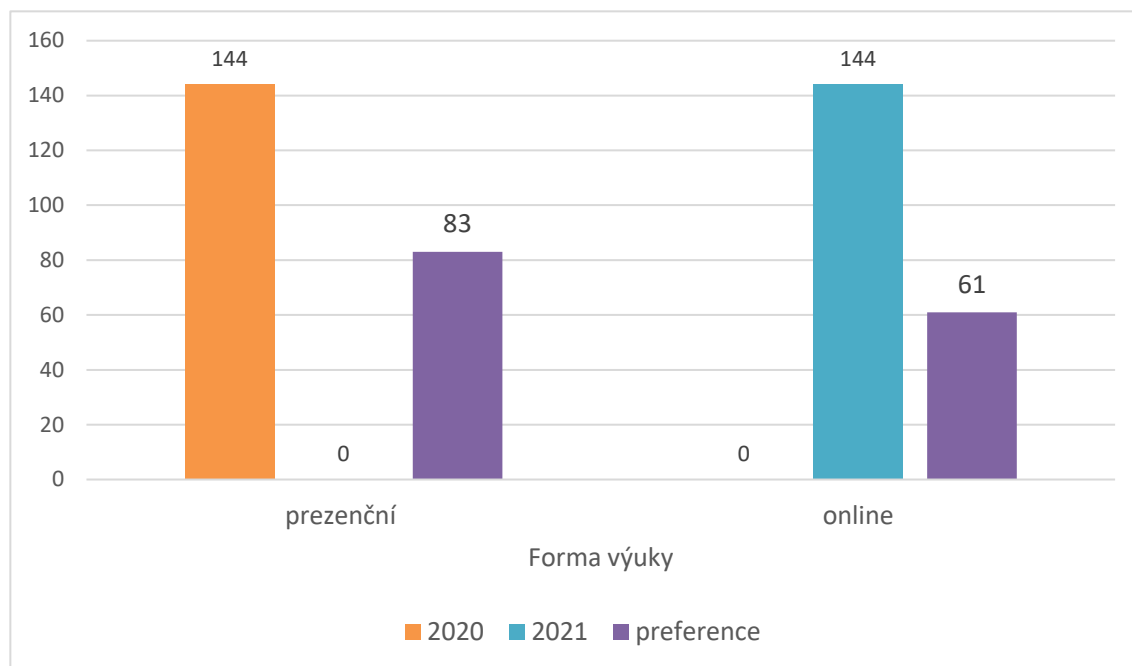
Podobným stylem posuzování se zabývají další čtyři otázky, pro účely vyhodnocování dotazníku nesoucí čísla od devítky po dvanáctku. Posuzují změny v rámci času a aktuální preference studentů v rámci volby výuky online nebo prezenčně. Na tři z těchto otázek směli dotazovaní odpovídat opět pouze jednou zvolenou odpovědí, poslední ze jmenovaných umožňovala odpovědi více. Od studentů bylo zjišťováno, jakou formou studovali v roce 2020, a jakou formou studují v roce 2021. Dále také jakou formu preferují, a pokud zvolili online formu výuky, zda tomu je proto, že si uvědomují její technické výhody, to že je pohodlnější, nebo ji zvolili, protože jim připadá efektivní. U této poslední otázky měli dotazovaní možnost volby pole „jiné“ a „zvolil/a jsem, že online formu nepreferuji“, možnost „nevím“ se vyskytovala u všech předchozích otázek této kategorie.

1.4.2.7 Porovnání změny prezenční výuky na online výuku

Všichni dotazovaní studenti uvedli, že se v roce 2020 učili anglický jazyk prezenčně a následně. V roce 2021 se pak každý z nich učil online. V obou případech se jednalo o celkový počet studentů 144, tedy 100 % dotazovaných.

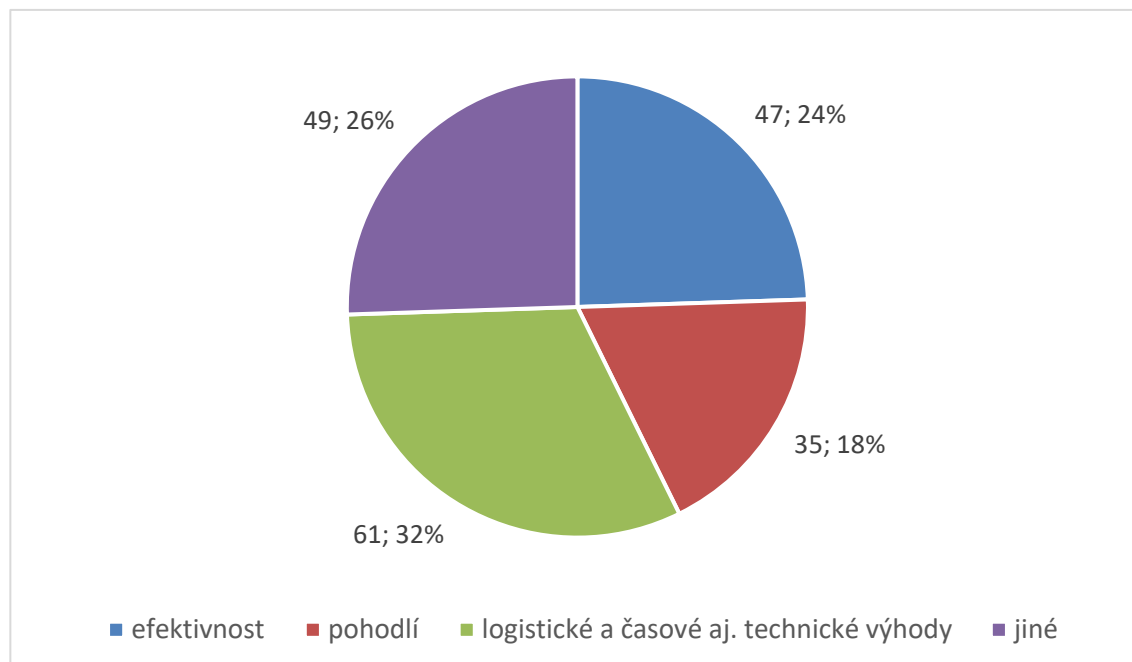
Při otázce na preferovaný způsob (formu) výuky bez ohledu na okolní situaci se již respondenti rozdělili do dvou skupin. U online výuky by zůstalo 61 studentů, tedy 42 %, zatímco prezenční formu výuky upřednostňuje 58 % dotazovaných, tedy 83 studentů. 61 studentů, posléze dále odpovídalo, proč by online formu výuky volili. Odpovědi mohli volit více. 77 % z těch studentů, kteří volili online výuku (47 osob) si myslí, že je tato výuka efektivnější, 61 studentů (100 %) ji volí z technického hlediska, tedy například pro její logistické a časové výhody, pro 57 % ze studentů volící online výuku (35 osob) je důležitá pro pohodlí, které tato forma poskytuje. Možnost jiné uvedlo dohromady 49 respondentů (80 %). Odpovědi těchto respondentů shrnuje graf 11. Stále ze stejného počtu 61 studentů, kteří by si zvolili online výuku, ji 20 dotazovaných (8 %) volí, protože dle jejich názoru umožňuje rychlejší tempo výuky, 14 (23 %), protože je pro ně zajímavější, 6 (10 %), protože se jim zdá přehlednější a 5 (8 %), protože jim připadá zábavnější. Všichni zbylí studenti (83 dotazovaných, 58 % z celkového vzorku studentů) uvedli odpověď „zvolil/a jsem, že online výuku nepreferuji“. Tuto část již ale graf 10 nezobrazuje.

Graf 9: Porovnání změny prezenční výuky na online výuku v rámci času a preferencí (n = 144)



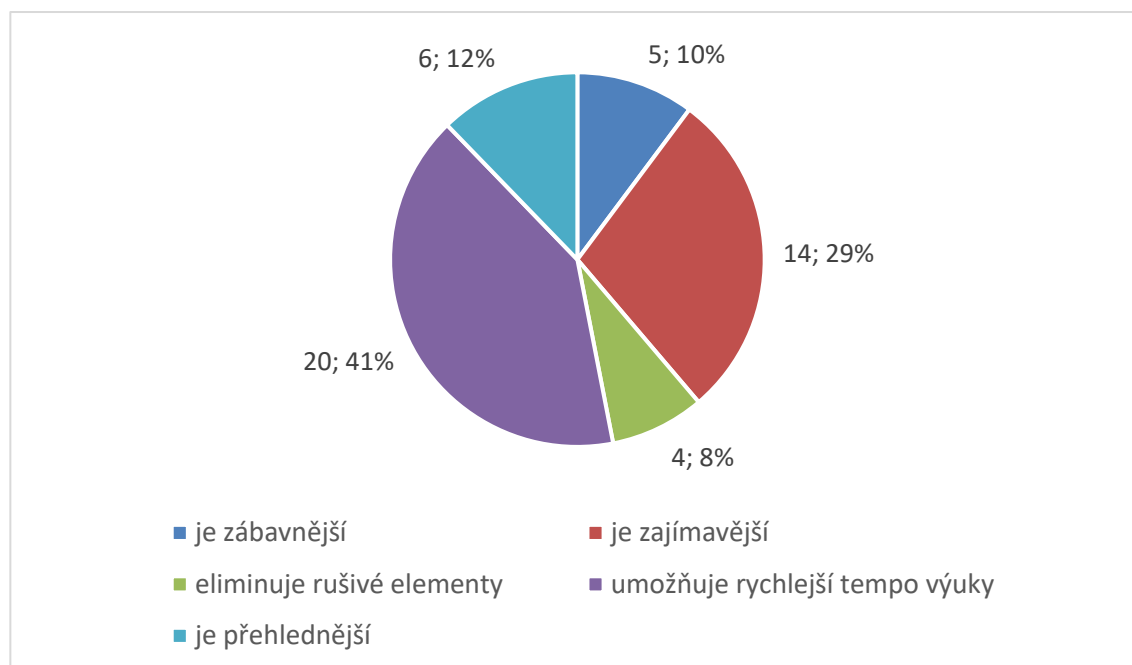
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 10: Důvody pro volbu online formy výuky (n = 61)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 11: Další jiné důvody pro volbu online formy výuky uvedené studenty
(n = 49)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

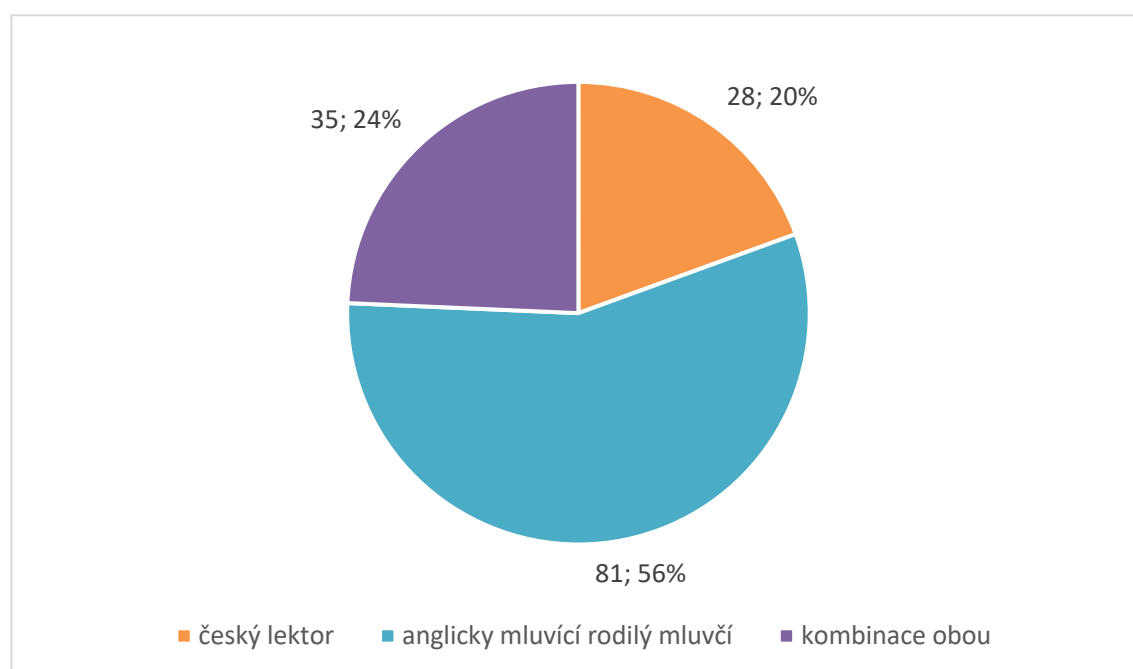
1.4.2.8 Učitel (ot. 13)

Třináctá rozebíraná otázka zkoumala, zda jsou studenti během výuky vzdělávání rodilým mluvčím jazyka, který studují, nebo zda je vyučuje učitel mající svůj rodný jazyk, totožný s tím studentovým, popřípadě, zda studenta vyučují oba takoví učitelé. Tato otázka není zaměřena na zjišťování míry naplnění studentových představ o svém učiteli, jelikož jsou studenti s jazykovou školou v úzkém kontaktu a škola se této oblasti důkladně věnuje. Stává se, že vystřídají několik lektorů, než jim škola zajistí takového, který jim opravdu vyhovuje. Z tohoto důvodu také autorce nepřišlo pro výzkumný cíl důležité zjišťovat stav této problematiky v předešlém roce a porovnávat jej. Tato otázka byla zahrnuta z důvodu posouzení naplnění potřeb studentů v oblasti jimi upřednostňovaných vyučujících metod. Pro toto zjištění se musely dotazníky porovnávat hlouběji. Tyto výsledky totiž nejsou patrné pouze ze zjištěného počtu konkrétních odpovědí, nýbrž z porovnání jednotlivých dotazníků a těchto dvou oblastí šetření.

Na otázku byla možnost volby pouze jedna z odpovědí. V dotazníku se uvádí možnosti znějící takto: „Nyní Vás vyučuje: učitel mluvící Vaším rodným jazykem, nebo rodilý mluvčí jazyka, který studujete?“. Při zpracování výsledků dotazníků však autorka již byla obeznámená s tím, že žádný ze studentů učících se česky nevyplnil dotazník, a proto jsou všichni dotazovaní studenti vzděláváni pouze anglickému jazyku. Data získaná z dotazníkového šetření tak zpracovávala s ohledem na tuto skutečnost.

Většinu studentů učí anglicky mluvící rodilý mluvčí. Konkrétně se jedná o 56 % (81 studentů). Převládající zbytek studentů volilo kombinaci rodilého mluvčího a českého lektora (35 studentů, 24 %). A 20 % studentů vzdělává česky mluvící učitel narozený v České republice (28 studentů).

Graf 12: Rozlišení počtu studentů na základě rodného jazyka jejich učitele (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.9 Porovnání jazykové úrovně studentů (ot. 14, 15)

Další okruh se zaměřoval na jazykové úrovně studentů a posuzuje jejich změny, které mohly nastat za období mezi dnem 01.02.2020 a měsíci lednem a únorem v roce 2021, kdy byla data sbírána. Na jazykové škole probíhá pro tyto účely pravidelné testování, a proto by studenti měli mít přehled o své jazykové úrovni a jejích změnách. Pro případ, že by se student dobrovolně testů neúčastnil, nebo by z jiného důvodu neznal svou jazykovou úroveň byla zahrnuta možnost volby „nevím“. Pro účely shromažďování výsledků nesou tyto otázky čísla čtrnáct a patnáct a student mohl volit pouze jednu odpověď.

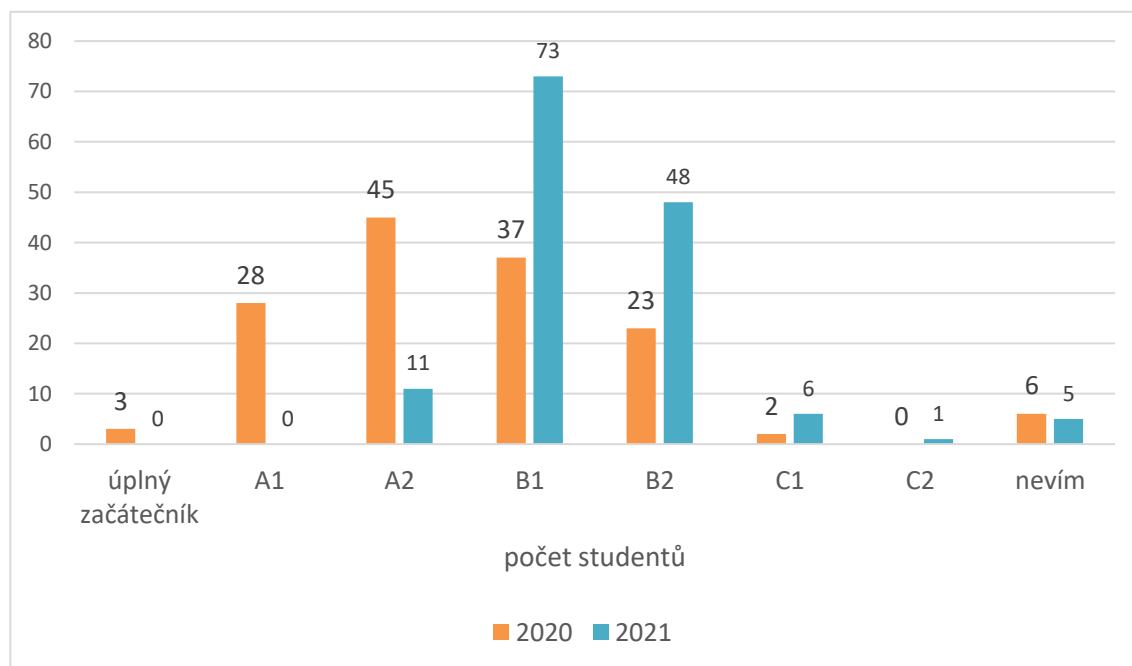
Pro rozlišení jazykových úrovní uživatelů anglického jazyka je v této bakalářské práci využíváno systému klasifikace podle společného evropského rámce pro jazyky se zkratkou CEF (Common European Framework). Tento systém rozlišuje uživatele do tří úrovní rozlišených písmeny A (pro začátečníky), B (pro pokročilé uživatele, říká se jim také nezávislí) a C (pro uživatele nejvyšší a té nejlepší úrovně, také se jím říká způsobilí). Každá tato úroveň se dále rozděluje na dvě podúrovně rozlišované čísly 1 a 2. Číslo jedna je vždy nižší část dané úrovně a dva již ta vyšší (lepší, způsobilejší). Dohromady CEF rozlišuje šest úrovní jazyka, od nejnižší po nejvyšší je představují úrovně: A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Někdy se také uvádí úroveň absolutních začátečníků, tato úroveň je ještě nižší než A1 a v případě této BP byl tento termín také do otázky zahrnut (Cambridge Assessment English, online, cit. 2020-01-15).

V roce 2020 škola získala několik studentů začátečníků, na té nejnižší úrovni, tedy absolutní (úplní) začátečníci, jednalo se o 3 osoby (2 % dotazovaných). Na úrovni A1 – začátečník, to bylo dohromady již 28 studentů (19 % dotazovaných). Mírně pokročilých (úroveň A2) v tu dobu na škole studovalo celkem 45 studentů (31 %), což čítá nejpočetnější skupinu ze všech úrovní. Druhou nejčetnější skupinu zastávala následující úroveň B1 – středně pokročilí, na které se pohybovalo 37 studentů (26 %). Vyšší úroveň B2 – pokročilí, zahrnovala 23 studentů (16 %). S narůstající úrovní pak již klesl počet studentů na pouhé 2 na úrovni C1 – středně způsobilí, (1 %) a na jazykové úrovni C2 – způsobilí se nejspíše nedomluvil nikdo z dotazovaných. U 6 (4 %) studentů totiž není

známo, na jaké jazykové úrovni se nacházeli, jelikož uvedli v dotazníku odpověď „nevím“.

V porovnání s rokem 2020 se v roce 2021 velké množství studentů posunulo na vyšší jazykovou úroveň. Na prvních dvou úrovních úplný začátečník a A1 nezůstal ani jeden student. Svou jazykovou úroveň A2 – mírně pokročilí, uvedlo 11 dotazovaných studentů (8 %). Nejvíce vzrostla v počtu studentů úroveň B1 – středně pokročilí (73 dotazovaných, tedy 51 %). Stále velmi početnou skupinou se pak stala úroveň B2 – pokročilí, zastupující 48 studentů (33 %). V minoritě zůstaly úrovně C1 – středně způsobilí a C2 – způsobilí, které ovšem od minulého období vzrostly. C1 se dostala s počtem studentů k číslu 6 (4 %) a C2 zahrnuje v roce 2021 1 studenta (1 %). Studentů, co neznají svou úroveň jazyka zůstalo 5 (4 %).

Graf 13: Porovnání jazykové úrovně studentů v roce 2020 a v roce 2021 (n = 144)

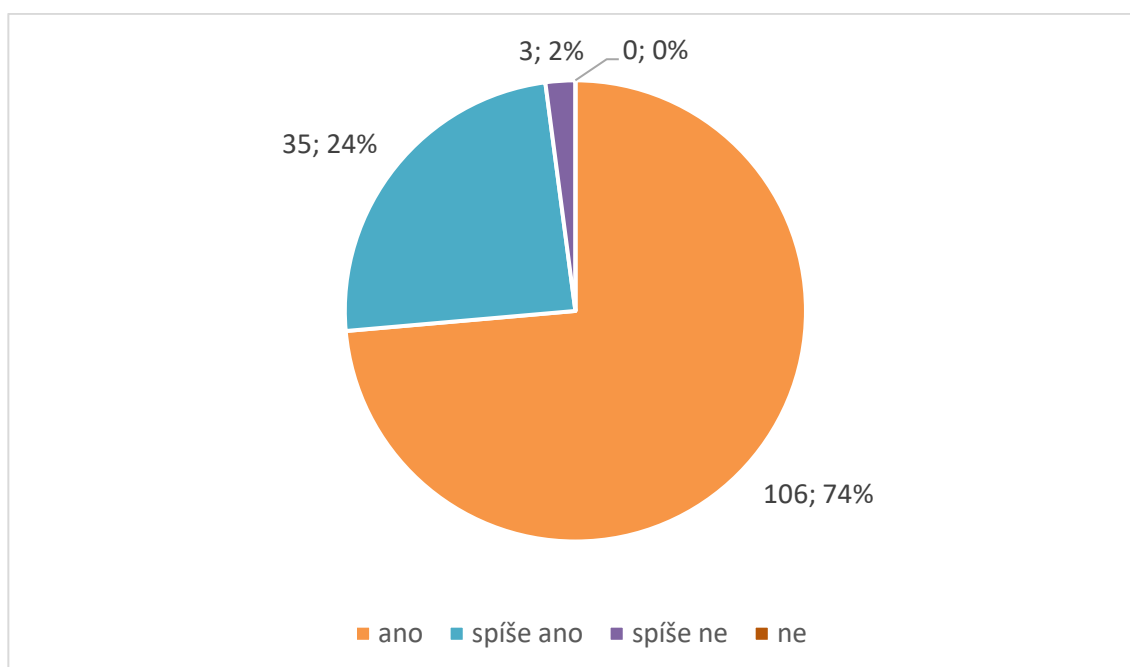


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.10 Dobrovolnost studia (ot. 16)

Otázka nesoucí číslo šestnáct sledovala záměr zjistit, zda studenti studují dobrovolně z vlastní iniciativy. Většina z celého vzorku studentů odpověděla, že ano (106 studentů, 74 %). Větší část ze zbylých studentů zvolila možnost „spíše ano“ (35 studentů, 24 %) a několik studentů, konkrétně 3 (2 %), spíše z vlastní iniciativy nestuduje. Nikdo z dotazovaných studentů nevolil možnost „ne“.

Graf 14: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda studují z vlastní iniciativy (n = 144)



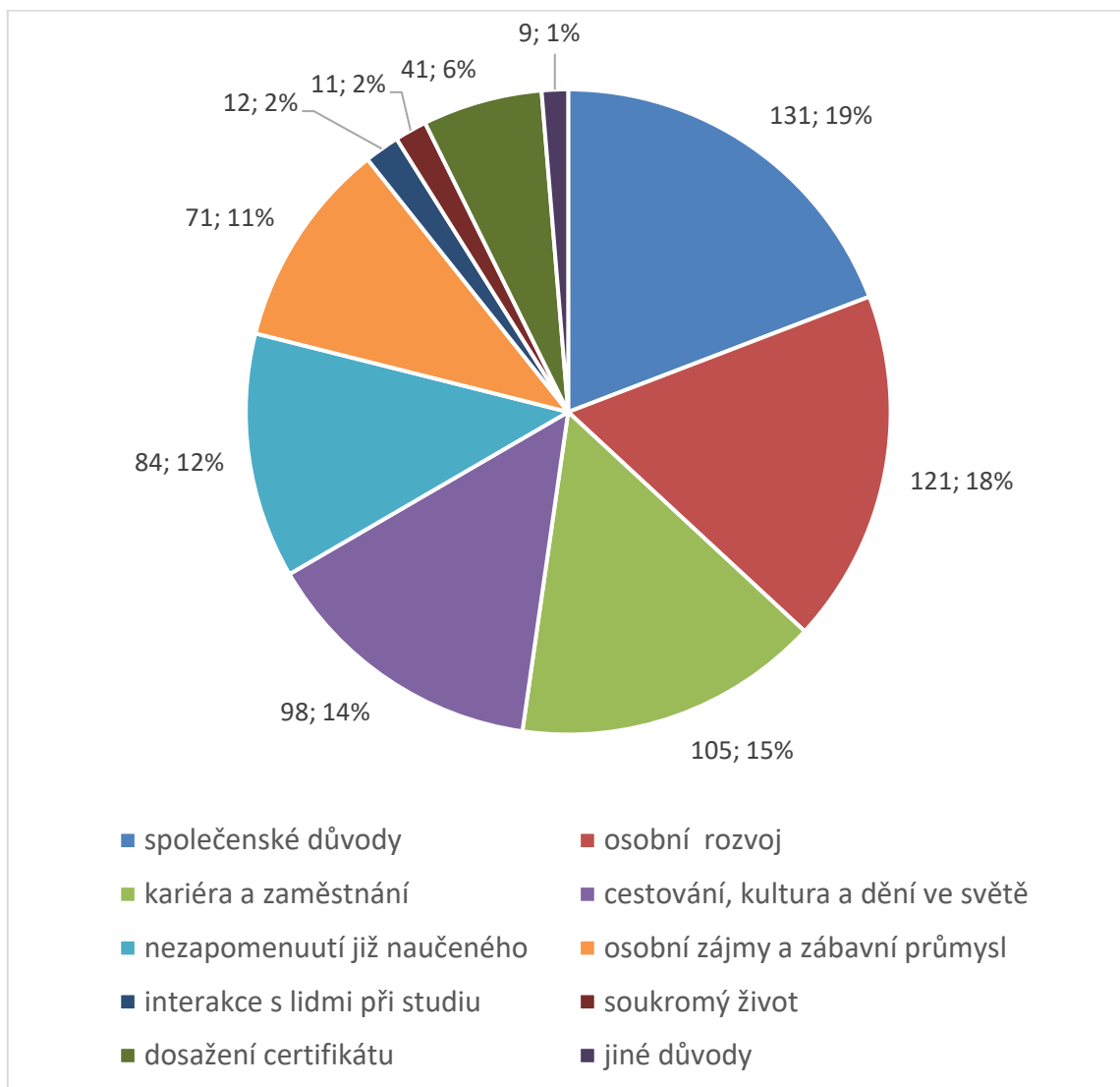
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.11 Důvody studia cizího jazyka (ot. 17)

Po zjištění, zda studenti studují z vlastní iniciativy, či ne, se nabízí otázka, co je tedy hlavním důvodem, který je vede ke studiu cizího jazyka. Sedmnáctá otázka se zabývala tímto tématem a nabízela studentům vybrat si případně více možností z výčtu jednotlivých možných odpovědí v následujícím textu. Autorka úmyslně nezařadila možnost sdělující, že daný student nemá žádné specifické důvody.

Studenti uváděli mnoho důvodů svého studia, nejčastěji zaznělo (131 osob, 91 % z celkového počtu dotazovaných), že se jedná o společenské důvody, v závorce bylo u této možnosti uvedeno, například tlak společnosti. Druhou nejčastěji volenou variantou důvodů se stal osobní rozvoj (121 osob, 84 % dotazovaných), dále kariéra a zaměstnání (105 osob, 73 % dotazovaných), až poté se umístily důvody jako jsou cestování, zájem o jiné kultury a dění ve světě (98 osob, 68 %). 84 (58 %) dotazovaných studentů uvedlo, že studují také proto, aby nezapomínali na to, co již v rámci studovaného jazyka znají. Dalším důvodem, proč studenti jazykové školy Tea Time studují jsou jejich zájmy, a aby mohli například porozumět filmům, hudbě a knihám v originálním znění (71 studentů, 49 % z celkového vzorku dotazovaných). 12 (8 %) studentů se učí také proto, že rádi během vyučování interagují s ostatními studujícími nebo se svým učitelem. A 11 studentů (8 % respondentů) k učení mimo jiné vede i jejich soukromý život. V dotazníku se například uváděly jako příklad případy, kdy část rodiny studenta žije v cizině, nebo pokud má student přátele, kteří nejsou z České republiky. Možností volby bylo také „jiné“. 41 respondentů (29 % z celkového z počtu dotazovaných) uvedlo, že se také vzdělávají, za účelem dosažení oficiálního certifikátu dokládající jejich jazykovou úroveň. Tuto část autorka práce považuje za irelevantní, jelikož k dosažení certifikátu mohou mít studenti právě nějaký z uvedených důvodů, stejně jako k obecnému studiu jazyka. Z důvodů četnosti volby této odpovědi, ji však autorka zahrnuje mezi zbytek hlavních důvodů a uvádí ji tedy mimo možnost volby „jiné“. Dále se již studenti neshodovali tak jednotně, 4 z nich (3 %) uvedli, že k učení nemají žádný specifický důvod, tito konkrétní studenti neoznačili ani jednu ze zbytku uvedených možností. 2 studenti (1 %) uvedli, že chtějí studiem přecházet demenci, další 2 studenti (1 %) napsali, že je baví studovat, 1 student (1 %) nevedl žádný konkrétní jiný důvod, volil však několik důvodů z celkové nabídky, kam mu byly přičteny hlasy, a 1 student (1 %) sdělil, že studuje kvůli sázce s přáteli. Dohromady tedy položku „jiné“ označilo bez studentů, kteří chtějí dosáhnout certifikátů a studenta, který vyjmenoval důvody z hlavní nabídky, celkem 9 dotazovaných, což vyhází na 6 % z celkového počtu respondentů. Pro část „jiné“ v tomto případě neshledávala autorka práce za důležité vytvářet graf.

Graf 15: Rozdělení počtu studentů podle jejich důvodů pro studium cizího jazyka (n = 683)

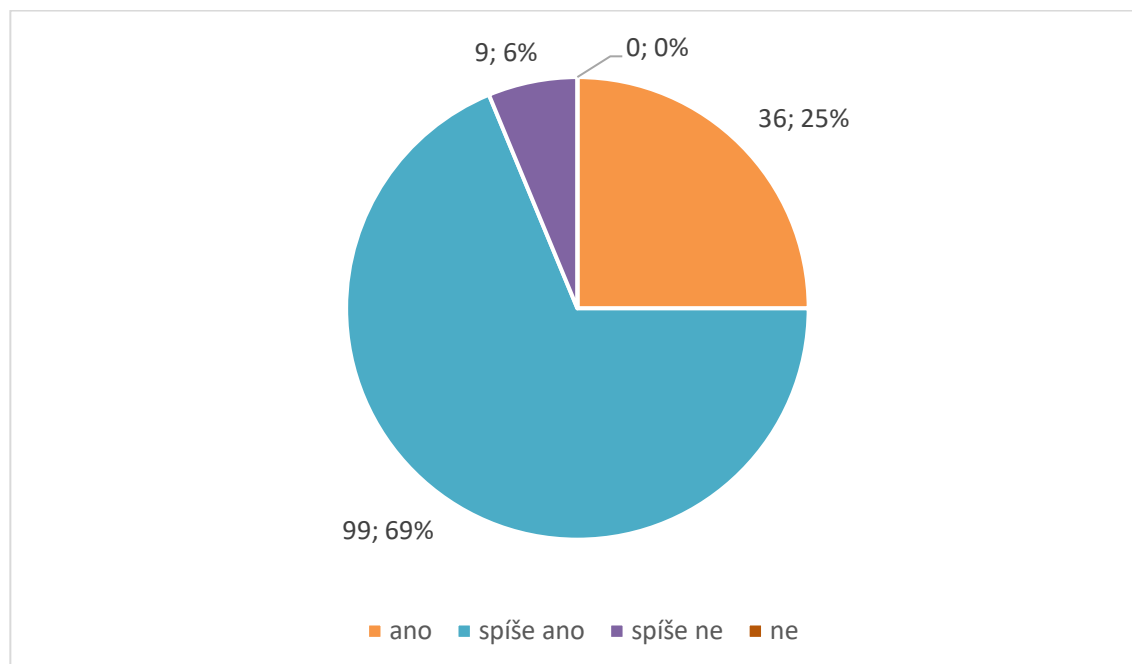


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.12 Přínos v praxi (ot. 18)

Další otázka (číslo 18) se zaměřovala na reálný přínos studia anglického jazyka v praxi studentů. 69 % (99) respondentů zvolilo variantu “spíše ano”. Dalších 25 % (36) respondentů uvedlo jednoznačně “ano” a pouze 6 % (9) zvolilo variantu “spíše ne”. Možnost „ne“ nezvolil nikdo z dotazovaných.

Graf 16: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda využívají své studium v praxi
(n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

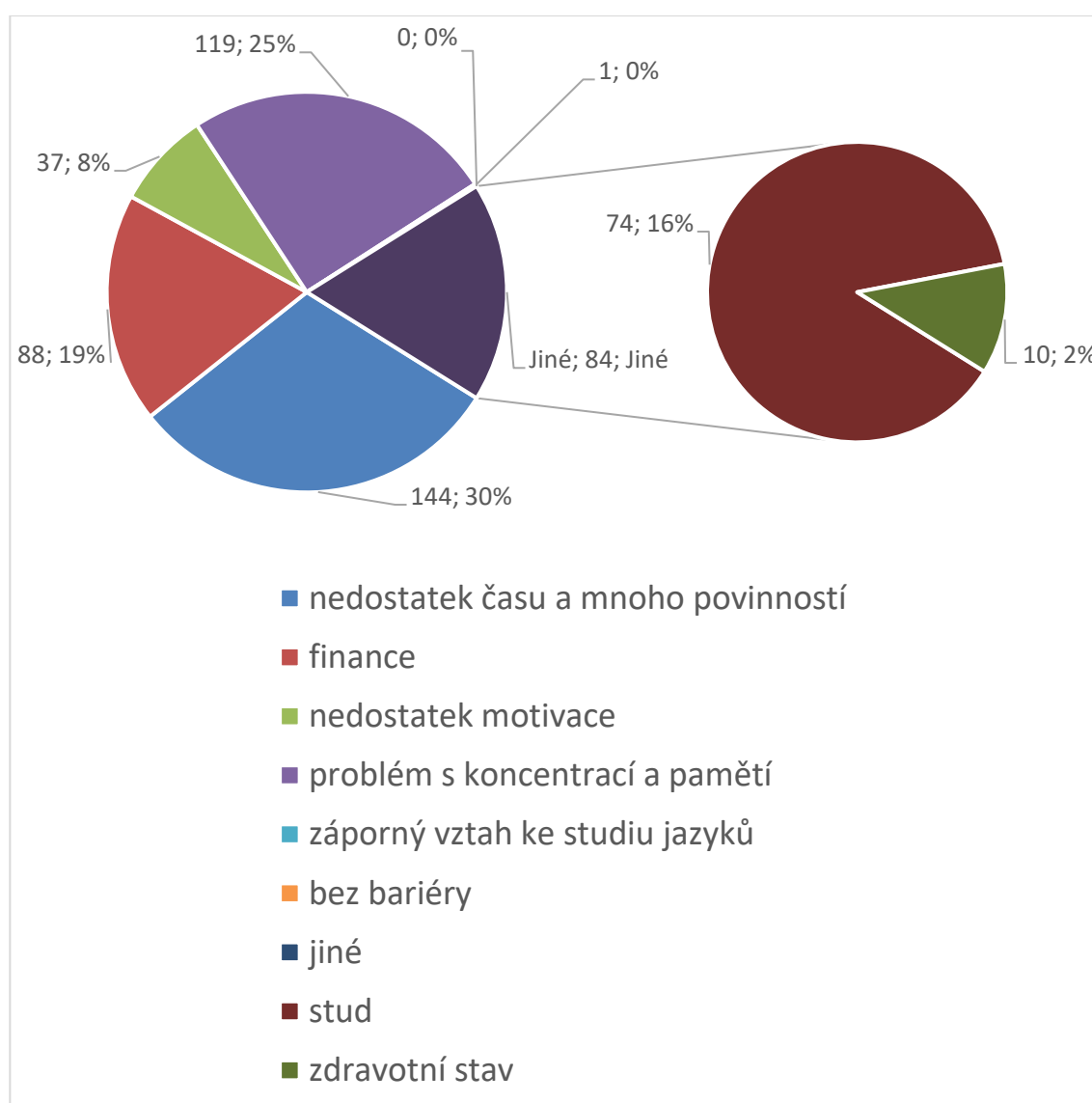
1.4.2.13 Bariéry jazykového studia (ot. 19)

Následující otázka nesoucí pro praktické účely číslo 19 se dotazovala studentů na faktory, které považují za největší bariéry stojící v cestě mezi nimi a studiem jazyků, nebo jaké takové faktory vnímají jako největší narušitele jejich studia. Studenti mohli označovat více možností odpovědí a byla zde tentokrát již i možnost uvést, že daný student žádnou bariéru svého studia nepocítuje.

Všichni studenti uvedli, že jejich největší překážkou je nedostatek času a mnoho povinností jak pracovních, tak například povinností týkajících se péče o rodinu atp. (100 %, 144 dotazovaných). Druhou nejčastější bariérou jsou podle 83 % (119) dotazovaných problémy s koncentrací a pamětí. Další nejčastější odpovědí se stala finanční situace a fakt, že některé jazykové kurzy jsou finančně náročné (60 %, 88 dotazovaných). Frekventovaně se studenti také shodli v položce „jiné“ na tom, že se stydí vést konverzaci a mluvit cizí řečí před ostatními lidmi. Na této příčině se shodlo 74 dotazovaných (51 %). V pořadí další překážkou se stal nedostatek motivace a chuti se studiu více věnovat, jež zvolilo 22 % (31) dotazovaných. Tuto překážku se však

autorka rozhodla spojit s bariérou uvedenou studenty v kolonce „jiné“. Jedná se o problém s prokrastinací, a v grafu 17 se tato část, kterou volilo 6 studentů (4 %), promítne do předchozí s nedostatkem motivace. Předposlední překážkou ve studiu jsou vážné zdravotní problémy, které volilo 10 studentů (7 %). Podle četnosti odpovědí je posledním v pořadí jedinec (1 % z dotazovaných), který uvedl, že má jednoduše záporný vztah ke studiu jazyků.

Graf 17: Rozdělení počtu studentů podle toho, co považují za své největší bariéry ve studiu cizích jazyků (n = 473)

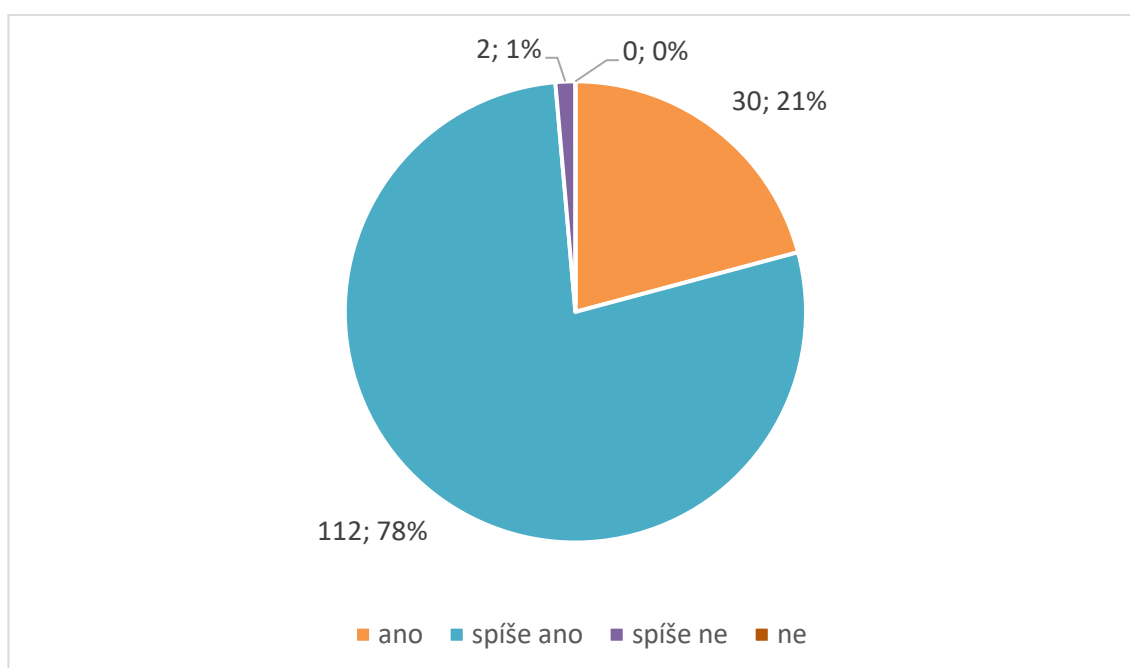


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.14 Motivace studentů (ot. 20)

Jednou možností volby odpovídali respondenti i na otázku číslo 20 dotazující se na jejich motivaci ke studiu cizího jazyka. Většina respondentů uvedla, že se cítí být ke studiu spíše motivováni (112, 78 %). Dále 30 studentů (21 %) zvolilo variantu “ano”, 2 studenti (1 %) vybrali možnost “spíše ne” a žádný z respondentů ne zvolil variantu “ne”.

Graf 18: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda se cítí být motivováni ke studiu cizího jazyka (n = 144)



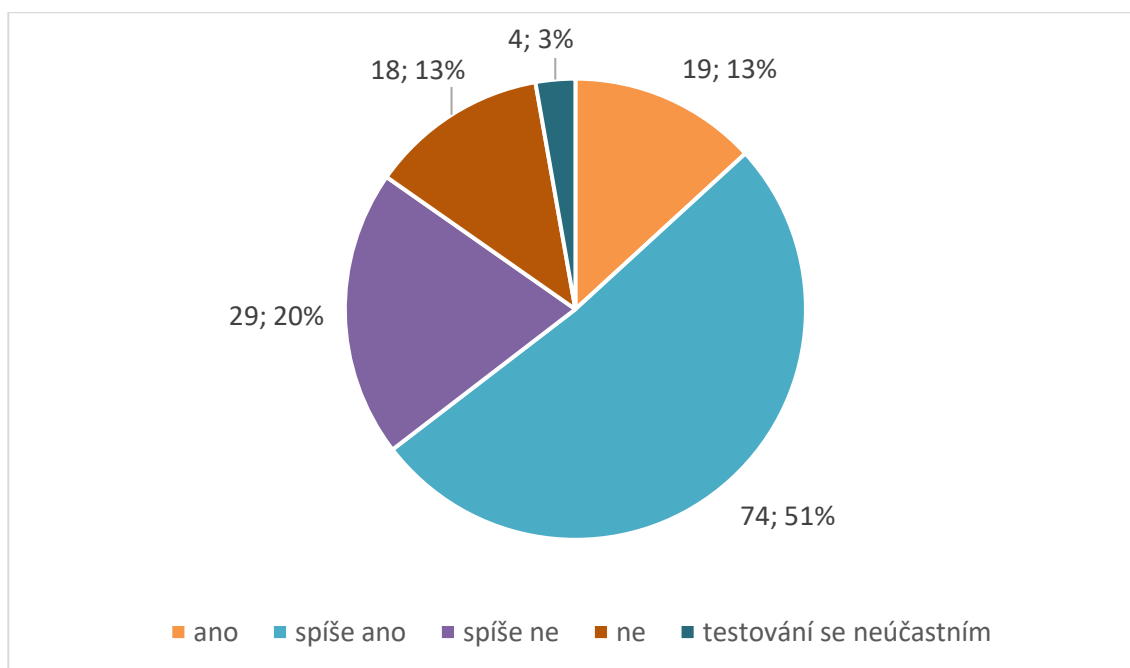
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.15 Srovnávací testy jako forma motivace (ot. 21)

K 21. otázce se studenti jednou možnou odpovědí vyjadřovali k tomu, zda je motivují průběžné srovnávací testy, které jim jazyková škola poskytuje periodicky k posouzení jejich pokroků v rámci jazykových úrovní (viz otázky číslo 14, 15). U využití testů jako motivačního prvku se shromáždilo nejvíce odpovědi u možnosti „spíše ano“, kterou zvolilo 74 (51 %) dotazovaných. Respondentů. Složka s 29 respondenty (20 %) uvedla, že spíše motivována srovnávacími testy není. Čistě „ano“

dále zvolilo 19 studentů (19 %) a čisté „ne“ vybralo 18 studentů (13 %). 4 studenti (3 %) se podle dotazníků tohoto testování vůbec neúčastní.

Graf 19: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda je školní srovnávací testy motivují (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.16 Samostudium (ot. 22)

V rámci otázky zpracovávané na 22. místě se od studentů zjišťovalo, zda-li se i mimo výuku v jazykové škole sami věnují vlastnímu samostudiu jazyka.

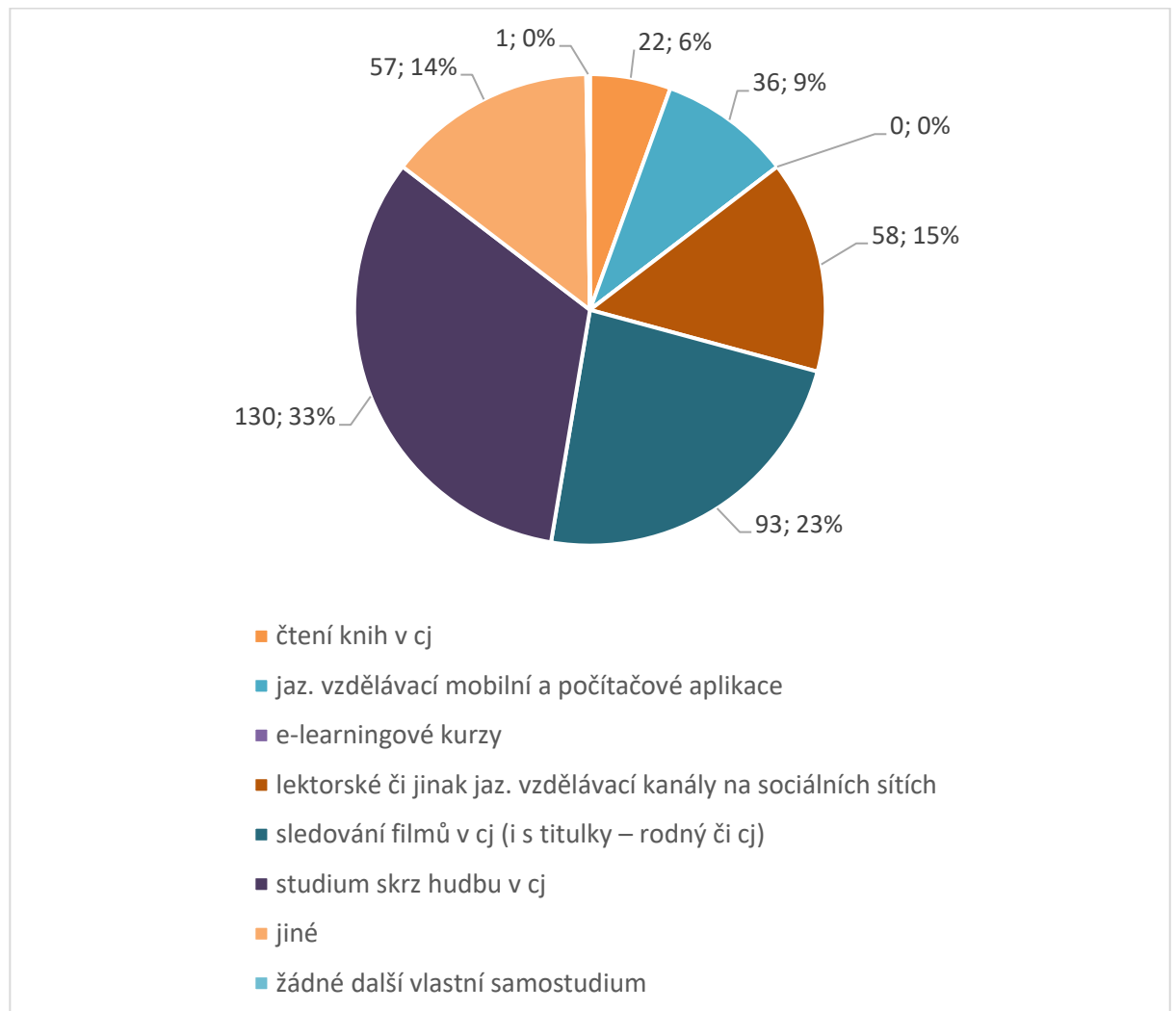
Odpovědi se dělí do dvou následujících grafů 20 a 21. První z nich představuje základní rozdělení odpovědí na základě autorkou navržených možností a druhý doplňuje téma přidávanými aktivitami, kterými se studenti v rámci svého volného času zabývají, a které je vedou zábavnou formou, či touhou po poznání ke studiu cizího jazyka.

Nejvíce studentů studuje skrz poslech hudby v cizím jazyce (130, 90 %). Oblíbené u studentů je také sledování filmů či seriálů v originálním znění, případně s titulky (93, 65

%). Dále studenty baví sledovat na sociálních sítích jazykově vzdělávací kanály (58, 40 %) anebo používat jazykově vzdělávací aplikace na jejich mobilních telefonech počítačích či jiném zařízení (36, 25 %). Čtení knih také stále zastává svou roli. Čtenářů je mezi dotazovanými studenty 22 (15 %). Mezi hlavní nabídkou možností byly zahrnuty také e-learningové jazykové kurzy, ty však nikdo neoznačil. Naopak 1 ze studentů uvedl, že mimo jazykovou výuku ve škole nevěnuje čas žádné z těchto ani podobné aktivitě samostudia.

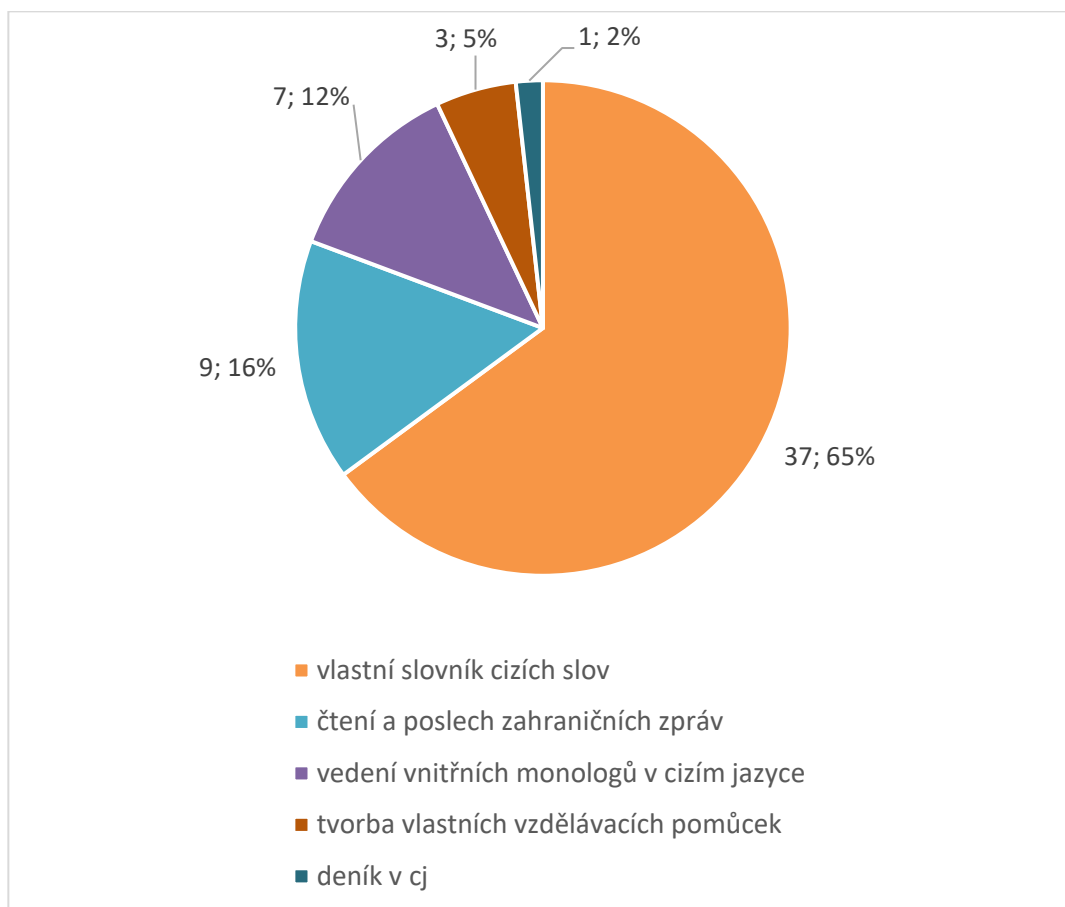
Z druhého grafu lze vyčíst že celkem 57 (40 %) studentů z celkového počtu dotazovaných uvedlo vlastní příklad svého samostudia. Z celkového počtu si jich 37 (26 %) vede vlastní slovník, 9 (6 %) sleduje, čte nebo poslouchá zahraniční zprávy, 7 (5 %) vede vnitřní monology v cizím jazyce, 3 (2 %) si vyrábí vlastní pomůcky pro studium (studenti uváděli například tzv. „flashcards“ pro opakování slovní zásoby) a 1 student (1 %) si píše deník v cizím jazyce.

Graf 20: Rozdělení počtu studentů podle toho, jakým aktivitám se věnují v rámci svého samostudia mimo samotnou výuku v jazykové škole (n = 397)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 21: Rozdělení počtu studentů podle toho, jakým dalším jiným aktivitám se věnují v rámci svého samostudia mimo samotnou výuku v jazykové škole (n = 57)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.17 Využití speciálních aktivit během výuky (ot. 23)

V návaznosti na předešlou otázku se tato, v pořadí 23., dotazuje studentů, zda-li by chtěli do výuky na jazykové škole přidat nějakou aktivitu, mohou se o některé z nich pouze zmínit, nebo navrhnout i zrušení aktivity, která jim při výuce zcela nevyhovuje. Inspirací jim mohou či nemusí posloužit otázka v tomto pořadí číslo 22. Tato otázka je otevřená a dobrovolná.

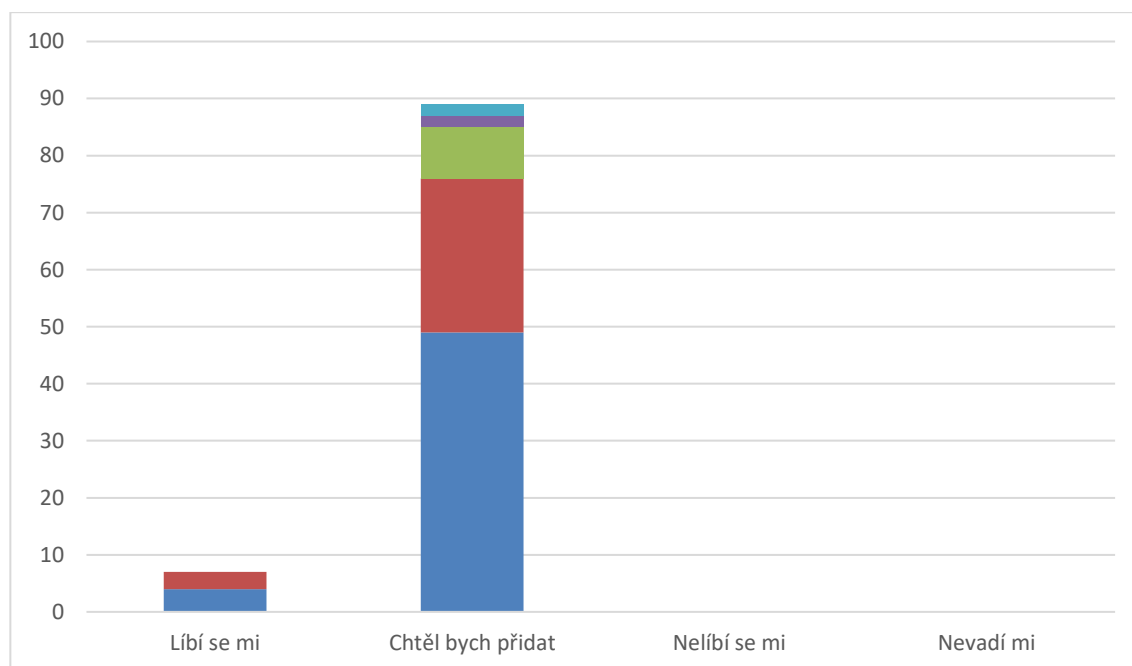
2 studenti (2 % z respondentů odpovídajících na tuto část dobrovolné otázky) by si rádi pouštěli některé ukázky z filmů, 2 studenti (2 %) si přejí zařadit do své výuky poslech zahraničních zpráv a vézt na jejich téma následné dialogy. 9 (10 %) studentů se

shodlo na požadavku hraní her, které by pomáhali procvičit slovní zásobu. 27 (30 %) studentů by do výuky chtělo více zařadit videa ze sociálních sítí, která by chtěli překládat a věnovat se jejich slangovým výrazům. Nejvíce studentů by ovšem chtělo překládat zahraniční písně (49). Z celkového počtu studentů, co odpověděli na tuto otázku zastávají 55 %.

3 (43 % ze studentů, kteří se vyjádřili k této části otázky) studenti vyzdvihli aktivitu sledování videí organizace TED, 4 studenti (57 %) dále podporují hraní hry „Dračí doupe“, anglicky Dungeons & Dragons (doslova: Žaláře a Draci).

Pro neutrální část otázky neboli k aktivitám, které studentům nevadí, se nikdo z dotazovaných nevyjádřil a stejně tak je tomu v části otázky, ve které studenti mohli napsat, kterou aktivitou při výuce neoplývají.

Graf 22: Grafický přehled spokojenosti studentů se speciálními aktivitami při výuce (n = 96)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

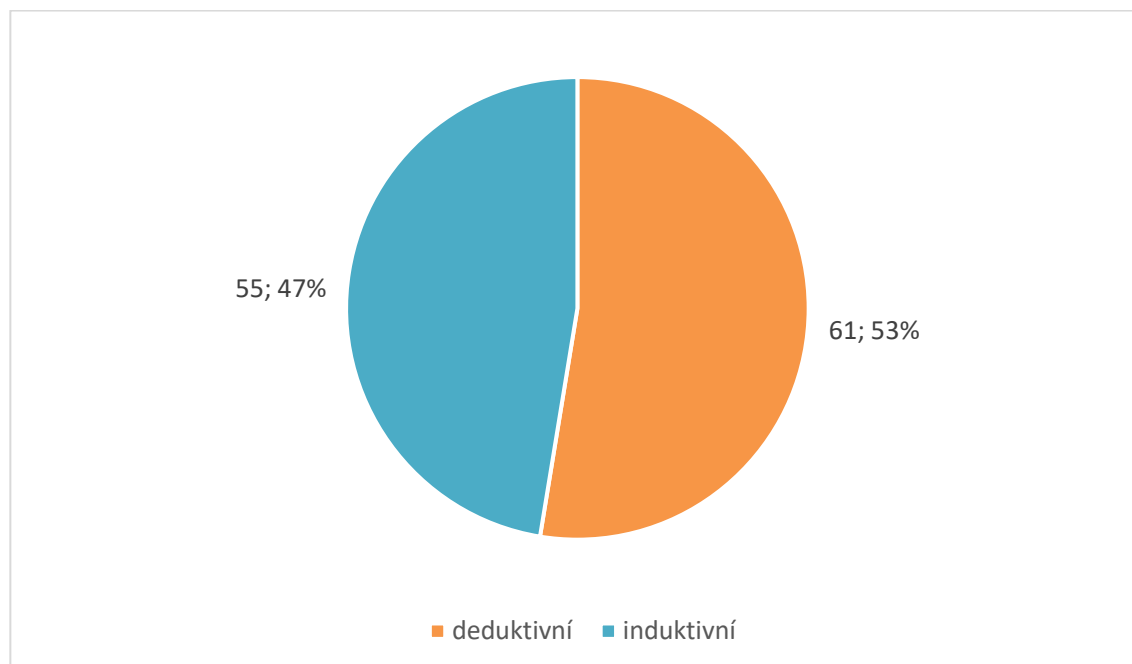
1.4.2.18 Preferované vyučovací metody (ot. 24, 25, 26, 27, 28)

Zjišťování, k jakým druhům metod výuky jazyků studenti nejvíce inklinují, nebo jaké praktiky, užívané v rámci daných metod je nejvíce zajímaví, není úloha jednoduše splnitelná položením jedné otázky. Proto toto téma, které je také jedním z cílů této BP, zahrnuje celé spektrum otázek. Všechny tyto otázky navazují na teoretickou část této BP.

1.4.2.18.1 Přístup k výkladu nové látky v rámci pořadí (ot. 24)

Otázky 24 a 25 vychází z rozdělení metod na spíše přímé a spíše nepřímé neboli na induktivní a deduktivní (uvedeno ve stejném pořadí). Na tuto problematiku tato práce nahlíží ze dvou různých úhlů pohledů. 24. otázka se týká toho, zda studenti upřednostňují dozvědět se prvotně o způsobech gramatiky, a až poté o jejím využití v praxi (dedukce, spíše nepřímé metody). Nebo zda je jim příjemnější představení, vyzkoušení si konkrétních situací, a teprve poté rozvést, jaká gramatika se takového druhu komunikace týká (indukce, spíše přímé metody). Dotazovaní mohli volit pouze jednu odpověď, možnosti však zahrnovali i variantu, že jim na postupu nezáleží. Tuto variantu volilo 28 dotazovaných (19 % z celého vzorku dotazovaných). 61 (42 %) studentů pak uvedlo, že by radši prvotně byli obeznámeni s gramatikou, a až poté s jejím využitím v praxi. Naopak induktivním způsobem obeznámen s gramatikou a jejími příklady v praxi by chtěl být zbytek studentů (55, 38 %).

Graf 23: Rozdělení počtu studentů podle přístupu k výkladu nové látky v rámci pořadí (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.2 Přístup k výkladu nové látky v rámci jazyka (ot. 25)

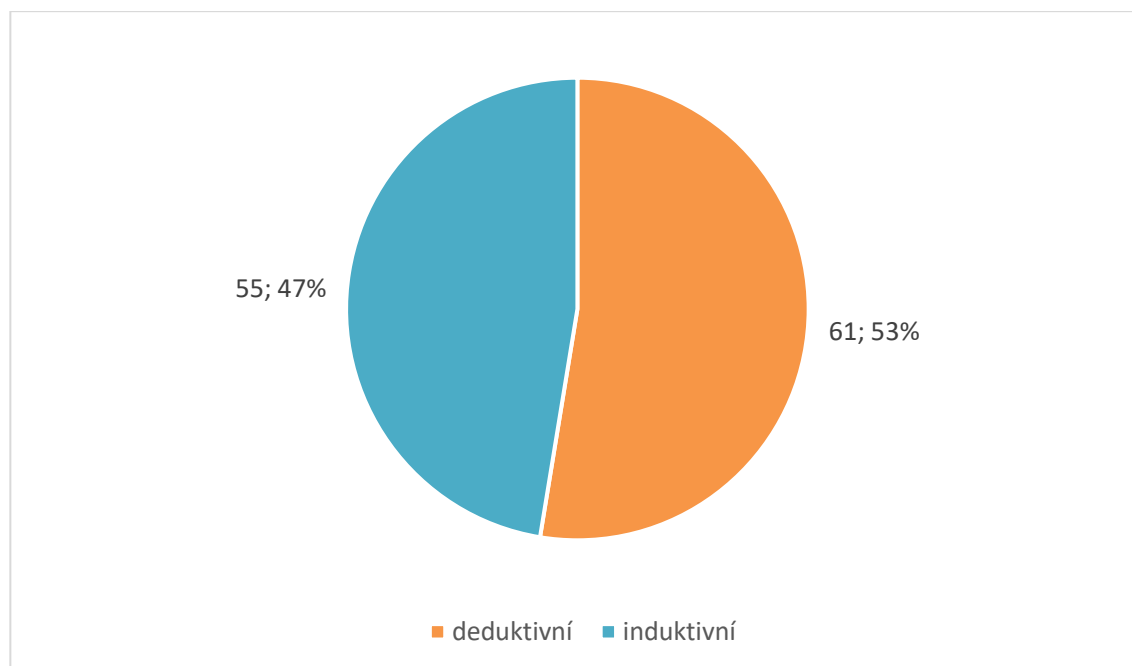
Tyto dva různé přístupy vyučování se dělí jak v rámci postupnosti předávání informací, tak v míře užívání mateřského jazyka při výkladu a využívání tzv. „mezi překladů“. Pod pojmem „mezi překlad“ si lze představit situaci, kdy student doplňuje chybějící slova ve cvičení s větami ve studovaném jazyce a předtím, než je schopen chybějící slovo doplnit si musí celou větu nejprve přeložit do svého rodného jazyka. Nebo také situaci, při které student odpovídá na otázku. Než student odpoví na položenou otázku v cizím jazyce, nejprve si otázku přeloží sám pro sebe do svého rodného jazyka, poté v něm zpracuje otázku, odpoví si na ni, a až následovně svou odpověď převádí z rodného jazyka zpět na jazyk studovaný a odpovídá nahlas.

Deduktivní metody, metody spíše nepřímé, se na tento překlad zaměřují. Během výuky pomocí těchto metod se většina textu v rámci konkrétních cvičení i mimo ně překládá do rodného jazyka a výklad probíhá v rodném jazyce. Induktivní metody,

metody spíše přímé, naopak nastavují myšlení studenta rovnou do roviny studovaného jazyka od samého začátku studia. Vyhýbají se překladům a snaží se ve studentovi vyvolávat asociace nerušené jeho vlastní řečí, avšak přímo ve spojení s daným předmětem, představou, pocitem, nebo například činností. Při povelu v cizí řeči tedy student rovnou po vyřčení věty jedná, aniž by trávil čas chápáním smyslu větu po převodu do vlastního jazyka.

Otázka 25 zjišťovala, na základě předchozího textu kolik studentů preferuje indukční, a kolik dedukční metody v rámci pojetí výkladu a takových studentů, kteří by preferovali výklad ve svém rodném jazyce, dotazníkové šetření nasbíralo 24 % (35) a 76 % studentů v rámci výzkumného vzorku této BP by slyšelo rádo výklad nové látky ve studovaném jazyce, těchto 109 studentů tedy inklinuje k induktivní formě.

Graf 24: Rozdělení počtu studentů podle přístupu k výkladu nové látky v rámci jazyka (n = 144)



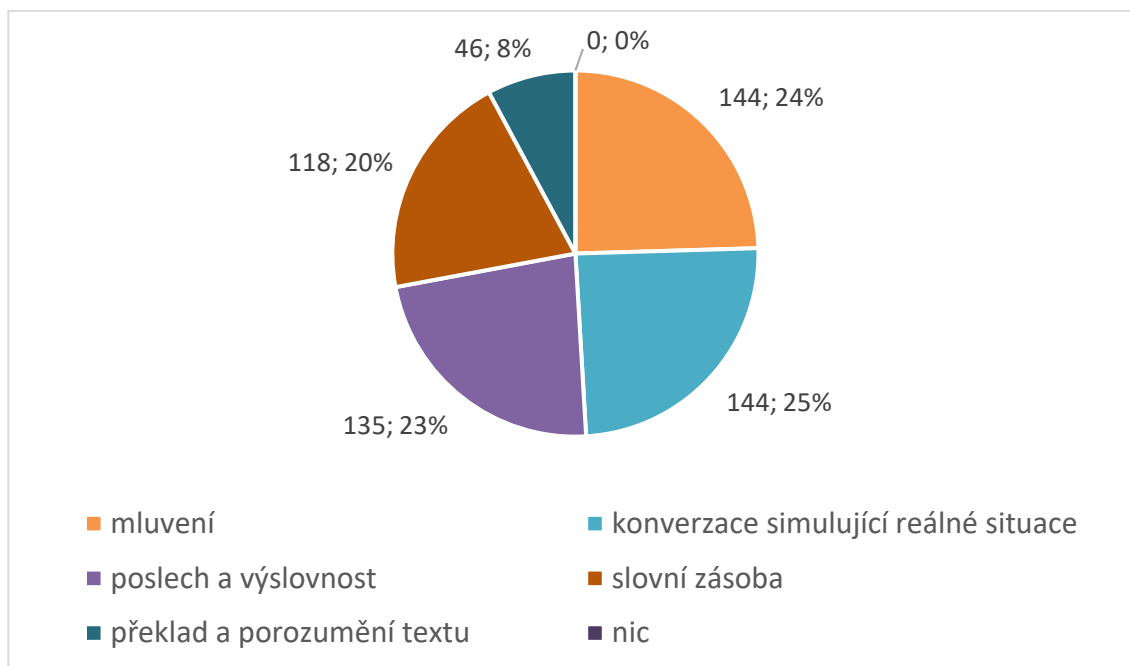
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.3 Preferované zaměření během výuky (ot. 26)

Následující otázka je stěžejní pro jeden z cílů bakalářské práce, a to ke které z vyučujících metod studenti inklinují. Na tuto otázku mohli studenti odpovídat pomocí více odpovědí na základě toho, co je pro ně důležité, aby výuka splňovala, či jakým způsobem se chtějí učit. Každá z odpovědí pod sebou skrývá určitou metodu výuky popsanou v teoretické části.

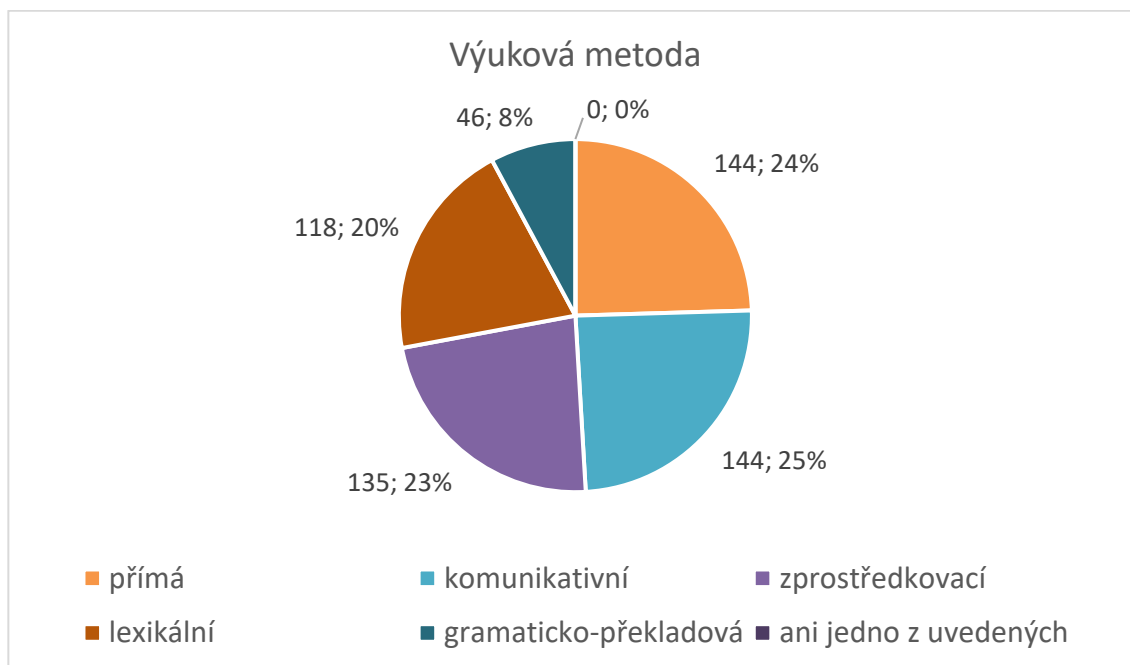
Zástupce za přímou metodu výuky neboli aktivitu mluvení během vyučování, se záměrem, co nejvíce používat cizí jazyk volil celý dotazovaný vzorek respondentů (144, 100 %). Stejně množství studentů si ve výuce představuje zaměřování se na konverzaci simulující reálné situace, tzv. „živý rozhovor“, ne pouze fráze, jak tomu často bývalo do té doby, než se začala používat komunikativní metoda výuky (144 studentů, 100 %). Již o trochu méně studentů volilo procvičování poslechu a výslovnosti (135, 94 %), které zastupuje především metodu audioorální. Zastupující metodu lexikální, 118 studentů (82 %) by se chtělo během hodiny zaměřovat na slovní zásobu. A nejméně často volenou odpovědí této otázky se stal překlad a porozumění textu, zastupující gramaticko-překládovou metodu. Volena byla 46 studenty (32 %).

Graf 24: Rozdělení počtu studentů podle zaměření během výuky (n = 587)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 25: Rozdělení počtu studentů podle zaměření během výuky přeloženo na konkrétní metody výuky (n = 587)



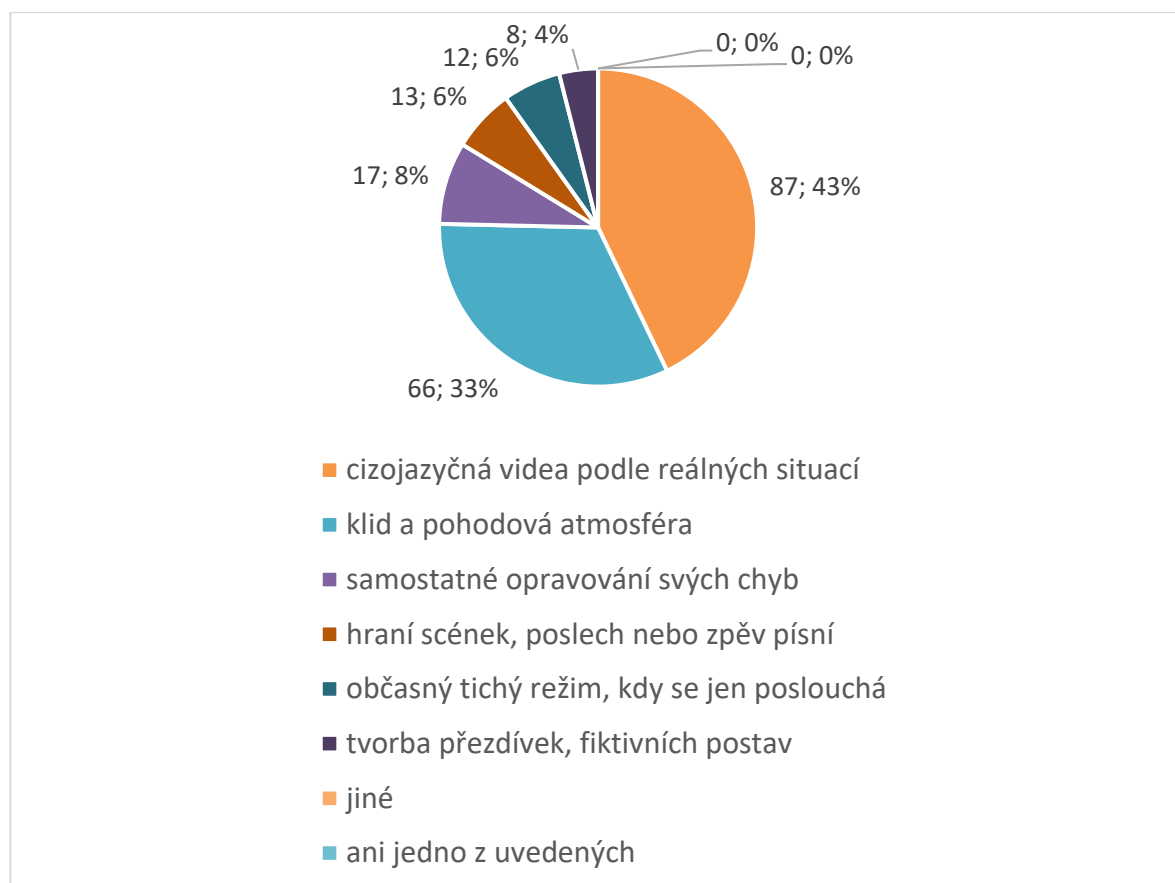
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.4 Další preference během výuky (ot. 27)

V otázce s pořadovým číslem 27 se navazovalo na předešlé téma a bylo doplněno dalších několik zajímavých způsobů výuky, které nám konkrétní metody přinášejí. U studentů se nejčastěji mezi jejich volbami objevila metoda audiovizuální a s ní sledování cizojazyčných videí s obsahem reálných životních situací (87, 60 % z celkového vzoru respondentů). Stejně hlasů od studentů dostala metoda sugestopedie (87, 60 %) při níž se hlasovalo pro hraní scének a poslech nebo zpěv písní, samostatně by takovéto metody chtělo praktikovat 13 studentů (9 %). Tvorbu přezdívek a fiktivních postav, 17 studentů (12 %) a klid a pohodovou atmosféru, 66 studentů (46 %). Samostatné opravování chyb (17 studentů, 12 %) a občasný tichý režim z důvodu zaměřenosti na poslech (12 studentů, 8 %), zastoupeno metodou Silent way, dohromady tedy 29 studentů (20 %). Nikdo již v této otázce nedoplnil dobrovolně kolonku „jiné“ a

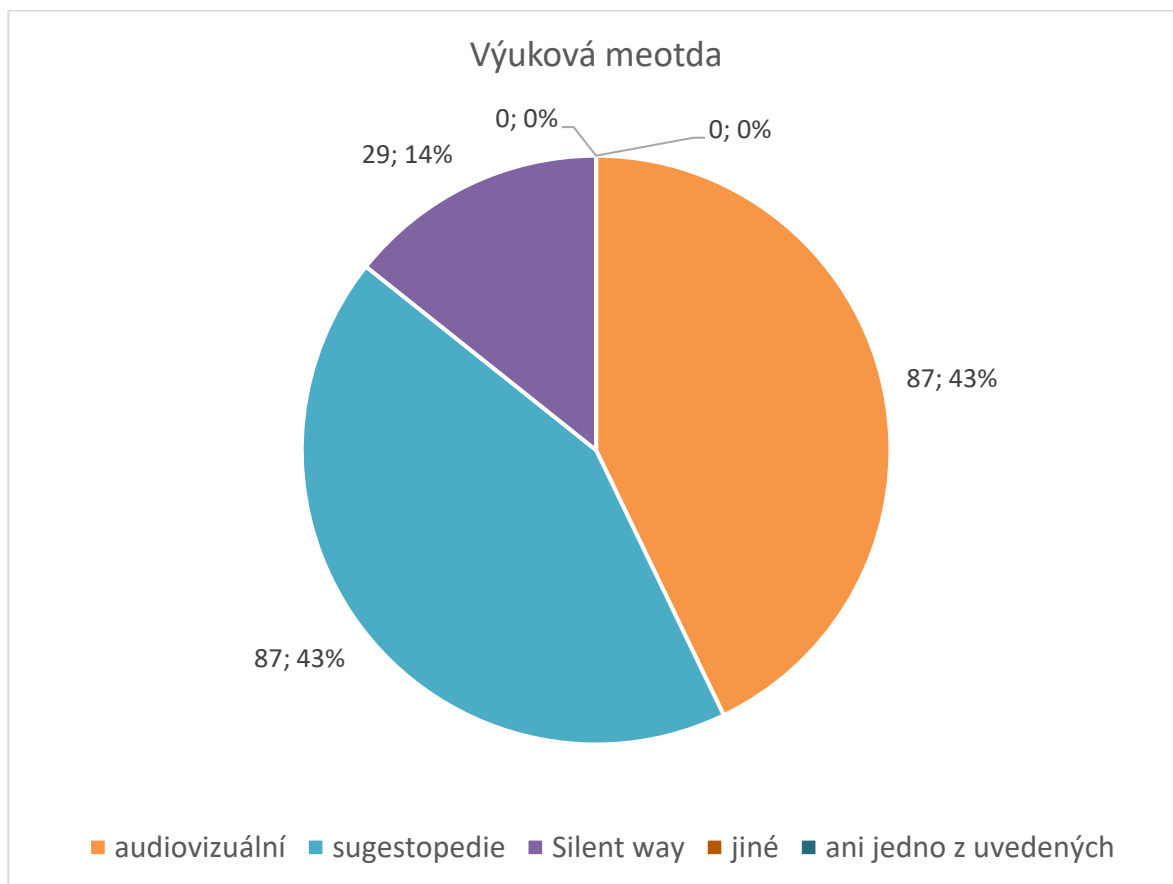
ani jeden z dotazovaných nevedl, že by pro něj nebyla vhodná ani jedna z uvedených možností.

Graf 26: Rozdělení počtu studentů podle dalšího zaměření během výuky (n = 203)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 27: Rozdělení počtu studentů podle dalšího zaměření během výuky přeloženo na konkrétní metody výuky (n = 203)

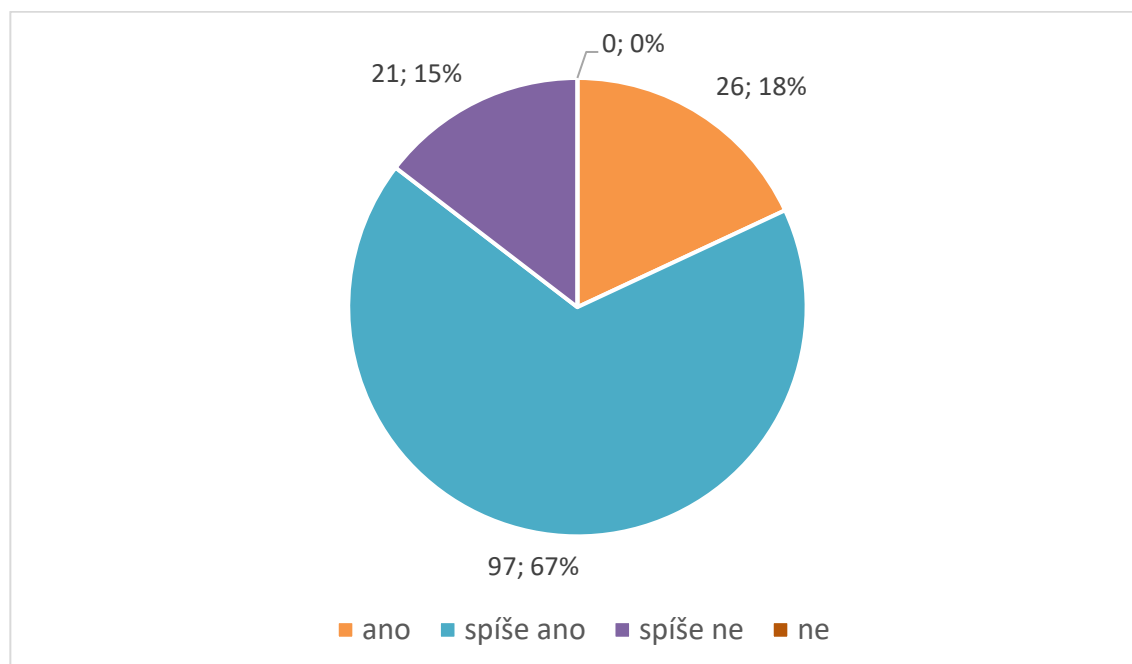


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.5 Reflexe naplnění potřeb vhodné vyučovací metody (ot. 28)

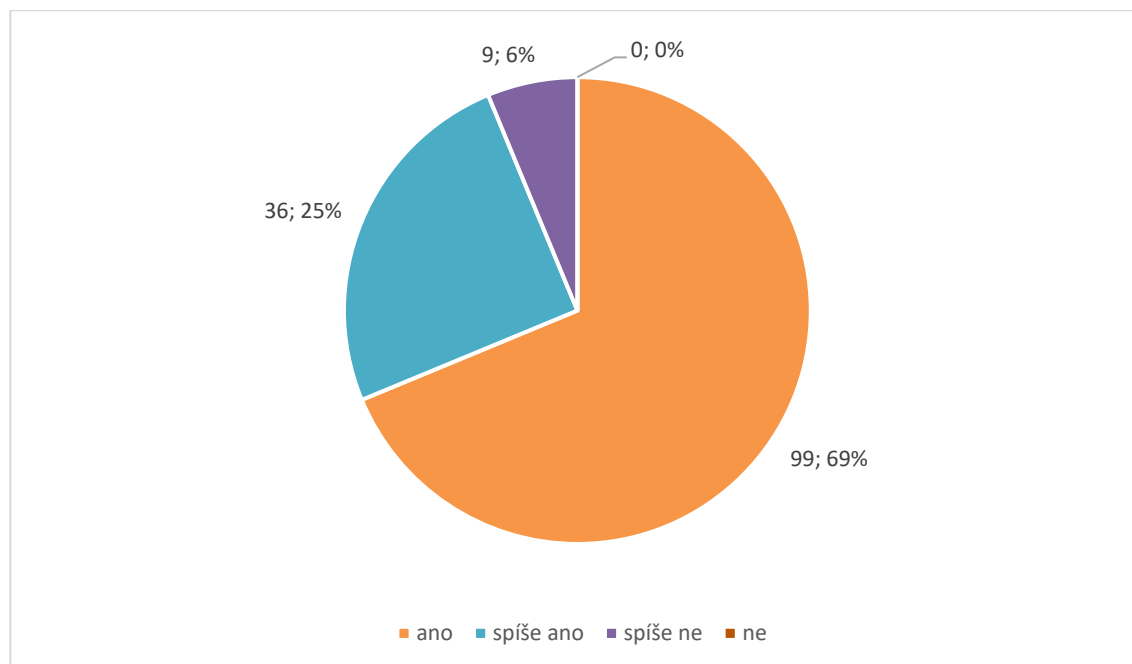
Předchozí otázka zjišťovala, k jakým z vyučovacích metod studenti inklinují. Tato následující otázka se ptá, zda se studentům toho, co zvolili jako pro ně během hodin podstatné, dostává při hodinách v jazykové škole, nebo ne. Z hlediska naplnění těchto potřeb studentů při výuce bylo v drtivé většině zaznamenána volba „spíše ano“ (97, 140 %), dále pak 26 studentů, 37 % uvedlo volbu „ano“ a možnost „spíše ne“ zapsalo 21 studentů, 30 %. Nikdo z dotazovaných se nevyjádřil čistě negativně.

Graf 28: Reflexe naplnění potřeb vhodné vyučovací metody (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

Graf 29: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda jejich výuka koresponduje s preferovaným metodami (n = 144)

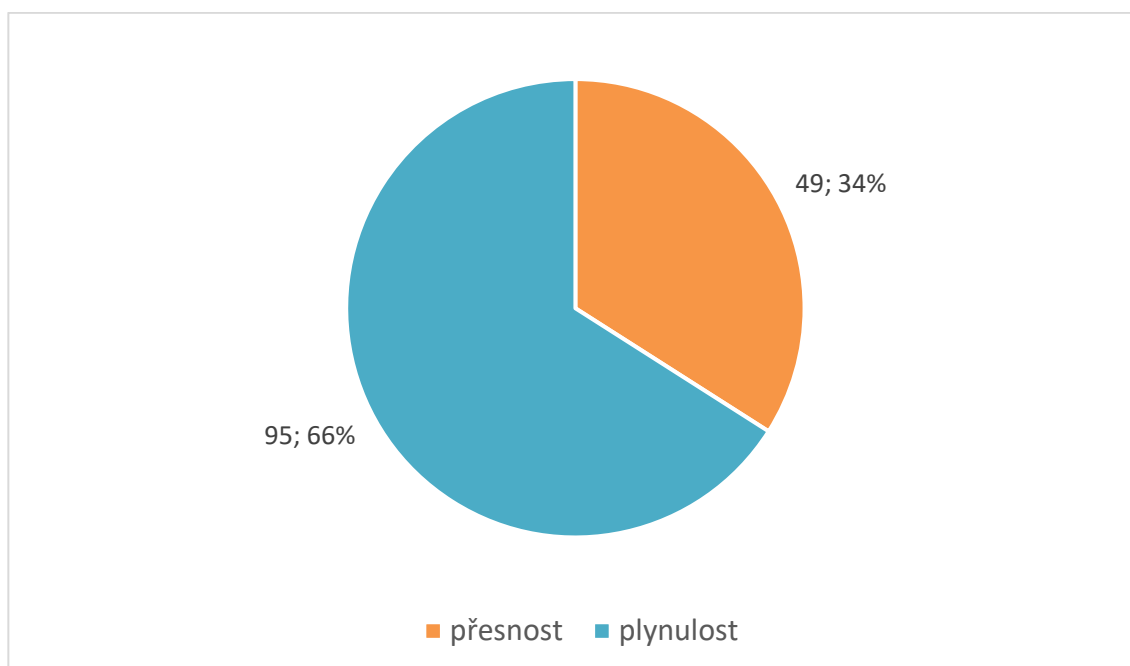


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.6 Významnost podoby ústního projevu (ot. 29)

29. otázka, na kterou bylo odpovídáno pouze jednou možnou odpovědí, zjišťovala od studentů, zda-li je pro ně významnější při ústním projevu přesnost (49 studentů, 34 %), nebo plynulost (95 studentů, 66 %).

Graf 30: Významnost podoby ústního projevu (n = 144)

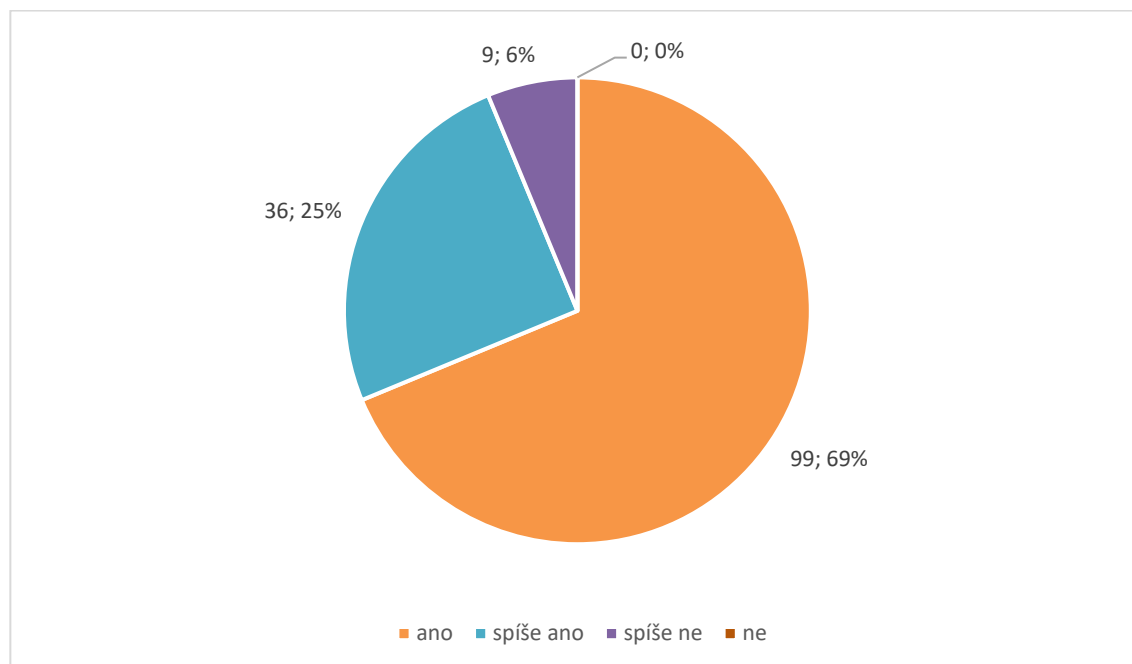


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.18.7 Upozorňování na chyby (ot. 30)

Pro učitele poměrně důležitá otázka spočívá v dotazu, v jakém okamžiku během výuky, a jestli vůbec, si přejí studenti být opravováni, v případě, že udělají nějakou chybu. Opravování chtějí být všichni z dotazovaných, , % () by si přálo být opravováno ihned při vyřčení chyby, na každou jednotlivě zvlášť a % () si přeje, aby je lektor během rozmluvy nevyrušoval a shrnul všechny chyby až na závěr jeho výkonu najednou.

Graf 31: Rozdělení počtu studentů podle toho, v jakém okamžiku si přejí být upozorněni učitelem na svou gramatickou chybu (n = 144)

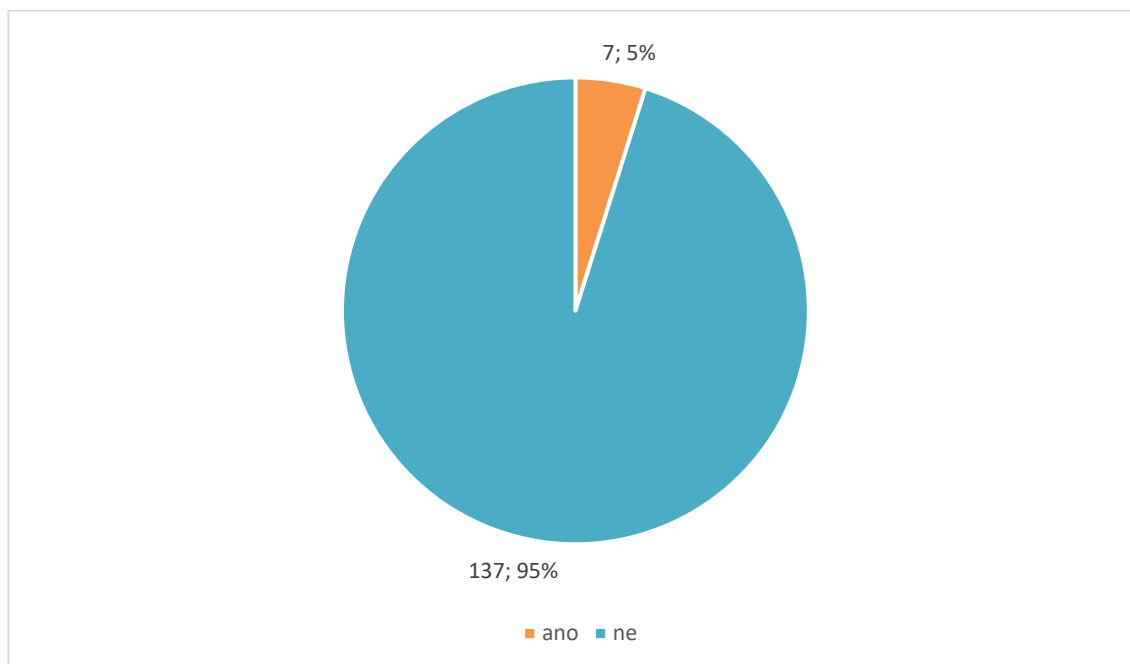


Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.19 Domácí úkoly (ot. 31)

Následující otázka se zabývá problematikou domácí přípravy, Ptá se studentů, zda jsou pro to, aby dostávali na doma zadání k vypracování mezi vyučovacími hodinami, nebo zda si nepřejí být prací mimo vyučování zatěžováni. Na tuto otázku směli dotazovaní odpovídat pouze jednou odpovědí a autorka se také úmyslně vyvarovala možnosti odpovědi „nevím“. Ze dvou možností „ano (v přiměřené míře)“ nebo „ne“ byla nejčastěji volena možnost „ne“. Tu označilo dohromady 137 dotazovaných studentů (95 %). Zbytek celkového počtu studentů účastněných na dotazníkovém šetření čítající 7 (5 %) tedy označil možnost „ano“.

Graf 32: Rozdělení počtu studentů podle toho, zda preferují dostávat domácí úkoly (n = 144)



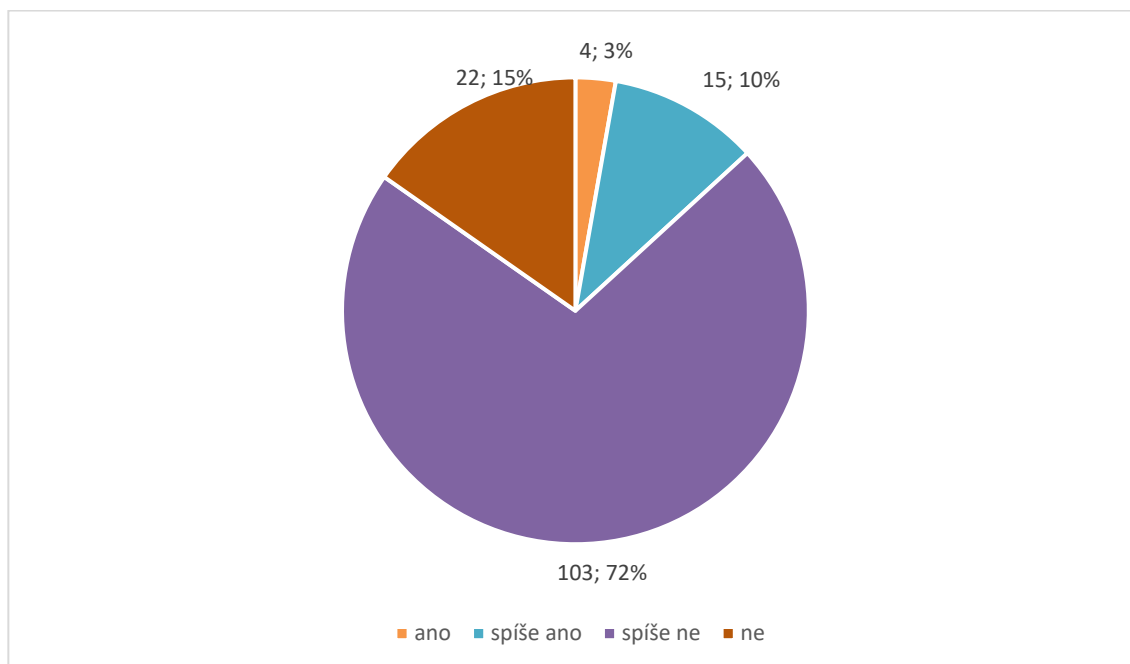
Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.20 Domácí příprava (ot. 32)

To, zda chtějí studenti vypracovávat domácí úkoly souvisí i s jejich celkovou domácí přípravou a věnování se studiu mimo kurzy jazykové školy. Zda-li mají možnost opakovat si probrané učivo a procvičovat slovní zásobu byli dotazováni v otázce číslo ____.

Většina dotazovaných odpověděla, že se spíše nepřipravují (neopakují si probranou látku). Tento nejpočetnější soubor čítal dohromady 103 studentů (71 %). Druhý nejpočetnější soubor zaznamenal 22 studentů (15 %), ti odpověděli, že se nepřipravují (neopakují si). A ze zbývajících studentů jich 15 (10 %) odpovědělo, že se spíše připravují a 4 (3 %), že se na vyučování připravují (opakují si probranou látku mezi vyučovacími hodinami).

Graf 33: Rozdělení počtu studentů podle aktivity při domácí přípravě na vyučování (n = 144)



Zdroj: autorka Hana Turáková, vlastní šetření, 2021.

1.4.2.21 Návrhy pro zlepšení (ot. 33)

Na poslední volně znějící a dobrovolnou otázku studenti reagovali se svými návrhy ke zlepšení pokroků studentů během studia, k posílení studentské motivace nebo například ke zlepšení dostupnosti kurzů. Pouze 4 studenti navrhovali například slevy na pokračujících kurzech, možnost úhradu kurzovního na splátky, kombinace studentů ve skupině nejen pouze na základě jejich společné jazykové úrovně, ale také na základě stejného motivu pro studium. Dvakrát bylo také zmíněno zařízení prostor pro učebny.

2 DISKUZE

Jazyková škola Tea Time vyučuje převážně české občany anglickému jazyku. Její kurzy navštěvuje více mužů a převážně zaměstnaní lidé ve věku od 25 do 44 let s nejčastěji vysokoškolským titulem. Veškeré kurzy poskytované školou probíhaly až do pandemie „kovid 19“ prezenčně za přítomnosti studenta / studentů a lektora v jedné místnosti. Od období, kdy byl vyhlášený krizový stav a musely se začít dodržovat nová opatření, se tento typ výuky změnil a veškeré její kurzy musely být transformovány do „online“ podoby. Průzkum se mimo jiné soustředil na to, jak studenti tyto změny vnímají, a jestli nějakým stylem ovlivnily jejich motivaci, potřeby nebo preferované metody výuky.

Potřeby studentů, jejich motivace a výsledky jsou propojené proměnné. Situace s pandemií ovlivnila způsob výuky. A jak z průzkumu patrně sděluje, zapříčinila změny v rozvrzích studentů, čímž se přiblížila více jejich pozdějšímu ideálu o počtu a frekvenci vyučovacích hodin týdně. Všichni studenti se vyjádřili, že mají problém si na výuku udělat čas. A online výuka nejspíše pomohla lépe se přizpůsobit jejich časovým možnostem. 32 % studentů, kteří uvedli, že by s ní chtěli nadále pokračovat ji také volilo mimo jiné z důvodu logistické a časové výhodnosti. Jak je pak dále z kapitoly 1.2.17 o motivaci, četnost počtu hodin stráveného studiem poté napomáhá lepším výsledkům – vyšší efektivitě, a zpětně zdvihá opět studentovu motivaci. Z grafu 7 o frekvenci vyučovacích hodin je zřejmé, že se v rámci jednoho roku minimálně zvýšila.

V rámci efektivit, která je také v názvu této BP, je důležitý graf 13 vypovídající o jazykových úrovních studentů. Prokazuje významné změny a zvyšování jazykové úrovně studentů převážně na začátečnických a středních pozicích. Tyto výsledky by mohly úspěšně prezentovat školu.

Graf 18 je jeden z vodítek, proč nejspíše jsou studenti na této jazykové škole ve studiu úspěšní. Bez dvou jedinců, kteří uvedli, že jsou spíše nemotivovaní, jsou všichni ostatní studenti buď zcela, nebo spíše motivováni ke studiu cizího jazyka. Bez tří jedinců studují jazyk zcela, nebo spíše dobrovolně, a i když se důvody jejich studia různí, opět pouze tentokrát bez 9 jedinců všichni ostatní z celkového počtu 144 využívají své naučené jazykové dovednosti i ve své životní praxi.

Velice významná a komplikovaná část dotazníkového šetření je část zabývající se studentovým samostudiem, která pak volně přechází na jeho další preference v rámci probíhající výuky v jazykové škole. Udělat pro studenty výuku zajímavou a jim tematicky blízkou bylo hlavním smyslem této části dotazníku. Učitelé tak mohli zjistit zpětnou vazbu na výukové metody, které používají při hodinách a zároveň inspiraci od svých vlastních studentů k tomu, co dále mohou do výuky zahrnout, aby byla na této konkrétní škole ještě produktivnější. To, co studenti dělají během svého samostudia, vypovídá z velké části o tom, jaké metody výuky jsou jim přirozené, a jaká témata a aktivity jsou jim blízké. To všechno může učitel pomoci oslovit je s novými metodami a aktivitami a přiblížit se tak více k jejich zájmům. Až 90 % studentů například poslouchá hudbu a učí se slovní zásobu z ní. Jsou také lačni po tom, tuto aktivitu zahrnout i do výuky.

Zahrnuty byly i otázky týkající se konkrétních známých metod výuky. Začleněny byly i ty nejzákladnější, které jsou již ovšem překonány novými „vylepšnými“ verzemi. Autorka by ráda zdůraznila, že nechce působit zpátečnický, a že jsou uvedené pouze pro přehlednost tématu a zastupují spíše směry a myšlenky, které jsou jimi představovány a měly by sloužit k inspiraci v rámci jejich jednotlivých technik. Obecně by se dalo naznat, že je pro studenty velice důležité, aby byla výuka propojitelná se situacemi v reálném životě (komunikativní metoda), chtějí se zdokonalovat v mluvení, ale je pro ně také důležité, aby dokázali cizinci správně porozumět a správně poté vyslovovat, aby bylo porozuměno i jim. Dále by autorka chtěla pozdvihnout otázku, která nese v části shromážděných odpovědí číslo 30, upozorňování na chyby, a tedy pozdvihnout to, že bez 9 studentů všichni ostatní mají zájem o to, aby je učitel během hodiny opravoval, a to často v daném okamžiku, kdy se dopustí chyby. Tuto problematiku, je však vždy dobré si s konkrétním studentem ujasnit předem, protože může být student radikálně opačného rázu.

Jako závěrečné doporučení pro jazykovou školu by autorka chtěla navázat na návrh jednoho ze studentů ohledně tvorby tříd na základě jejich stejného motivačního prvku pro studium jazyka a navrhnout propojení studentů napříč skupinami a seznámit je pomocí například pravidelně se opakujících setkání, kde se mohou studenti poznávat, zjistit, co mají společného a dál se vzájemně motivovat. Případně pak mohou vzniknout

spontánně nové soubory kurzů se studenty, kteří k sobě mají blízko. S tímto návrhem pak také souvisí i další poznámka od studentů, zajištění učebních prostor pro výuku.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem Efektivita výuky dospělých cizím jazykům se dělí na dvě hlavní kapitoly. Jedná se o literární rešerši, jenž se věnuje oblasti vzdělávání dospělých v rámci teoretické roviny. Pro její zpracování bylo využito analýzy odborných zdrojů, zejména literatury. Získané informace byly metodou syntézy transformovány do uceleného textu, který se problematikou zabývá. Obsah literární rešerše se zaměřuje na to, aby od nejzákladnějšího pojetí jazyka a komunikace bylo zároveň nahlédnuto na řečové schopnosti z úhlu pohledu bisociálního, a to především tedy z hlediska vzdělávání dospělých, čímž byl naplněn jeden z cílů bakalářské práce.

Další z cílů, a to nahlédnutí na základní pojmy probíraného tématu a na základě zadání práce rozebrat pojmy řeč, jazyk a vzájemnou komunikaci, částečně a velmi zkráceně i z historického hlediska, a biosociální vývoj jedince ve vztahu k řečovým schopnostem spolu se zaměřením na stručný odkaz k tomu, co je to neurolingvistika byly také v rámci této práce splněny.

Na závěr si bakalářská práce kladla za svůj hlavní cíl rozebrat didaktiku vzdělávání dospělých cizím jazykům, věnovat se motivaci dospělých, jejich speciálním potřebám a rozlišení výuky dospělých od výuky cizím jazykům dětí. Dále formou dotazníkového šetření v praktické části práce zjistit, jaké aktuální potřeby mají dospělí studenti, jak jsou motivovaní ke studiu jazyků, a jaké formy a moderní metody výuky jazyka preferují. Výzkum se zaměřuje na dospělé studenty vybrané soukromé jazykové školy v Praze. Tyto cíle byly shrnuty rozebrány v části práce se shromážděnými daty z šetření a závěrečné diskuzi.

Splnění cílů se dosáhlo díky zpětné vazbě studentů jazykové školy ohledně potřeb studentů, jejich zpravidla úspěšného naplnění, motivace, která je poměrně vysoká, došlo se ke zjištění, k jakým metodám a jejich konkrétním praktikám by se nadále měli učitelé této školy zabývat při přípravách na své hodiny a na závěr na základě výpovědí studentů v rámci dotazníkového šetření byla navržena i další doporučení pro kvalitněji poskytované služby jazykovou školou.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

2.1 ČESKÉ LITERÁRNÍ ZDROJE:

ANDERSON, H. *Konverzace, jazyk a jejich možnosti: postmoderní přístup k terapii*. 2009. Brno: NC Publishing. ISBN 978-80-903858-6-3.

BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny: vysokoškolská učebnice*. 1971. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

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

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

CARAVOLAS, J. A. *Přehled dějin vyučování jazyků: (3000 př.n.l.-2000 n.l.)*. 2001. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-329-0.

GAVORA, P. JŮVA, V. a HLAVATÁ, V. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2010. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:93cfc460-7924-11e7-94b3-005056825209>

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. a NEPRAŠ, K. *Velký psychologický slovník*. 2010. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1999. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-841-7.

HRUŠKOVÁ, L. *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového vyučování*. 2010. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-196-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:ef3ed780-7f7e-11e8-9588-5ef3fc9bb22f>

HUBLOVÁ, G. *E-learning jako prostředek pro rozvoj cizojazyčného akademického psaní v anglickém jazyce*. 2017. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8818-4.

CHODĚRA, R. a kol. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-807-0421-574.

CHODĚRA, R. a REIS L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-704-2157-6.

CHODĚRA, R., 2001. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. Rudná u Prahy: Editpress. ISBN 80-238-7482-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:42f63190-4cf8-11e6-8361-5ef3fc9ae867>

CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků: (Didaktika cizích jazyků jako vědní obor.)*. 1993. Praha: APRA.

KHOL, J. *Interpretace: nástin teorie a praxe interpretování*. Praha: Academia, 1989. ISBN 80-200-0169-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:4b50e9f0-5a59-11e3-8c6a-005056825209>

KOZÁKOVÁ, R. a Fakulta zdravotnických věd. *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. 2014. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4259-4.

KRAUS, J. a Akademie věd České republiky. *Nový akademický slovník cizích slov: [A-Ž : studentské vydání]: kolektiv autorů pod vedením Jiřího Krause*. 2006. Praha: Academica. ISBN 978-80-200-1415-3. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:54e5d7b0-a038-11e5-8c9e-001018b5eb5c>

KUPKA, I. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. 2012. Praha. Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4387.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2003. Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.

MUŽÍK, J. a Pedagogická fakulta. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých: (se zvláštním zřetelem ke vzdělávání dospělých) : text k habilitační přednášce*. 2004. Praha: MJF. ISBN 80-86284-45-X.

NAKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.

NÖLLE, E. Výzkum veřejného mínění: úvod do metod demoskopie. 1968. Praha: Svoboda. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:42501c70-5a65-11e3-ae93-001018b5eb5c>

PALÁN, Z. a LANGER, T. *Základy andragogiky*. 2008. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Z. Lidské zdroje. 1.vyd. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200- 0950-7.

PAULOVČÁKOVÁ A KOL.,. 2015. Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-106-5.

PODRÁPSKÁ, K. a Katedra německého jazyka. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 2008. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-293-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:52e60c60-f7f0-11e8-bc37-005056827e51>

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2001. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2013. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. a Fakulta sociálních studií. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2007. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:b41120a0-2ec0-11e8-b257-005056825209>

ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých. 1. vyd.* 2009. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6

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

VÁGNEROVÁ, M. 2007b. *Základy psychologie. 1. vyd.* Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9.

VESELÁ, J. a Ekonomicko-správní fakulta. *Sociologický výzkum a jeho metody.* 2006. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-847-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:73a47040-dbdd-11e5-ac59-005056825209>

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých.* Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

ZOUNEK, J., JUHAŇÁK, L., STAUDKOVÁ, H. a POLÁČEK, J. *E-learning. Učení (se) s digitálními technologiemi.* 2016. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7552-217-7

2.2 ZAHRANIČNÍ LITERÁRNÍ ZDROJE:

RICHARDS, J. C. a RODGERS T. S. 2001. *Approaches and methods in language teaching.* 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge language teaching library. ISBN 978- 052-1008-433.

2.3 ELEKTRONICKÉ ČESKÉ ZDROJE

HÄUSLEROVÁ, K. a NOVÁKOVÁ, M. *Metody cizojazyčné výuky. Filling. Časopis pro filosofii a lingvistiku.* 2008, 1. [online]. [cit. 2020-20-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

MARTÍNKOVÁ, M. *Příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou.* [online]. České Budějovice, 2016. . [cit. 2020-26-02]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce: Lucie Betáková.

Oxford House Praha. *Úrovně angličtiny*. © 2014. [online]. [cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.oxfordhouse.cz/kurzy-anglictiny/urovne-anglictiny/>

2.4 ELEKTRONICKÉ ANGLICKÉ ZDROJE

Chan, L. K. PhD. *Power Language Index*. [online].
[cit. 2020-01-15]. Dostupné z: http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf

Cambridge Assessment English. *International language standards*. © 2021. [online].
[cit. 2020-01-15]. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>

SEZNAM ZKRATEK

BP - bakalářská práce

cj - cizí jazyk

3 SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Neuronální spojení fasciculus arcuatus mezi Brocovým a Wernickeho centry..... **Chyba! Záložka není definována.**

Obrázek 2: Schéma vzájemných vztahů hlavních činitelů výuky cizích jazyků_____

Obrázek 3: Chronologicky seřazené významné metody spolu se svými významnými představiteli. ... _____

Seznam grafů:

Graf 1: Účast ve výzkumu (n = 221)

4 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník I

Dotazník

Vážená paní, vážený pane,

dovolte mi, abych vás tímto způsobem požádala o pomoc s vyplněním dotazníku určeného ke sběru dat pro mou bakalářskou práci. Její zaměření se týká oblasti vzdělávání se cizím jazykům u dospělých, a to konkrétně v jazykové škole Tea Time. Zaměřuje se na potřeby, motivaci a preference v rámci metod výuky studentů této školy. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění je dobrovolné. Jeho vyplnění by vám mělo zabrat maximálně 5 až 10 minut.

Dotazník je určen výhradně pro dospělé osoby, které v současnosti studují cizí jazyk v jazykové škole TeaTime. Pokud jste tedy mladší 18 let, anebo nestudujete aktuálně na výše zmíněné škole, děkuji za pozornost, ale dotazník prosím nevyplňujte. Sběr dat tohoto dotazníku bude ukončen 28.02.2021.

Předem děkuji za Vaši péči a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.

Hana Turáková

Znění dotazníku:

1. Jaký je Váš věk? (jedna odpověď)

- méně než 18 let
- 18 - 24 let
- 25 - 44 let
- 45 - 64 let
- 65 a více

2. Kolik hodin týdně jste měl/a svůj cizojazyčný kurz v jazykové škole Tea Time k datu 01.02.2020? (jedna odpověď)

- 1 x 60 minut
- 2 x 60 minut
- 3 x 60 minut
- 1 x 90 minut
- 2 x 90 minut
- kombinace některých z předchozích nebo jiné (prosím doplňte): _____
- nevím
- ani jednu, kurzy této školy jsem v tu dobu nenavštěvoval/a

3. Studoval/a jste k datu 01.02.2020 online? (jedna odpověď)

- ano
- ne

4. K datu 01.02.2020 se Vaše jazykové schopnosti nacházely na úrovni: (jedna odpověď)

- úplného začátečníka
- A1 – začátečník
- A2 – mírně pokročilá
- B1 – středně pokročilá
- B2 – vyšší pokročilá
- C1 – pokročilý
- C2 – jazykově způsobilá

5. Kolik hodin týdně máte svůj kurz nyní ? (jedna odpověď)

- 1 x 60 minut
- 2 x 60 minut
- 3 x 60 minut
- 1 x 90 minut
- 2 x 90 minut
- kombinace některých z předchozích nebo jiné (prosím doplňte): _____
- nevím

6. Studujete nyní online? (jedna odpověď)

- ano
- ne

7. Nyní jsou Vaše jazykové schopnosti na úrovni: (jedna odpověď)

- úplného začátečníka
- A1 – začátečník
- A2 – mírně pokročilá
- B1 – středně pokročilá
- B2 – vyšší pokročilá
- C1 – pokročilý
- C2 – jazykově způsobilá

8. Vyučuje Vás nyní: (jedna odpověď)

- učitel mluvící Vaším rodným jazykem
- rodilý mluvčí jazyka, který studujete
- vyučují mě oba

9. Jaký cizí jazyk se v jazykové škole Tea Time učíte? (jedna odpověď)

- anglický
- český pro cizince
- studuji oba jazyky

10. Kolik hodin týdně preferujete? (jedna odpověď)

- 1 x 60 minut
- 2 x 60 minut
- 3 x 60 minut
- 1 x 90 minut
- 2 x 90 minut
- kombinace některých z předchozích nebo jiné (prosím doplňte): _____

11. Volil/a byste online výuku na základě svého vlastního svobodného rozhodnutí bez ohledu na okolnosti?

- ano
- ne

12. Pokud preferujete online formu výuky, z jakého důvodu? (možnost více odpovědí)

- je efektivnější
- pohodlnější
- z logistických, časových a jiných technických důvodů
- jiné (prosím uveďte): _____
- odpověď/a jsem, že online formu nepreferuji

13. Studujete dobrovolně z vlastní iniciativy? (jedna odpověď)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

14. Co jsou hlavní důvody Vašeho studia cizího jazyka? (možnost více odpovědí)

- osobní rozvoj
- cestování a zájem o jiné kultury a dění ve světě
- zájmy (např. koníčky, filmy, hry, hudba, knihy, sociální sítě)
- soukromý život (např. část rodiny žije v cizině, přátelé cizinci)
- kariéra a zaměstnání
- společenské důvody (např. tlak společnosti)
- interakce s lidmi během výuky (ostatní studenti, lektor, atmosféra při hodinách)
- nechci zapomenout, co už umím
- mám jiný důvod (prosím uveďte): _____

15. Má pro Vás studovaný jazykový kurz přínos ve Vaší praxi? (jedna odpověď)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

**16. Co byste označili za hlavní bariéru ve Vašem učení se cizímu jazyku?
(možnost více odpovědí)**

- nedostatek času (mnoho pracovních povinností, péče o rodinu atp.)
- kurzy jsou finančně náročné
- nedostatek motivace a chuti se studiu více věnovat
- problém s koncentrací a pamětí
- záporný vztah ke studiu jazyků
- mám jinou bariéru (prosím uveďte): _____

17. Cítíte se býti dostatečně motivováni ke studiu cizího jazyka? (jedna odpověď)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

18. Motivují Vás průběžné testy pro porovnání Vašich pokroků během studia, které škola nabízí? (jedna odpověď)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- tohoto testování se neúčastním

19. Využívají některých těchto či podobných prvků z předešlé otázky také učitelé v rámci výuky v Tea Time? Nebo naopak nevyužívají, ale měli by? Napište prosím tyto aktivity do řádku, který odpovídá tomu, jak se ohledně využití těchto aktivit při hodině cítíte. (dobrovolná volná odpověď)

- Za tuto aktivitu jsem vděčný/á: _____
- Tato aktivita mi nevadí: _____
- Tuto aktivitu bych radši vynechal/a: _____
- Tato aktivita mi při hodině chybí: _____

20. Co je pro Vás v projevu důležitější? (jedna odpověď)

- přesnost (vyjadřování se bez chyb)
- plynulost (spontánní a souvislý projev)

21. Při výuce: (jedna odpověď)

- je pro mě vhodnější nejprve vysvětlit gramatiku, pak teprve ji promítnout do konverzace;
- je pro mě vhodnější nechat si představit a postupně vyzkoušet konkrétní příklady vět z praxe, a až poté se věnovat obecné gramatice, která se k nim vztahuje; (82 lidí)
- nezáleží mi na žádné z předchozích odpovědí

22. Výklad nové látky, nebo gramatiky: (jedna odpověď)

- by měl být v mém rodném jazyce
- by měl být v jazyce, který se učím (automaticky se počítá s tím, že je uváděn s množstvím příkladů, vysvětlením nové slovní zásoby, případně vysvětlení gramatiky jinými slovy, či způsobem, stále v cizím jazyce)

23. Na co se během výuky chcete zaměřovat? (možnost více odpovědí)

- překlad a porozumění textu
- hlavně mluvit, a co nejvíce používat cizí jazyk
- procvičovat dané jevy, poslech a výslovnost pomocí soustavného opakování po učiteli
- sledovat cizojazyčná videa vztahující se k reálným životním situacím

24. Co je pro Vás během výuky důležité nebo by Vám během studia nejspíše pomohlo? (možnost více odpovědí)

- procvičovat dané jevy, poslech a výslovnost pomocí soustavného opakování po učiteli
- sledovat cizojazyčná videa vztahující se k reálným životním situacím
- hraní scének, poslech nebo zpěv písní
- tvorba přezdívek, fiktivních postav
- klid a pohodová atmosféra
- občasný tichý režim, kdy potřebuji pouze poslouchat
- samostatné opravování svých chyb
- jiné (prosím uveďte): _____

25. Dostává se Vám toho, co jste uvedl/a v předchozích otázkách při hodinách cizího jazyka v jazykové škole Tea Time? (jedna odpověď)

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

26. Přejete si být během výuky upozorňován/a na své případné chyby: (jedna odpověď)

- na každou zvlášť, během toho, co mluvím
- dohromady na všechny, až poté, co domluvím
- nepřeji si na ně být opozorňován/a
- nezáleží mi na tom

27. Jste pro domácí úkoly? (jedna odpověď)

- ano
- ne

28. Zvládáte se připravovat na výuku? Opakujete si mezi hodinami slovní zásobu a jinou probranou látku?

- o ano 31
- o spíše ano 66
- o spíše ne 3
- o ne

29. Co byste navrhli jako možnost pro další zlepšení výuky na jazykové škole Tea Time? (Co by vedlo ke zlepšení pokroků studentů během studia, k posílení jejich motivace, nebo například ke zlepšení dostupnosti kurzů...) (volná dobrovolná odpověď)

30. Jaké je Vaše pohlaví? (jedna odpověď)

- muž
- žena

31. Jaké je Vaše dosažené vzdělání? (jedna odpověď)

- vysokoškolské
- středoškolské s maturitou nebo vyšší odborné
- vyučen/a v oboru
- základní

32. Jste: (jedna odpověď)

- student
- zaměstnanec
- podnikatel
- nezaměstnaný
- důchodce nebo osoba s invalidním důchodem
- na rodičovské či mateřské dovolené

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Hana Turáková

Obor:

Forma studia: BC

Název práce:

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh:¹

Celkový počet stran příloh: **9**

Počet titulů českých použitých zdrojů:

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:

Počet internetových zdrojů:

Vedoucí práce: