

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Mgr., Bc., Monika Riedlová

III. ročník – prezenční studium

Obor: Andragogika – kulturní antropologie

Profil účastníka jazykového koučování

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Gígalová, Ph.D.

OLOMOUC 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 1. 12. 2015

.....

Tímto děkuji PhDr. Veronice Gigalové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a za trpělivost, ochotu, vstřícnost a lidský přístup při poskytování cenných rad a připomínek. Také děkuji vedení a zaměstnancům agentury za spolupráci při psaní práce. Velký dík patří mým rodičům, kteří mi umožnili studovat. Nakonec chci poděkovat příteli, příbuzným a přátelům, kteří mě ve studiu po celou dobu podporovali.

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 LIDSKÝ KAPITÁL.....	5
1.1 Lidský kapitál a faktory na něj působící	6
2 VZDĚLÁVÁNÍ.....	8
2.1 Druhy vzdělávání	8
2.1.1 Další vzdělávání.....	8
2.1.2 Vzdělávání dospělých	9
2.1.3 Formální vzdělávání.....	9
2.1.4 Neformální vzdělávání	10
2.1.5 Informální vzdělávání	10
2.2 Učení.....	10
3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ	12
4 UČEBNÍ STYLY	14
5 KONCEPCE SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ.....	18
6 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	20
6.1 Counselling	20
6.2 Mentoring.....	21
6.2.1 Mentoring versus koučink.....	21
7 KOUČOVÁNÍ	22
7.1 Historie.....	22
7.2 Současnost.....	23
7.3 Rozdíl mezi konzultací a koučováním	25
8 PŘEDSTAVENÍ FIRMY	27
8.1 Předmět činnosti.....	27
8.2 Klientská skupina.....	27
9 JAZYKOVÉ KOUČOVÁNÍ.....	28
9.1 Typologie učitele	29

9.2	Výcvik jazykového kouče	30
9.3	Výhody a nevýhody jazykového koučování	33
9.4	Metodika jazykového koučování	34
9.5	Úrovně jazykové znalosti.....	35
10	EPSTEINŮV ANALYTICKO-RACIONÁLNÍ A INTUITIVNĚ-ZKUŠENOSTNÍ TYP UČENÍ.....	37
10.1	Individuální rozdíly stylů myšlení	39
10.2	Interakce zkušenostního a racionálního systému	39
	EMPIRICKÁ ČÁST	41
1	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
1.1	Přístupy k výzkumu	42
1.1.1	Kvantitativní přístup	42
1.2	Výzkumný cíl.....	42
1.3	Cíl práce	43
1.3.1	Dílčí cíle práce:	43
1.4	Výzkumný problém	43
1.5	Výzkumné otázky	44
1.6	Výzkumné předpoklady	44
1.7	Hypotézy	45
1.8	Výzkumná metoda a výzkumný nástroj.....	45
1.8.1	Výzkumná metoda	45
1.8.2	Výzkumný nástroj.....	46
1.9	Výzkumný vzorek	46
2	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
3	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
3.1	Vyhodnocení jednotlivých otázek.....	48
3.2	Vyhodnocení hypotéz	64
4	Profil účastníka jazykového koučování	70

ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY	73

ÚVOD

Mohlo by se zdát, že v posledních letech ztrácí vzdělávání na svém významu. Opak je však pravdou. Trh je sice přesycen absolventy vysokých škol, kteří mají velké teoretické znalosti, ale nedisponují potřebnou praxí, kterou vyžadují zaměstnavatelé. Ti si často stěžují na mladé absolventy, kteří vystudovali vysokou školu, ale nic neumí. Absolventi často začínají svou pracovní kariéru na pozicích, které nevyžadují tak vysokou kvalifikaci, jaké dosáhly absolvováním vysoké školy. Stírá se hranice mezi vysokoškolsky kvalifikovanými lidmi a lidmi s nižším vzděláním. Vysokou školu dnes může vystudovat téměř každý.

Neustále se však hovoří o potřebě reformy základního vzdělávání. Střední školy se snaží navazovat spolupráci s podniky a zajistit tak studentům jistou práci už za doby studia. Vysoké školy se předhánějí v nabídce exkluzivních oborů, nabízejí zapojení do vědeckých projektů a budují partnerství s firmami, na kterých pak studenti mohou absolvovat tolik potřebné hodiny praxe a odborné stáže. Vzdělání a vzdělávání tedy stále hraje svoji nenahraditelnou roli v životě člověka. Ať už se jedná o formální, či neformální vzdělávání, ze stran nejrůznějších institucí jsou vyvíjeny snahy o zvyšování jeho kvality.

Co se týče trhu s jazykovým vzděláváním, konkurence je vysoká a jednotlivé jazykové školy a agentury se snaží nalákat klienty na sofistikovaný vzdělávací program a služby ušité klientovi přímo na míru. Velké množství z nich nabízí klasickou formu výuky, kdy klient jednou až dvakrát v týdnu dochází na výuku, kde se s několika dalšími klienty postupně učí slovíčka a gramatiku. Mnohým lidem však taková forma vzdělávání nevyhovuje, a tak hledají optimální způsob jak se v jazyce zdokonalit. Východiskem pro ně může být vzdělávání formou jazykového koučování, které využívá principy klasického koučování, známého spíše v oblasti mezilidských vztahů či profesního prostředí. Jazykové koučování klade důraz na individuální přístup ke klientovi a využití moderních technologií ve výuce. A právě jazykové koučování je hlavním tématem této práce. Jejím cílem je vytvořit profil účastníka jazykového koučování.

Práce je rozdělena dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část práce obsahuje 10 kapitol. V první kapitole představuji agenturu, ve které jsem

prováděla výzkum, její předmět činnosti a klientskou skupinu. Druhá kapitola je věnována lidskému kapitálu. Třetí kapitola pojednává o vzdělávání a jeho druzích. Se vzděláváním je úzce spojena motivace ke vzdělávání, která je tématem kapitoly čtvrté. Pátá kapitola se zabývá učebními styly. V šesté kapitole pojednávám o koncepci sebeřízeného učení Stephena Brookfielda. Principy sebeřízeného učení jsou uplatňovány v některých vzdělávacích metodách, které jsou předmětem kapitoly sedmé. Osmou kapitolou představuji metodu koučování. V deváté kapitole se zabývám jazykovým koučováním. V desáté kapitole se věnuji Epsteinovu analyticko-rationálnímu a intuitivně-zkušenostnímu typu učení, na jejichž základě stavím praktickou část. Hlavním cílem práce je vytvořit profil účastníka jazykového koučování s ohledem na analyticko-rationální a intuitivně-zkušenostní typ učení u jednotlivých účastníků koučování. Empirická část obsahuje 4 kapitoly. První z nich se zabývá metodologií výzkumného šetření. Kapitola druhá pojednává o jeho průběhu. V kapitole třetí prezentuji výsledky výzkumného šetření. Zjištěná data analyzuji a ve čtvrté kapitole prezentuji profil účastníka jazykového koučování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 LIDSKÝ KAPITÁL

Pro fungování celé společnosti, potažmo pro fungování organizací a lidského světa jsou důležití samotní lidé. Jsme to právě my, kdo vytváříme projekty, budujeme infrastrukturu, udržujeme okolní prostředí, poptáváme a nabízíme práci a utváříme hodnoty, které přispívají k zachování a prosperitě země, ve které žijeme. Naše síla, naše schopnosti a dovednosti a náš potenciál dohromady tvoří lidský kapitál.

Než přistoupím k definici lidského kapitálu, uvedu stručnou historii jeho vývoje, tak jak jej nastiňuje Mazouch (Mazouch, Fisher, 2011).

Pojem lidský kapitál se stal bodem zájmu již v 18. století díky Adamu Smithovi. Nejprve on, po něm například Karl Marx (1978) začali ve svých ekonomických teoriích uvádět, že mezi výrobní faktory patří i znalosti a dovednosti vlastněné určitou osobou, tedy zaměstnancem. Definování pojmu lidský kapitál je přisuzováno autorům tzv. chicagské ekonomické školy – Garrymu S. Beckerovi a Jacobovi Mincerovi (Becker, 1964; Mincer, 1958). Dnes se přikláníme k definici Beckerově, který si pod pojmem lidský kapitál představuje schopnosti, dovednosti a odpovídající motivace tyto schopnosti a dovednosti uplatnit (Becker, 1964). V následujících letech další autoři pojetí lidského kapitálu zpřesňují a rozšiřují. Například Pierre Bourdieu definuje lidský kapitál jako „*jakoukoli kapacitu schopnou produkovat zisk a reprodukovat sama sebe ve stejné či rozšířené podobě, schopnou nejen akumulace, ale i směny, konverze a rozšířené produkce*“ (Bourdieu, 1977). Důležité je také zmínit, že lidský kapitál je postupem času rozdělován na dvě části. První částí je základní lidský kapitál, který zahrnuje produktivní schopnosti a vlastnosti, druhou částí je tzv. širší lidský kapitál, který nám umožňuje uplatňovat složky kapitálu základního ((Mazouch, Fisher, 2011, s. 1).

1.1 Lidský kapitál a faktory na něj působící

Dle Vodáka (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 18) je lidským kapitálem spolu s kapitálem finančním a intelektuálním tvořena hodnota podniku.

Finanční kapitál jsou peněžní aktiva v podobě hotových peněz nebo cenných papírů.

Intelektuální kapitál představují znalosti využívané k tvorbě bohatství podniku. Můžou jím být patenty, technologie, know-how. Intelektuální kapitál patří mezi nehmotné zdroje podniku. Je kombinací lidského a strukturálního kapitálu.

Lidský kapitál tvoří zaměstnanci podniku. Ti disponují nejrůznějšími znalostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a kompetencemi. Lidský kapitál představuje významný faktor prosperity podniku, jelikož lidé jsou schopni učení, změny, inovace a tvořivosti, což představuje dlouhodobé přežití podniku. Lidský kapitál dodává podniku specifický charakter a je součástí tržní hodnoty podniku. Je tedy třeba klást důraz na měření hodnoty lidského kapitálu, což umožňuje poskytnout východisko pro tvorbu strategie rozvoje lidských zdrojů, monitorování a hodnocení efektivity personální práce. Východiskem při měření hodnoty lidského kapitálu je vědomí, že lidé a jejich rozvoj představují investice do budoucnosti (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 22).

Kromě měření hodnoty lidského kapitálu je důležitá jeho tvorba a zvyšování hodnoty. Na zvyšování hodnoty lidského kapitálu je vynakládáno množství peněžních i nepeněžních prostředků. Všechny tyto prostředky jsou považovány za investice do lidského kapitálu. Ty se dle Vodáka (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 26) od sebe liší ve třech základních aspektech:

- formami, které představují školní – formální vzdělávání, výcvik na pracovišti, zdravotní péče apod.,
- účinky na výši příjmů a spotřebu,
- výši investovaných částek, mírou výnosů, intenzitou vnímání vazby mezi investicemi a výnosy.

Je nutné rozlišovat mezi pojmy lidský kapitál, lidské zdroje a lidský potenciál.

Lidský kapitál je zásoba vrozených a v průběhu života jedince získaných znalostí, schopností, dovedností, talentu a invence. Jedná se o dynamickou veličinu.

Lidské zdroje jsou lidé v pracovním procesu - zaměstnanci. Na rozdíl od lidského kapitálu, který vlastní i jedinci nezařazení do pracovního procesu a nejsou v pracovněprávním vztahu s organizací, lidské zdroje jsou tvořeny lidmi schopnými seberealizace v činnosti, kterou vykonávají z vlastního rozhodnutí. Jedná se o zásobu lidského potenciálu ve společnosti, který je schopen vykonávat cílevědomou činnost vedoucí k produkci výstupů.

Lidský potenciál je soubor dispozic a předpokladů člověka orientovaných na výkon činností, které podniku umožňují jít vpřed. Hovoříme o způsobilosti člověka produkovat výrobky a služby a také přetvářet sebe sama (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 20).

Pomocí investic do lidského potenciálu jednotlivci zdokonalují vědomosti a dovednosti, čímž zkvalitňují své lidské zdroje a následně zvyšují své příjmy (Kameníček, 2003, s. 194 - 198).

Zkvalitňování lidského potenciálu může podnik realizovat různými formami. Může se zaměřit na:

- zlepšování zdravotního stavu zaměstnanců (organizování rekondičních pobytů, zajišťování pravidelných komplexních zdravotních prohlídek, budování fitnesscenter na pracovišti apod.),
- zlepšování pracovních podmínek (moderní a účinné ochranné pracovní pomůcky),
- zkvalitňování a zvyšování pracovních schopností, dovedností a vědomostí, změna postojů (podnikové vzdělávání, vzdělávací kurzy, sebevzdělávání atd.).

Právě třetí bod – zkvalitňování a zvyšování pracovních schopností, dovedností a vědomostí je oblastí, která se neobejde bez toho, z čeho vzniká, a to je vzdělávání.

2 VZDĚLÁVÁNÍ

Plamínek (2010, s. 35) definuje vzdělávání jako „*záměrné, organizované učení, které je výsledkem vědomého úsilí vzdělavatele.*“ Cílem vzdělávání je dosažení kompetence, tedy způsobilosti k nějaké činnosti.

Jedná se o proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Vzdělávání působí na člověka za účelem utváření osobnosti a individualizace společenského vědomí. Tímto je součástí socializace. Lze jej rozdělit na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu. Ten je zabezpečován prostřednictvím vzdělávacích institucí - škol všech stupňů a zaměření, včetně institucí vzdělávání dospělých (Palán, 2002).

Vzdělávání je dynamický proces, jehož prostřednictvím dosahuje jedinec určité úrovně, stavu vzdělání – tedy statického prvku.

2.1 Druhy vzdělávání

Kromě vzdělávání upraveného legislativně (viz Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách) existují další druhy vzdělávání. Zatímco legislativní úprava slouží k rozlišení jednotlivých vzdělávacích stupňů, ostatní druhy vzdělávání jsou pojmenovány podle toho, jakou funkci plní. Těmi jsou: další vzdělávání, vzdělávání dospělých, formální, neformální a informální vzdělávání, zájmové vzdělávání a celoživotní vzdělávání.

2.1.1 Další vzdělávání

Další vzdělávání je tříděno na tři druhy a je široce diferencované vzhledem ke skupinám subjektů, poskytovatelů, obsahu a metod, financování atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 36).

Jedná se o tyto druhy dalšího vzdělávání:

1. další vzdělávání pracovníků spojené se zaměstnáním, ve kterém lidé získávají nové znalosti nebo nové dovednosti pro současné nebo budou povolání, k zvýšení svých příjmů a možností uplatnění na trhu práce. To probíhá v institucích podnikového vzdělávání jako kvalifikační či rekvalifikační vzdělávání.
2. studium na středních a vysokých školách při zaměstnání, rozvíjející se jako nástavbové studium, dálkové studium aj.,
3. zájmové vzdělávání, které nesouvisí přímo se zaměstnáním, ale v němž jsou realizovány zájmy a záliby lidí např. v oblasti cizích jazyků, umění, sportu aj.

2.1.2 Vzdělávání dospělých

Dle Palána (2002) je pojem vzdělávání dospělých totožné jako pojem vzdělávání dospělé populace. To zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (získání stupně vzdělání) nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů.

Vzdělávání dospělých je systém institucionálně organizovaných i individuálních (sebe)vzdělávacích aktivit, které nahrazují, doplňují, rozšiřují, inovují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělání dospělých osob. Takto dospělí záměrně a intencionálně rozvíjejí své znalosti a dovednosti, hodnotové postoje, zájmy a jiné osobní a sociální kvality potřebné pro plnohodnotnou práci a plnění životních a společenských rolí.

Do roku 1989 více používaný termín výchova a vzdělávání dospělých nahradil termín vzdělávání dospělých, jež se přibližuje anglickému adult education.

Rovněž je nutné se krátce zmínit o formálním, neformálním a informálním vzdělávání.

2.1.3 Formální vzdělávání

Formální vzdělávání se realizuje ve vzdělávacích institucích, jejichž funkce, cíle, obsah, prostředky a způsoby hodnocení jsou definovány a legislativně vymezeny. Je odrazem politických, ekonomických, sociálních a kulturních potřeb společnosti a vzdělávací tradice (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Hofbauer

(2004) tuto definici ještě rozšiřuje o skutečnost, že takové vzdělávání (výchova) je věkově odstupňováno od základního po vysokoškolské, a jeho zakončení je potvrzováno dokladem o absolvování.

2.1.4 Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání je naopak realizováno mimo formální vzdělávací systém. Většinou neprobíhá ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení a jeho zakončení není potvrzeno osvědčením.

2.1.5 Informální vzdělávání

Informální vzdělávání je celoživotním procesem získávání znalostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí a kontaktů s jinými lidmi. Probíhá ve všech sociálních sférách života jedince - mezi vrstevníky, v zaměstnání, při cestování, při sledování televize, čtení knih, návštěvě kulturních zařízení atd. Je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Rozdíl mezi neformálním a informálním vzděláváním vysvětluje Hofbauer (2004). Informální vzdělávání je víceméně dáno postavením dítěte a mladého člověka ve společnosti a neuskutečňuje se na základě jeho rozhodnutí. Neformální vzdělávání od člověka naopak vychází, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti a má nejbližší k výchově ve volném čase.

2.2 Učení

Se vzděláváním velmi úzce souvisí pojem učení. Dle Palána (2002) to je proces záměrného navozování činností nebo výsledek nabytých zkušeností, vedoucí k získávání a rozšiřování poznatků, vedoucí k trvalému měnění struktury vlastní osobnosti, vědění, chování a prožívání, jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a pracovního chování. Mužík (2004, s. 14) definuje učení jako aktivní činnost člověka, která spočívá v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených

poznatků, ale také v přenosu a případní změně hodnot, postojů, zájmů a dalších prvků, které směřují k dalšímu rozvoji člověka. Plamínek (2010) uvádí, že učením se rozšiřuje zděděné spektrum našeho chování. Učením se stáváme celkově úspěšnějšími při překonávání potíží a hrozeb. Učení usnadňuje adaptaci na měnící se životní podmínky organismů.

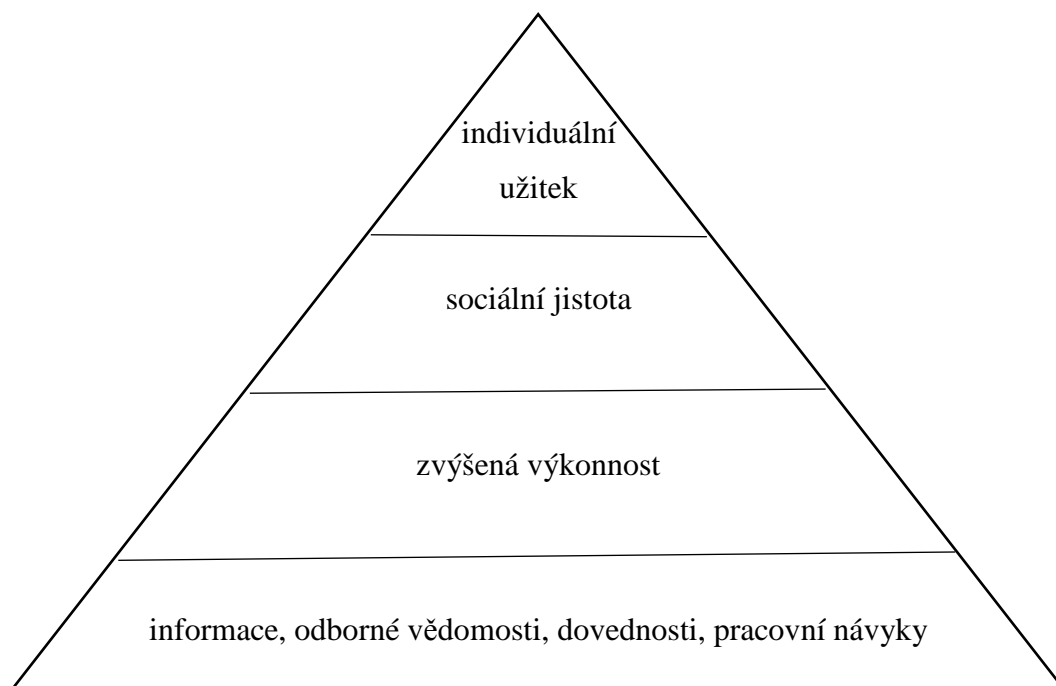
Ať už se jedná o vzdělávání, výkon povolání či volnočasové aktivity, vždy je velmi důležité, jak je člověk k provádění dané činnosti motivovaný. V následující kapitole se proto budeme věnovat tématu motivace ke vzdělávání.

3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

Dle Mužíka (1998) hraje motivace při vzdělávání zvláště u dospělých lidí obrovskou roli. Dospělý se může učit, ale nemusí. K tomu, aby ve své snaze vytrval, potřebuje silné motivátory, které jej k této aktivitě donutí a udrží ho u ní.

Mužík (1998, s. 9) doporučuje sepsat si na papír důvody, které vedou k učení, v pořadí jejich závažnosti. Pokud je jedinec dostatečně sebemotivovaný, probouzí to v něm energii k učení. Tu je však spolu s chutí k učení potřeba neustále živit a udržovat. Největším motivátorem k učení je úspěch. Pro to, aby člověk zažil úspěch, je nutné vytyčit si reálné cíle, tj. čeho chceme učením dosáhnout. Ve vzdělávání dospělých je důležitá kladná motivace učení dospělého. Lektor by měl tuto kladnou motivaci iniciovat a podporovat.

Autor uvádí pyramidu učebních motivů (s. 12)



Pyramida motivů vychází ze skutečnosti, že vzdělávání dospělých je založeno na získávání informací a formování odborných vědomostí, dovedností a návyků.

Vzdělávacím cílem je zvýšení výkonnosti pracovníků, což posílí i jejich pozici na pracovním trhu. To má dopad na sociální stránku daného jedince. Na vrcholu pyramidy stojí individuální užitek, který jedinci ze vzdělávání plyne. Nejen, že se posílí jeho pozice v zaměstnání, ale rovněž vzdělávání přispívá i ke zvýšení kvality osobního života jedince.

Motivací k učení se rovněž zabývá Beneš (2014, s. 104 - 107). Ten uvádí, že motivace k učení je výsledkem působení komplexu motivů, které se vyvíjejí a mění. Motivy k učení se začínají vyvíjet už v dětství v procesu socializace a jsou výsledkem učení a zkušenosti s učením. Motivy také vyplývají ze sociálního zájmu. Učení dospělých probíhá hlavně v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy.

Na základě výzkumů byla určena struktura (typologie) motivů účasti na dalším vzdělávání. Mezi ty patří navazování sociálních kontaktů, sociální podněty, profesní důvody, participace na politickém a komunálním životě, vnější očekávání a kognitivní zájmy (Beneš, 2014, s. 106).

Motivy jednotlivých skupin obyvatel se liší v závislosti na věku, socioekonomickém statusu, dosaženém vzdělání, podle pohlaví a životních okolností. Hlavním důvodem dalšího vzdělávání se však stává výkon profese, a tudíž přestává být vzdělávání dobrovolnou volbou člověka (tamtéž).

Další vzdělávání však nemusí mít za následek využití získaných znalostí a dovedností pouze v zaměstnání. I když se jednotlivci dále vzdělávají zejména z důvodu, aby mohli nadále vykonávat svou práci, vzdělávání mu může přinést užitek i v osobním životě. Jako příklad můžeme uvést právě jazykové koučování manažerů, pomocí kterého uplatňují manažeři schopnost komunikovat v cizím jazyce při obchodních schůzkách, ale rovněž například při cestování do cizích zemí.

4 UČEBNÍ STYLY

Dalším specifickým aspektem doprovázejícím vzdělávání je učební styl. Každý jedinec má svůj učební styl, prostřednictvím kterého dosahuje svých vzdělávacích cílů a aspirací.

Učební styl je určitý individuálně specifický způsob učení, kterému v určitém období dává učící se člověk přednost a běžně jej používá v různých situacích.

Je to relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací a který se zároveň může měnit pod vlivem výchovy a sebevýchovy. Z hlediska učebního procesu patří k nejdůležitějším individuálními charakteristikám učících se jedinců (Doulík, Škoda, 2011, s. 45). Kognitivní styl je charakteristický způsob vnímání, zapamatování si informace, myšlení, řešení problémů a rozhodování (Mareš, 1998, s. 50). K němu se dále přidávají učební dovednosti, zkušenosti, schopnosti, ale i postoje a vnitřní motivy k učení, i zděděné predispozice k poznávání a učení (Doulík, Škoda, 2011, s. 46).

Mareš (1998) popisuje učební styly jako styly mající charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace.

Styly učení jsou neuvědomované (Doulík, Škoda, 2011, s. 46). Pro jedince jsou to běžné, zautomatizované postupy, které jedinci vyhovují natolik, že se je nesnaží nijak záměrně upravovat a zlepšovat. Nejsou neměnné, ale obsahují více složek, které se vzájemně podmiňují, takže je obtížné dosáhnout jejich proměny. Mezi tyto složky patří složka poznávací (kognitivní), složka motivační, emocionální a sociální, vliv vnějších a vnitřních podmínek a složka autoregulační (řízení vlastního učení). U dospělého člověka převažuje složka motivační a autoregulační.

Pohledů na učební styly je několik. Můžeme jmenovat klasifikaci učebních stylů A. de la Garanderiera, která se opírá o preferované smyslové podněty a rozděluje jedince podle mentálních postupů a návyků používaných při vybavování

informací na dva typy - vizuální typ a auditivní typ (Bertrand, 1998, s. 80 – 86). Tyto Sovák (1990) rozšiřuje o další dva – haptický a slovně-pojmový typ.

Další pohled na tuto problematiku přinesl Kolb (2001), který pokládal učení za cyklický proces, jehož východiskem je konkrétní zkušenost. Ta vzniká tehdy, provádí-li jedinec určitou činnost, která vyvolá určitou, v daných podmínkách specifickou reakci. Ve druhé fázi dochází k reflektivnímu pozorování.

Reflexe je zpětným uvědoměním si a hodnocením jednotlivých kroků v tom, co bylo uděláno a vyzkoušeno. Tato fáze je důležitá pro anticipaci (předvídání) výsledků určitých činností za stejných podmínek. Třetí fáze – konceptualizace je zaměřena na interpretaci událostí, které byly pozorovány, a k vytváření racionálních vztahů mezi nimi. V závěrečné fázi aktivního experimentování dochází k aplikaci poznatků v nových, odlišných situacích, čímž se vytváří prostor pro zevšeobecnění. Na tuto závěrečnou fázi navazuje v dalším cyklu opět fáze první.

Těmto čtyřem zmiňovaným fázím odpovídají čtyři základní styly učení, které jedinci preferují. Kolb vytvořil čtyřkvadrantový model, kterým zobrazuje způsoby, jakými lidé přijímají a zpracovávají informace. Jedna osa dvourozměrně zobrazuje smyslové vnímání, pocity a myšlení. Druhá osa zobrazuje aktivní přístup a pozorování. Jedinec je pak zařazen do jednoho ze čtyř kvadrantů podle toho, který přístup k učení u něj dominuje (viz obrázek níže).

Kolbův čtyřkvadrantový model učebního stylu (1984)



Na základě Kolbova modelu rozlišení učebních stylů vysvětlují Honey a Mumford (2001) učební aktivity, které převážně odpovídají těmto následujícím stylům:

- Aktivní typy lidí (aktivisti, aktivátoři) vyhledávají nové zkušenosti a činnosti, které jim přinášejí poznání. Tito lidé mají schopnost rychle využívat poznatky vyplývající z nových zkušeností. Necháávají se jimi snadno ovlivnit, rychle reagují na nové aktivity, nudí se však při zavádění poznatků do praxe. Aktivní učební styl je typický pro proces spontánního učení u malých dětí. Děti jsou zvědavé, do všeho se vrhají, všechno chtějí vyzkoušet, všechno si osahat, ochutnat, ale u ničeho příliš dlouho nevydrží a vyžadují nové a nové podněty.
- Reflektivní typy lidí (reflektori) upřednostňují sbírání nových poznatků, stojí rádi v pozadí, zvažují získané zkušenosti, pozorují, co se děje, a hodnotí svá pozorování z různých úhlů pohledu. Získávají informace přímou zkušeností, ale využívají i další zdroje. Než dojdou k závěru, dlouho váhají, rádi věci dobře promyslí. Umí se učit ze zkušeností jiných. Nejlépe se učí pozorováním jedinců nebo skupin při práci. Hůře se učí bez možnosti předchozí přípravy a v časovém stresu.

- Na racionální objektivitu, důkladné a systematické zkoumání problémů zaměřeni lidé jsou teoretici. Ti využívají analýzu a následnou syntézu, základní postuláty, principy, teorie, modely a vyznačují se systémovým myšlením. Rádi integrují získané informace do komplexních, logicky správných teorií, potřebují poznat smysl předkládaného, na problémy se dívají přísně logicky, nedoceňují subjektivní, nepodložené závěry (Kohoutek, 2008, s. 3-22).

Teoretikům nejlépe vyhovují závěry ze zkušeností, tj. vyvozování poznatků, jejich třídění, integrování do závěrů, teorií, poznatkových systémů, zařazování nových poznatků do už osvojených systémů, modelů. Preferují pojmové učení, abstrakce a metody samostatné práce. Vyhovují jim komplexní problémy, při jejichž řešení mohou uplatnit své schopnosti a znalosti.

- Pragmatické typy lidí (pragmatici) rádi poznatky aplikují, s nadšením zkoušejí nové nápady, nové myšlenky, teorie a techniky, jestli fungují v praxi. Jednají obvykle rychle a sebejistě, někdy až poněkud zbrkle. Rychle řeší různé problémy zejména praktického rázu. Nejlépe jim vyhovuje plánování praktických kroků nebo vyvození závěrů pro praktické využití získaných poznatků. Pro pragmatiky je vhodná především realizace praktického experimentování, dobře si zapamatují poznatky mající praktické uplatnění

Většina lidí má prvky více než jednoho učebního stylu, ale platí, že lze u jedince nalézt dominující styl učení. Může docházet k modifikacím učebního stylu v průběhu ontogenetického vývoje člověka.

Pomocí učebního stylu jedinec reguluje svoji činnost. Vybírá si formy a metody vzdělávání, učební postupy, různými způsoby si opakuje probíranou látku apod. S určitou mírou autonomie je spojená tzv. koncepce sebeřízeného učení Stephen Brookfielda, které se věnuje následující kapitola.

5 KONCEPCE SEBEŘÍZENÉHO UČENÍ

K výše zmíněným učebním stylům Brookfield (1986, s. 25) uvádí, že učební aktivity a učební styly lidí se s psychologií, kulturou a osobností proměňují natolik, že generalizované výroky o povaze vzdělávání dospělých mají nízkou predikční sílu.

S koncepcí sebeřízeného učení Brookfield navazuje na autory, kterými jsou například Witkin (1949, 1950), Tough (1966, 1967) nebo Knowles (1975).

Sebeřízené učení je definováno jako externě pozorovatelné učební aktivity nebo chování, spíše než interní mentální dispozice. Dle Knowlese (1975) je sebeřízené učení definováno jako proces, ve kterém jednotlivci přebírají iniciativu při navrhování vzdělávacích zkušeností, diagnostikování potřeb a vyhledávání zdrojů a hodnocení učení.

Podobně Tough (1966, 1967) definuje sebevýuku (self – teaching) jako převzetí odpovědnosti za plánování a řízení průběhu učení učícím se člověkem.

V souvislosti se sebeřízeným učáním se Brookfield zmiňuje o dvou typech učícího se jedince – závislý a nezávislý student. Závislí studenti jsou zevně orientováni, vědomi kontextu, vidí věci holisticky a jsou si vědomi toho, že jejich učení závisí na ostatních (na lektorovi).

Nezávislí studenti jsou naopak analytičtí, sociálně nezávislí, vnitřně řízení, individualističtí, a obdařeni silným smyslem pro vlastní identitu (Witkin 1949, 1950). Nezávislí studenti se s větší pravděpodobností nacházejí v otevřených, demokratických společnostech, které kladou důraz na sebekontrolu a autonomii. Takoví lidé se cítí příjemněji ve vysoce regulovaném prostředí, nebo v takovém prostředí, kde jsou normy dobře definovány a jsou neměnné. Nacházejí se v kulturách, které zdůrazňují jasné vymezení rolí, sociální kontrolu, přísné postupy ve výchově dětí a respekt k autoritám.

Koncepcí sebeřízeného učení se rovněž zabývá Beneš (2014). Dle něj by sebeřízené učení ve své maximální podobě znamenalo, že každý může rozhodnout

o tom, co, kdy, jak a za jakým účelem se učí. Ve stručnosti mluvíme o sebeřízeném učení tehdy, když:

- jedinec rozhoduje o tom, co se chce učit, obsahy a metody přenechá profesionálům,
- cíle učení jsou dané, účastníci ale mohou spolurozhodovat o obsazích, formách a metodách, tempu a času učení, využívání médií,
- v rámci zájmového vzdělávání určují účastníci jak cíle, tak i formy a metody,
- jednou z forem sebeřízeného učení je sebeevaluace (vyhodnocování výsledků učení),
- člověk se učí vně vzdělávacích zařízení a organizuje své učení v celém rozsahu sám.

Autor však uvádí, že ne vždy se musí jednat o zcela autonomní učení. Proces učení je mnohdy závislý na podmínkách a okolí. Jedinec v procesu sebeřízeného učení nemusí být ani izolovaný od druhých lidí. Rozhoduje se, zda využije pomoc expertů - facilitátorů (Beneš, 2014, s. 79).

Jako negativní stránku sebeřízeného učení můžeme zmínit, že se ze sociálního hlediska jedná o záležitost středních vzdělanostních vrstev obyvatelstva, které jsou zvyklé se učit a mají motivaci. Zároveň mají tyto lidé i dostatek materiálních a sociálních zdrojů (například přístup k internetu) a okruh lidí, na který se mohou obrátit s žádostí o pomoc při problémech s učním.

Další stinnou stránkou sebeřízeného učení je skutečnost, že často bývá necílené, časově velmi náročné, je náchylné ke ztroskotání a velkou vůli vyžaduje i udržení motivace (Beneš, 2014, s. 80).

Principy společné s koncepcí sebeřízeného učení mají i některé vzdělávací metody.

6 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Didaktickou metodou se rozumí soubor přístupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti a návyky účastníků. Didaktickou metodou jsou i postupy účastníka vzdělávání, kterými si dotyčný osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky. Metoda je prostředkem stimulace učení, která vede vzdělávaného k výukovému cíli a činí proces učení efektivním (Mužík, 2010, s. 90).

Existuje několik možných členění didaktických metod. Mužík (2010, s. 92) uvádí, že metody můžeme členit do dvou skupin na metody orientované na lektora, do kterých řadíme přednášku, učební rozhovor dialog a práci ve dvojicích a ve skupinách, a na metody orientované na účastníka – vzdělávaného, do kterých patří metoda hraní rolí, projektová metoda, či samostatná práce účastníka.

Dále můžeme metody členit podle toho, v jakém prostředí, na jakém místě se používají, na metody na pracovišti (on the job), mimo pracoviště (off the job) a na rozhraní (mezi pracovištěm a mimo pracoviště (Dvořáková a kol., 2001). Toto třídění ukazuje, že metody používané ve výuce „mimo pracoviště“ jsou převážně simulativní, zatímco metody „na pracovišti“ mají spíše rozvojový charakter a zahrnují praktické činnosti (Mužík, 2010, s. 91).

Mezi metody používané na pracovišti jsou kromě jiných zařazovány mentoring, counseling a koučink.

6.1 Counselling

Counselling nebo také konzultování je metoda vzdělávání používaná na pracovišti. Konzultant poskytuje konzultace studujícím (pracovníkům) podle jejich aktuálních potřeb a podle aktuálního průběhu vzdělávací akce či programu. Konzultování je používáno jako doplněk samostudia (Management mania, 2013).

6.2 Mentoring

Mentoring je profesionální vztah dvou osob založený na důvěře - mentora a mentee (mentorovaného). Mentor předává své zkušenosti a znalosti, a může působit jako průvodce menteeho v daném tématu. Stejně jako u counsellingu se jedná o metodu používanou na pracovišti. Mentor sdílí s menteeem přirozenému znalosti a dovednosti a pomáhá tak menteeemu nalézt správný směr či řešení. Tento proces může probíhat i obráceně. Mentoring je účinným způsobem předávání a rozvoje nejen odborných, ale i měkkých dovedností (soft skills), včetně manažerských (Asociace mentoringu, 2015).

6.2.1 Mentoring versus koučink

U mentoringu je mentor odborník na danou oblast a předává menteeemu znalosti a dovednosti. Pomáhá mu, jak řešit určitý úkol, či jak se chovat v určitých situacích. Naopak kouč nemusí být expertem na danou problematiku koučovaného. Při koučinku je koučovaný udržován na své cestě díky svým vytyčeným cílům. Kouč zcela respektuje kompetentnost koučovaného, k přemýšlení o změně jej vede pokládáním otázek (Asociace mentoringu, 2015).

Další metodou vzdělávání dospělých je koučování (koučink). Mužík chápe koučink jako pojem (metodu) nadřazený counsellingu a mentoringu (Mužík, 1998, s. 159)

U mentoringu si účastník sám vybírá svého rádce. U counsellingu jde o rovnoprávné konzultování a vzájemné ovlivňování mezi lektorem a účastníkem. Koučování probíhá na základě vzájemné dohody účastníka a lektora a je vhodné jej použít pro formování komunikace v pracovním prostředí a stimulování pracovní kariéry. Koučink stavěn do opozice s mentoringem (Mužík, 2010, s. 92). Podrobněji se koučinku věnuji v následující kapitole.

7 KOUČOVÁNÍ

Dle Mužíka (2010) je koučování nebo koučink metoda/forma vzdělávání založená na tom, že lidé touží po úspěchu a že jsou ochotni se stále zlepšovat a zdokonalovat. V současné době zažívá koučink boom a je velmi žádanou službou edukačního charakteru. Ten, kdo tuto službu poskytuje, je nazýván kouč. Ten, kdo ji přijímá, je nazýván koučovaný klient či partner.

7.1 Historie

Dle (Fischer-Epe, 2006, s. 15, 16) je koučování vzdělávacím nástrojem používaným mnoha organizacemi. Abychom však pochopili, co to vlastně koučování znamená, je nutné si ozřejmit původ samotného slova kouč (z angl. coach).

Tento pojem se v angličtině objevuje v 16. století. Původně slovo coach znamenalo kočár – tedy pomocný prostředek, prostředek přepravy, kterým se vydáme na cestu a dosahujeme jím cíle. Tímto se dostáváme k jádru koučování. V 19. století se slovo coach objevuje jako označení soukromého opatrovníka pro univerzitní studenty. Od druhé poloviny 19. století se začíná o koučování (z angl. coaching) mluvit ve sportovním odvětví. Taktéž se výraz používá v obecném smyslu poskytování poučení, rad a instruování. V Německu je koučování zmiňováno ve třech souvislostech a to jako:

- individuální psychologická péče ve vrcholovém sportu,
- označení stylu vedení orientovaného na vývoj,
- označení individuálního poradenství pro vedoucí pracovníky.

V americkém prostředí je od sedmdesátých let 20. století koučování označováno jako styl vedení zaměřený na *osobu a rozvoj*, který má spolupracovníky podněcovat k dalšímu osobnímu růstu a ke zlepšování jejich výkonnosti. Tato myšlenka je od osmdesátých let rozvíjena v Německu a nese označení *vedoucí pracovník jako kouč*. Zde je kladen na vedoucí pracovníky požadavek aktivity v koučování spolupracovníků. Současně se prosazuje pojem koučování jako profesionální nejprve *externí poradenství pro vedoucí pracovníky*.

7.2 Současnost

Dnes je koučování přijímáno jako doplnění dalších aktivit ku prospěchu personálnímu rozvoji osobnosti a kromě vedoucích pracovníků je určeno i těm, kteří na vedoucích postech nejsou.

Pod tímto pojmem se chápou různé formy individuálně zaměřeného poradenství a péče a sféra působnosti se stále rozšiřuje. Koučování je uplatňováno ve všech oborech, kde je potřeba rozvíjet osobnostní a profesní potenciál jedinců. Můžeme tedy narazit například na koučování pro zvládání konfliktů, koučování pro televizi, koučování zaměřené na životní hodnoty, life-koučink či jazykové koučování, které je tématem této práce a o němž pojednávám na dalších stranách. Autor uvádí, že v koučování se jedná o otázky, které se týkají profesní úlohy a role, a osobnosti klienta.

Takovými otázkami jsou například:

- určení osobní pozice, vývoje a vize a formulování cílů,
- rozvoj vhodných strategií řešení problémů a jejich přenesení do praxe,
- analýza a další vývoj vlastního chování,
- ujasnění rolí a vymezení pozice v obtížných situacích rozhodování,
- zvládání všedního pracovního dne.

Přičemž se vždy jedná o dvě perspektivy – osoba a role. Úkolem kouče je najít s klientem řešení, která odpovídají požadavkům kladeným na roli a zároveň sedí k osobě. V tomto smyslu je koučování profesionální pomoc zaměřená na reflexi a vývoj v profesní praxi. Klade si za cíl rozvinout u klienta více alternativ jednání a umožnit mu pohybovat se v jeho prostředí jako suverénní tvůrce. Kouč je pro klienta partnerem v dialogu mezi experty: klient je expert ve své profesní oblasti, kouč je expert na metody vedení rozhovoru a poradenství a vyzná se v otázkách vedení a spolupráce. Napomáhá klientovi ke svépomoci. Pomáhá mu při hledání vhodných cílů a odpovídajících řešení, podporuje důvěru a osobní vývoj. Na tomto místě dochází k uzavření kruhu, který popisuje vznik a význam slova kouč, koučování. Kouč (coach – kočár) je pomocný prostředek, dopravní prostředek, kterým se dá cestovat a dosáhnout cíle rychleji a pohodlněji než pěš-

ky. „Uživatel (klient) tento pomocný prostředek používá, sám však rozhoduje o směru, případně cíli cesty. Kočí (kouč) zná cesty, dokáže odhadnout vzdálenosti a dobu jízdy, stará se o kvalitu postupu vpřed a přiměřené zastávky“ (Fischer-Epe, 2006, s. 19).

Cílem koučování je změna jednání a chování člověka, které lze dosáhnout třemi cestami (Parma, 2006):

- Ovlivnit znalosti člověka pomocí přednášek, školení a porad.
Tato cesta je nejčastěji používaná a jejím předpokladem je, že některé získané znalosti uplatní koučovaný ve svém pracovním chování.
- Ovlivnit dovednosti člověka pomocí výcviku, nácviku apod. Předpokladem je, že se nové chování udrží co nejdéle.
- Ovlivnit myšlení člověka, čehož využívá právě koučování. Předpokladem je to, že o věcech přemýšlíme a následně rozhodujeme o tom, jak se v určité zachovat.

Aby bylo koučování efektivní, je velmi důležité přistupovat ke koučovanému holisticky celostně, což je přístup zdůrazňující širší souvislosti problémů koučovaného a jejich řešení v rámci jednoho, kompaktního celku (Mužík, 2010, s. 168).

Koučování je způsob komunikace a vedení lidí. Je to metoda využívající potenciál člověka a umožňující maximalizovat jeho výkon. Zároveň je to nástroj jak zvýšit výkonnost, dosáhnout spokojenosti a naplnění cílů na základě rozvoje odpovědnosti, sebemotivace a vědomého poznání sebe sama a světa kolem nás (Mužík, 2010, s. 168, 169).

Plamínek (2010, s. 43) srovnává konzultace a koučování, přičemž jejich pojetím je to, že obě formy vzdělávání se zabývají realitou. Konzultací je pro něj poradenství, které si klade za cíl navrhnout řešení konkrétní reálné kauzy či situace. Při konzultacích se předpokládá, že se setkávají odborníci na proces a obecné záležitosti (konzultanti) s odborníky na věc a specifika daného prostředí

(lidé z příslušného prostředí, například firmy) a že společně přijdou na řešení, na která by nepřišly obě skupiny samostatně. Jde o očekávání synergie¹.

7.3 Rozdíl mezi konzultací a koučováním

Pro vysvětlení rozdílu mezi koučováním a konzultací (poradenstvím) používá autor tento příměr: „*Konzultant dává lidem ryby, kouč učí lidi rybařit*“. „*V případě poradenství jde o podporu při řešení konkrétních reálných kauz, při koučování o rozvoj schopností zvládat reálné kauzy* (Plamínek, 2010, s. 43).

Koučování se vyznačuje dvěma aspekty. Prvním z nich je, že koučování na řešení přijdou sami, a je tedy „jejich“, což zvyšuje motivaci nalezené řešení použít a bránit. Druhým aspektem je skutečnost, že vzdělávání je tu zaměřeno na budoucí způsobilost.

Prostřednictvím konzultací a koučování se řeší aktuální situace, ovšem „nanečisto“ tzn., že konzultanti a koučové si o nich s účastníky vzdělávání povídají, případně si i něco vyzkoušejí, ale vlastní řešení je věcí účastníků nebo dalších lidí (Plamínek, 2010, s. 241).

Zatímco konzultace je založena na schopnosti správně odpovědět na položené otázky, jádrem koučování je schopnost pokládat správné otázky.

Konzultace je jednodušším procesem, vede rychleji k požadovanému výsledku a odpovědnost za správně provedenou konzultaci nese poradce (konzultant). Poradce je expertem na věc. U koučování se jedná o proces složitější, vyžadující míru spoluodpovědnosti a motivace koučovaného. Stejně jako poradce, tak i kouč je expertem, ovšem ne na věc (problematiku) samou, ale na proces hledání věcných řešení. Jejich nalezení je očekáváno od koučovaného (Plamínek, 2010, s. 242).

Pro objasnění rozdílu mezi konzultací a koučováním uvádím tabulku s definicemi základních forem vzdělávání dospělých (Plamínek, 2010, s. 41).

¹ Synergie - takový způsob interakce dvou a více činitelů či sil, který vede k tomu, že jejich společný výsledný účinek je vyšší než pouhý součet účinků individuálních. Synergie. *Slovník cizích slov ABZ* [online]. 2015 [cit. 2015-09-29]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/synergie>

Definice základních forem vzdělávání dospělých

cíl (smysl učení)	věcný substrát učení		
	převážně modelové (uměle vytvořené situace)	převážně reálné (v praxi existující) situace	
		první vytváření (teoretické řešení)	druhé vytváření (praktické řešení)
předat znalosti, dodat konkrétní řešení nebo poskytnout vzor	školení	konzultace	učení z výkonu učitele
předat dovednosti, posílit řešitelské schopnosti nebo poskytnout zpětnou vazbu	trénink	koučování	učení z vlastního výkonu

Mužík (2010, s. 168) uvádí, že koučování je širší oblast než poradenství, protože více pracuje s otázkami a nasloucháním. Díky vhodně položeným otázkám může koučovaný zjistit, že vlastně potřebuje něco úplně jiného, než si původně myslel.

Na následujících stranách se věnuji představení agentury AA, která poskytuje jazykové koučování, jež je tématem této práce.

8 PŘEDSTAVENÍ FIRMY

Hlavním tématem této práce je jazykové koučování. Jedná se o formu jazykového vzdělávání, která využívá principy koučování. Jazykové vzdělávání prostřednictvím koučování realizuje agentura AA.

8.1 Předmět činnosti

Agentura klade důraz na osobní a individuální přístup ke klientovi. Disponuje inovativní výukou založenou na moderních technologiích. Využívá principy Synergy Blended learning (viz Metodika jazykového koučování).

Kromě jazykového koučování nabízí další služby, jako jsou překlady a tlumočení.

8.2 Klientská skupina

Klientskou skupinou jsou jak soukromé osoby, tak firmy. Nejčastěji se jedná o velmi zaměstnané klienty, kteří nemají dostatek časového prostoru pro naplňování dalšího jazykového vzdělávání, ale zároveň jsou si vědomi, že jej zásadně potřebují. Jazykové koučování jim poskytuje časovou flexibilitu při učení a zároveň naplňuje dostatečnou míru intenzity pro získání nových vědomostí.

Klienti zmiňované agentury jsou respondenty výzkumu této práce

9 JAZYKOVÉ KOUČOVÁNÍ

Ačkoli je koučování metodou řazenou mezi metody používané na pracovišti (viz kapitola metody vzdělávání dospělých), co se týče koučování jazykového, to probíhá mimo pracoviště, bez nutnosti osobního styku kouče a koučovaného.

Děje se tak nejčastěji prostřednictvím telefonního hovoru.

Specifickým typem koučování je jazykové koučování. Jedná se o poměrně novou formu jazykového vzdělávání, která přebírá principy koučování a aplikuje je do oblasti výuky jazyků. Je zřejmé, že koučování nabírá na popularitě nejen v oblastech, ve kterých je tato metoda typická a rozšířená (například koučování v řešení konfliktů, koučování mezilidských vztahů). Na trhu jsou desítky firem a organizací a jednotlivých lektorů, které si jazykové koučování vzali za své. Jedná se o metodu moderní, vyžadující jisté osobnostní a profesní předpoklady. V oblasti jazykového vzdělávání se mnohdy náklady na takové jazykové koučování řadí k jedněm z nejvyšších na trhu.

Předmětem této práce je vytvořit profil absolventa jazykového vzdělávání. Jako místo uskutečnění výzkumu jsem zvolila již výše zmiňovanou jazykovou agenturu AA. Její hlavní metodou jazykového vzdělávání je právě jazykové koučování. Jeho principy jsou popsány v interním manuálu agentury.

Ta využívá koučovací přístup k učení obecně, přičemž klade důraz na zásadu „*cooperation instead of competition*“ (kooperace – spolupráce namísto soupeření).

Při jazykovém koučování jsou lektory a klienty používány moderní technologie (skype, mobil – hovor, sms, internet – email, diktafon) a úkolem kouče je těmito technologiemi zprostředkované informace u klienta rozvinout – pomoci klientovi k tomu, aby se zvýšili jeho jazykové kompetence a on obstál v takových situacích, kde je to potřeba.

9.1 Typologie učitele

V manuálu je rovněž typologie učitele. Prvním z nich je tzv. *klášterní učitel*, který při výuce cizího jazyka klade důraz na gramatickou správnost a vysvětlování. Jeho způsob výuky vystihuje věta: „*Než byste to řekl špatně, raději mlčte.*“ Klášterní učitel je dramaticky konzervativní člověk, který každou hodinu vyučuje podle vzorce *článek, slovíčka, gramatika, cvičení*.

Druhým typem je *učitel*. Je to člověk, který nechce být tím zastaralým zkosnatělým klášterním učitelem popsaným výše. Hledá, tápe a je frustrován tím, že nemůže nic změnit, protože neví jak. Měl zkrátka tu smůlu, že nenarazil na koncept koučování jako takového (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 5).

Ideálním typem vzdělavatele je dle filosofie agentury *jazykový kouč – language coach*. Jazykového kouče charakterizují tři slova - empatie, naslouchání, povzbuzování a jeho typickou větou pronesenou ke klientovi je: „*Řekněte to jakkoliv, hlavně když vám budu rozumět*“ (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 5).

Klášterní učitel	Jazykový kouč
Generuje strach	Generuje pozitivní emoce
Kárá, hledá chyby	Chválí
Vysvětluje – věty končí vykřičníkem	Dává otázky – věty končí otazníkem
Většinu času mluví	Většinu času mlčí a naslouchá
Stojí před tabulí	Sedí s klientem u kávy
Mluví na klienta výhradně anglicky	Mluví tak, aby mu klient rozuměl
Tento způsob je pro učitele pohodlný	Vyžaduje proaktivní přístup
Ve škole: žáci tam chodit musejí	V přirozeném prostředí: klient přichází dobrovolně na základě schopností kouče
Top priorita: gramatická správnost	Top priorita: dorozumět se
Učitel známkuje žáky	Žáci známkují učitele
Student – prázdná nádoba k naplnění	Student – semínko, které je třeba zalé-

	vat, aby se rozrůstalo
Cesta do hlubin študákovy duše	Marek Eben – Na plovárně

Dle agentury je úkolem jazykového kouče dosáhnout toho, aby se klient na každý další koučink těšil a konverzaci s koučem vnímal jako výrazně příjemnou činnost.

Emocionální osa



Negativní

Pozitivní

návštěva zubaře

procházka

hádky s tchýní

dobré jídlo

čekání ve frontě

sport

Dle myšlenek zakladatelů jazykové agentury vnímá v současné době většina populace angličtinu jako nutné zlo, které musí protrpět, podobně jako návštěvu zubaře, hádku s tchýní, nebo čekání ve frontě

Jazykový kouč má za úkol přesunout výuku jazyka z negativní poloviny emocionální osy do pozitivní.

9.2 Výcvik jazykového kouče

K tomu, aby bylo jazykové koučování efektivní je potřeba mít schopné lektory – jazykové kouče. Jazykovým koučem však nemůže být úplně každý a je zapotřebí, aby dotyčný lektor prošel výcvikem.

Výcvik budoucího jazykového kouče probíhá pomocí sebekoučování tzn., že kouč dostane vzor, kterému by se měl přiblížit (např. Larry King, Marek Eben) a nahrávku. Následně nahraje sám sebe, poslouchá se, se svým vzorem se porovnává a z toho si bere zpětnou vazbu.

Tohoto lektora koučuje Supporting coach. Supporting (podporující) coach dává lektorovi feedback (zpětnou vazbu) následujícím způsobem: „Podle mého názoru by to mělo být takhle. Možná by stálo za úvahu jestli, ...“ Neříká mu:

„Takhle je to špatně. Tohle neříkej“ (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 8).

„Reálná praxe s klienty by měla tvořit drtivou většinu vzdělávání, a ne tak, jak je tomu nyní. Při výcviku jazykového kouče u nás je více jak 50 procent času věnováno reálnému hovoru s reálnými klienty, kdežto při běžném pedagogickém vzdělávání se často jedná jen o pár (desítek) hodin praxe za několik let studia“ (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 8).

Zakladatelé agentury stanovili 7 základních kamenů koučování. (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 9)

- Koučování obecně – jazykové koučování vychází z klasického koučování, jehož nejdůležitější premisou je, že každý má v sobě potenciál a úkolem lektorů je pouze tento potenciál rozvinout. GPE (generate positive emotions - generovat pozitivní emoce) – viz emocionální osa
- Talk Show – jazykový kouč hovor s klientem pouze „moderuje“, pomocí vhodných otázek nechává mluvit klienta („Really? That’s interesting, tell me more about it...“ – Opravdu? To je zajímavé, řekněte mi o tom víc.)
- KISS (keep it short and simple – krátce a jednoduše) – nejlepší jazykový kouč je ten, který umí svou angličtinu přizpůsobit klientovi
- DetaL = Descriptive Teaching and Learning – při jazykovém koučování dříve či později nastane situace, kdy si s klientem už lektor nemá o čem povídat, vyčerpali všechna témata. V takovém případě dostane klient od kouče materiály (např. úryvky z filmů, písničky, ukázky z knížek), o kterých pak s koučem diskutují. Jazykový kouč dává klientovi otázky typu: „Co si o tom myslíte? Co byste dělal v této situaci? Souhlasíte s tím, co udělal ten a ten?“
- Daily – je vhodné, aby aktivity probíhaly každý den (málo, ale často) a měly by být natolik atraktivní, aby klienta bavily. Toto pravidlo má svůj základ i v Ebbinghausově křivce zapomínání, která ilustruje, že nejvíce zapomínáme několik hodin po naučení se něčeho nového.
- Quality – zásadním rozdílem ve vzdělávacím konceptu agentury je, že klient nedostává známky, ale naopak známkuje svého kouče – ukazatelem kvality je, jaké známky dostane kouč od klienta.

Dále manuál reaguje na mýty a prostředky spojené s jazykovou výukou. Vyvrací mýtus, že je správné mluvit jen anglicky i na začátečníky. Za lepší přístup považují autoři to, aby kouč mluvil na klienta, stěžejní je však to, aby klient koučovi porozuměl. Není tedy důležité mluvit jazykem, kterému se klient učí, ale přizpůsobit svou promluvu tak, aby byla pro klienta srozumitelná. Je třeba generovat pozitivní emoce.

Druhým mýtem je to, že je nutné mluvit rychle a složitě, aby klient kouče obdivoval. Cílem jazykového koučování však je, aby klienta rozhovor bavil. Klient by neměl být ve stresu z toho, že musí pochytit, co se mu kouč snaží sdělit.

Mýtus č. 3: Gramatika se musí vysvětlit Zde klienti upřednostňují, že si s koučem dokáží promluvit i bez dokonalé znalosti gramatických pravidel. Důležité je umět se vyjádřit. Gramatická správnost zde zaujímá vedlejší postavení. Nejedná se o učení, ale spíše o tzv. natural language acquisition neboli přirozené osvojování si jazyka. Pokud však klient žádá vysvětlení gramatických jevů, není nic jednoduššího než mu poskytnout potřebné materiály a konzultace.

V praxi si kouč dělá v průběhu rozhovoru poznámky, jaké gramatické jevy je potřeba probrat a následně pošle klientovi materiály připravené na míru jeho požadavkům a potřebám.

Mýtus č. 4: Udělá-li klient chybu, je nutné mu skočit do řeči. Skákáním do řeči může klient ztratit chuť něco říkat. Pokud klient udělá chybu, kouč si o ní udělá poznámku, kterou následně detailněji vysvětlí ve shrnujícím e-mailu. Výjimkou však je, když klient udělá stejnou chybu opakovaně. Tehdy je potřeba udělat v rozhovoru přestávku a daný jev mu ještě jednou vysvětlit.

BriX koncept (brick = cihličky) – do přílohy (např. dny v týdnu, abeceda)
„Jazykové koučování neklade důraz na návaznost, která je typická pro klasický učebnicový přístup. Každý studijní materiál je sám o sobě stovební cihličkou, která může podle potřeby volně navazovat na ostatní. Když má klient problém s číslovkami, tak budeme brát číslovky, a nikoliv nepravidelná slovesa, jenom proto, že ta jsou přece na další stránce v učebnici.

Tento koncept vychází také z toho, jak se učí malé děti. Když se chce dítě naučit plavat, tak se půjde učit plavat. Nebude se učit lézt na stromy, protože je to napsáno ve vybrané publikaci Vývojové psychologie dítěte“ (Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit, Olomouc, 2013, s. 11, 12).

Gramatika není s klientem probírána předem, ale vždy až tehdy, když se na daný jen narazí. Kouč se zabývá tím, clo je aktuálně třeba. Ne tím, co následuje v učebnici.

9.3 Výhody a nevýhody jazykového koučování

Jazykový koučink vyžaduje od kouče proaktivní přístup a hodně energie. Naopak klášterní styl výuky je pro učitele pohodlný.

Výhody	Nevýhody
Generuje pozitivní emoce	Náročné pro kouče
Klient se seznamuje s tím, co skutečně potřebuje	Náročné na záznamy
Klient vytváří slovní zásobu, která je jemu vlastní	Opět náročné pro kouče
Kouč si může účtovat za práci více peněz	Vzhledem k času strávenému nad výukou navíc na tom kouč nijak výrazně nezbohatne

Kouč si musí vést poznámky a záznamy o tom, co už s klientem probral a na co nesmí zapomenout. Je tedy vyžadována schopnost systematizace a organizace práce. Učitel si může dovolit být pohodlný a pasivní, protože má vše seřazeno v učebnicích.

9.4 Metodika jazykového koučování

Metodika jazykového koučování vychází z principů Synergy Blended learning (SBL). Jedná se o multikanálový přístup, který spojuje různé metody vzdělávání v jeden celek, což umožňuje dosáhnout optimální podoby jazykového vzdělávání.

Mezi hlavní formy kombinované výuky SBL patří:

- každodenní e-learning tzv. Push e-learning, kde je klientovi poslána výzva prostřednictvím sms či emailu, kde nalezne elektronický odkaz na dané procvičování jazyka.
- telefonické minilekce – Lektor komunikuje s klientem v cizím jazyce telefonicky, či prostřednictvím skypu na určité téma. Jeden hovor trvá asi 10 – 20 minut.
- face to face – Lektor se s klientem schází osobně např. v kavárně a komunikují spolu v cizím jazyce na určité téma.

Ze Synergy Blended learning vychází metodika M3M – magic three minutes (kouzelné tři minuty), která je založena na krátkodobosti. Jednotlivé procvičovací aktivity nezaberou klientovi déle jak 3 minuty času. Klient je využívá každý den.

Mezi takové aktivity jsou řazeny:

- English words – klientovi je každý den poslána sms zpráva s několika anglickými slovíčky, jejich výslovností a překladem
- English inspiration – klientovi je poslán email, který obsahuje Weekend reading. Weekend reading je magazín v elektronické formě o několika stranách, jehož obsah je zaměřen na témata z oblasti životního stylu, sportu, politiky, vzdělávání, aktuálních událostí apod. Texty jsou psány anglicky. Jsou krátké a výstižné, obsahují odkaz na originální zprávu, vybraná slovíčka, jejich výslovnost a význam.

9.5 Úrovně jazykové znalosti

Pro zjištění jazykové úrovně klientů využívá agentura definice jednotlivých jazykových úrovní, které definuje Společný evropský referenční rámec (Jazykové úrovně, Brno, 2015). Ten definuje 6 jazykových úrovní. Agentura pracuje se čtyřmi z nich (A1, A2, B1 a B2), přičemž přidává ještě první jazykovou úroveň A1 S.

- A1 S (starter) - tato úroveň definuje úplného začátečníka, který se s anglickým jazykem setkává poprvé.
- A1 - Uživatel jazyka na úrovni A1 rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Tento uživatel umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.
- A2 - Uživatel jazyka mající úroveň A2 rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
- B1 - Uživatel jazyka úrovně B1 rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zají-

mají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

- B2 - Uživatel jazyka mající úroveň B2 dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

Pro vytvoření profilu absolventa jazykového koučování a zjištění, kteří jedinci s určitým typem učení jsou v jazykovém vzdělávání prostřednictvím koučování úspěšnější, je nutné definovat jednotlivé učební typy.

S rozlišením na analyticko-racionální a intuitivně-zkušenostní učební typ přichází Seymour Epstein.

10 EPSTEINŮV ANALYTICKO-RACIONÁLNÍ A INTUITIVNĚ-ZKUŠENOSTNÍ TYP UČENÍ

Kognitivně – zkušenostní teorie osobnosti je model duálního procesu vnímání, založená na myšlence, že lidé pracují na bázi dvou samostatných systémů pro zpracování informací. Jsou jimi analyticko-rationální a intuitivně-zkušenostní systémy.

Dle Epsteinova (Cognitive-experiential self-theory of personality, s. 159 – 184) je analyticko-rationální systém je úmyslný, pomalý, a logický.

Intuitivně-zkušenostní systém je velmi jednoduchý, automatický a řízený emočně.

Jedná se o nezávislé systémy, které pracují paralelně a komunikují spolu projevy chování a vědomého myšlení. Epsteinova kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti klade důraz na model duálního procesu v rámci globální teorie osobnosti.

V každodenním životě dochází k interakci mezi těmito dvěma systémy. Vzhledem k tomu, že zkušenostní systém je velmi jednoduchý, řízený emocemi a zkušenostmi, a vyžaduje jen málo z kognitivních zdrojů, je vybaven zejména k manipulaci většiny zpracovávaných informací, z nichž všechny se vyskytují mimo vědomé uvědomění. Toto nám umožňuje zaměřit se na omezenou kapacitu našeho racionálního systému

Zkušenostní systém pracuje způsobem, který je předvědomý, automatický, prudký, nenucený, holistický, konkrétní, asociativní, primárně nonverbální a minimálně vyžadující kognitivní zdroje,

Naproti zkušenostnímu systému, racionální systém je odvozený systém, který pracuje v souladu s chápáním pravidel chování, které jsou kulturně přenášeny.

Zkušenostní systém má také další výhody, zahrnující schopnost řešit některé druhy problémů, která racionální systém nemůže. Navíc je silněji spojen se schopností navazovat hodnotné mezilidské vztahy, s kreativitou, a s empatií, více než racionální systém.

V analyticko-rationálním systému se jedná o vědomé myšlenky. Je to pomalý, logický, a novější systém v rámci evolučního vývoje. Racionální systém je to, co nám umožňuje, abychom se chovali tak, jak je to pro člověka přirozené, tedy na základě abstraktního myšlení a za použití jazyka. Jedná se o systém, který vyžaduje velké množství kognitivních zdrojů. V důsledku toho má omezenou kapacitu. Tento systém je bez emocí a může být změněn relativně snadno skrze logiku a rozum. Racionální systém je unikátní, protože má povědomí a kapacitu pro vědomou kontrolu. Na rozdíl od zkušenostního systému, který je nevědomý a nezávislý na racionálním systému, racionální systém je schopen pochopení a korekce v závislosti na zkušenostním systému. Znamená to, že tento systém se může s vědomým úsilím rozhodnout o přijetí nebo odmítnutí vlivu zkušenostního systému.

Intuitivně-zkušenostní systém je předvědomý vzdělávací systém, který lidé pravděpodobně sdílejí s ostatními živočichy vyššího řádu. Je to evolučně starší systém. Je velmi jednoduchý, automatický, holistický, a úzce spojený s ovlivněním nebo emocemi. Nedávný výzkum identifikoval tři spolehlivé aspekty intuitivně-zážitkové zpracování: intuice, emocionalita, a představivost.

V rámci intuitivně-zkušenostního systému, může mít zkušenost kognitivní a behaviorální účinky podobné zkušenosti samotné. Podobně hraje svou roli ve zkušenostním systému také fantazie, která v první řadě vychází ze zkušeností. Posledním sub-faktorem intuitivně-zkušenostního systému jsou emoce. Může se stát, že emoce se stanou základní složkou, bez níž by zkušenostní systém vůbec neexistoval. Emocionální složka je nezbytná k tomu, aby došlo k asociativnímu učení. Emoce mají také vliv na to, které zkušenosti budou hrát roli při tvorbě zkušenostního systému. Navíc bylo prokázáno, že zapojení emocí do zkušeností má vliv na zkušenostní systém. Čím více emoce rostou, tím mají vyšší a důležitější vliv na zkušenostní systém.

10.1 Individuální rozdíly stylů myšlení

Jak Epstein uvádí, racionální a zkušenostní procesy jsou nezávislé systémy zpracovávání informací, které ovšem pracují paralelně. Je tedy zřejmé, že u jednotlivců se budou vyskytovat rozdíly v tom, jak jsou jednotlivé systémy používány.

Každý člověk by měl mít určitou úroveň inteligence v každém z těchto dvou systémů. Lze předpokládat individuální rozdíl v upřednostnění jednoho systému před druhým. Individuální rozdíly v preferenci pro konkrétní styl myšlení jsou spojovány s řadou významných životních událostí. Upřednostnění racionálního myšlení ukazuje řadu prospěšných asociací. Zvýšený studijní úspěch, svědomitost a snížení hladiny deprese a rysů úzkosti byly všechny spojeny s potřebou poznání. Kreativita, spontánnost, emoční výrazovost, přívětivost, extroverze, a pozitivní mezilidské vztahy byly všechny spojeny s preferencí pro zkušenostní zpracování. Nicméně to bylo také spojeno s autoritativním režimem, pověřčivým přesvědčením a stereotypním myšlením. Stejně tak byly ve stylech myšlení nalezeny rozdíly mezi pohlavími a mezi různými věkovými skupinkami. Výsledky výzkumu rovněž ukázaly, že ženy mají tendenci spoléhat se více na zkušenostní zpracování, zatímco muži se zdají být více náchylní k racionálnímu systému myšlení. Také bylo zjištěno, že naše preference stylu zpracování informací se pravděpodobně mění s věkem. Konkrétně, s rostoucím věkem preference pro důvěru v intuici, klesá. Avšak, žádný vztah mezi věkem a potřebou po poznání nalezen nebyl.

10.2 Interakce zkušenostního a racionálního systému

Podle kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti je chování výsledkem interakce mezi racionálním a emotivním systémem zpracování informací. Oba systémy mají své vlastní modifikace, a tedy své vlastní výhody a nevýhody. Zkušenostní systém může rychle a efektivně řídit většinu chování v každodenním životě. Nicméně, to je primárně ovlivněno emocemi, a jako výsledek jeho konkrétní a asociativní povahy je chudé na řešení abstraktních představ. Racionální systém

řídí chování prostřednictvím logických principů. Z tohoto důvodu je velmi dobře vybaven ke korekci zkušenostního systému. Jelikož je ale racionální systém zpracování informací pomalý, funguje nejlépe ve spolupráci se zkušenostním systémem, který je naopak rychlý.

K vzájemnému působení mezi systémy, může dojít buď postupně, nebo současně, přičemž každý systém by byl ovlivněn tím druhým.

Normálně pracují systémy následujícím způsobem: Jedinec prožívá událost, zkušenostní systém umožňuje automatické asociativní připojení k jiným událostem nebo zážitkům v rámci stejného schématu, a citové reakci nebo „atmosféře“, vyvolané pro událost jako celek. Tato emocionální reakce pak řídí chování. Tento proces, od prezentace události k emocionální reakci přichází okamžitě, automaticky, i nevědomě. To ovšem neznamená, že si nejsme vědomi emocionální reakce. Ve skutečnosti, zažíváme „vibrace“ vyplývající z tohoto procesu, a racionální systém se často snaží porozumět, nebo racionálně vysvětlit dané chování. Prostřednictvím procesu racionalizace přirozeně vybíráme nejvíce citově uspokojující vysvětlení našeho chování, tak dlouho, dokud nenalezneme uspokojivé vysvětlení našeho chování a našeho chápání reality.

Tento emocionální vliv zážitkové systému na racionální systém a výsledný proces racionalizace racionálního systému, je podle kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti primární příčinou lidské iracionality. Opakování vědomého chování může rovněž způsobit, že racionální systém může mít vliv na zkušenostní systém. Když je vědomé jednání dostatečně často opakováno, může se stát proceduralizovaným a přesunout se do zkušenostního systému.

Následuje empirická část práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola je věnována metodologii výzkumného šetření. Zabývá se přístupy k výzkumu, výzkumným cílem, výzkumným problémem, výzkumnými otázkami, předpoklady, hypotézami, výzkumným nástrojem a metodou a výzkumným vzorkem.

1.1 Přístupy k výzkumu

Stanovení výzkumného problému a výzkumného cíle nám pomůže zvolit přístup, kterým budeme přistupovat k celé výzkumné práci. Poté se volí výzkumná metoda a výzkumný nástroj.

Existují dva základní výzkumné přístupy – přístup kvantitativní a přístup kvalitativní. Třetím specifickým výzkumným přístupem je tzv. smíšený výzkum, který v sobě kombinuje jak kvantitativní, tak kvalitativní výzkumné metody a nástroje.

1.1.1 Kvantitativní přístup

Kvantitativní přístup je zaměřen na ověřování vztahů mezi proměnnými, nebo na zjištění, jakým způsobem se proměnné k sobě vztahují (Švaříček, Šedová, 2007). Výzkumník, který zvolil kvantitativní přístup, by měl shromáždit tak velké množství dat od statisticky reprezentativního vzorku určité populace, aby závěry stanovené z takto nashromážděných dat byly zobecnitelné na danou populaci. Po nashromáždění všech potřebných dat následuje jejich analýza. Poté se stanovují závěry, ze kterých je pak formulována teorie platná pro danou populaci.

1.2 Výzkumný cíl

Vzdělávání dospělých je v posledních letech předmětem živých diskusí. Neustále se mluví o celoživotním vzdělávání a potřebě jej legislativně zakotvit. Jednou ze součástí celoživotního vzdělávání je profesní (firemní) vzdělávání zaměstnanců. Jeho cílem je vyškolit a vzdělat zaměstnance natolik, aby byli schopni

dále vykonávat svou práci a podniku přinášet zisk. Vedle toho jsou jednotlivci, zpravidla vedoucí pracovníci, manažeři, kteří pro výkon svého povolání potřebují získat specifické dovednosti. Mnoho firem uzavírá obchody se zahraničními partnery, a proto je pro tyto manažery nezbytná znalost cizího jazyka. Na trhu je široká škála institucí, které nabízí komplexní výuku jazyků. Klasickým typem jsou jazykové školy, jejichž činnost je založena na jazykových kurzech, či na individuální výuce. Jednou z forem individuální výuky cizího jazyka je jazykové koučování. V této praktické části práce se snažím na základě dat zjištěných dotazníkem zjistit, který učební typ jednotlivce preferuje výuku jazyka formou koučování. Zda je to analyticko-rationální typ či typ intuitivně-zkušenostní.

1.3 Cíl práce

Cílem práce je vytvořit profil účastníka jazykového koučování s ohledem na analyticko-rationální a intuitivně-zkušenostní typ učení u jednotlivých účastníků koučování.

1.3.1 Dílčí cíle práce:

1. Na základě dat zjištěných z dotazníku identifikovat jedince s analyticko-rationálním typem učení a s intuitivně-zkušenostním učení.
2. Rozhodnout, který z těchto typů učení jednotlivců preferuje výuku jazyka formou jazykového koučování. Preference může být důvodem větší úspěšnosti při získávání jazykové znalosti.

Výstupem praktické části bude profil účastníka jazykového koučování

1.4 Výzkumný problém

Z výzkumného cíle vychází výzkumný problém. Je to jev odehrávající se v sociální realitě, který je určitým způsobem problematický a obtížně pochopitelný. Pro pochopení problému je potřeba o něm získat co nejvíce informací

(Švaříček, Šed'ová, 2007). Výzkumným problémem této práce je profil účastníka jazykového koučování.

1.5 Výzkumné otázky

Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) tvoří výzkumné otázky jádro výzkumu. Mají dvě funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a také ukazují cestu, jak výzkum vést. Z toho vyplývá, že musí být v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem. Pomocí výzkumných otázek můžeme výzkumný problém zúžit a konkretizovat.

V této práci jsem stanovila výzkumné otázky:

1. Jaký typ učení bude u respondentů převažovat?
2. Budou respondenti s intuitivně-zkušenostním typem učení v jazykovém koučování úspěšnější, než respondenti s analyticko-rationálním typem učení?

1.6 Výzkumné předpoklady

Předpoklad č. 1:

U většiny respondentů bude převažovat intuitivně – zkušenostní typ učení.

Předpoklad č. 2:

Vzdělávání formou jazykového koučování si vybírají převážně lidé s intuitivně-zkušenostním typem učení.

Předpoklad č. 3:

Respondenti s intuitivně-zkušenostním typem učení preferují jazykové koučování více než respondenti s analyticko-rationálním učebním typem. Tudíž respondenti, kteří se učí ze zkušeností, jsou ve vzdělávání prostřednictvím jazykového koučování úspěšnější, než respondenti s analyticko-rationálním typem učení.

1.7 Hypotézy

Hypotéza č. 1:

Jazykové vzdělávání prostřednictvím metody koučování si vybírají lidé s učebním stylem založeným na zkušenostech. Takoví lidé nepotřebují například přesně znát gramatická pravidla a mít v učení systém, ale naopak upřednostňují získání schopnosti pohotově reagovat a úspěšně komunikovat s komunikačním partnerem.

K hypotéze č. 1 se vztahují dotazníkové položky č. 10 – 15.

Hypotéza č. 2:

Vzdělávání prostřednictvím jazykového koučování preferují respondenti s intuitivně-zkušenostním typem učení. V důsledku toho jsou tyto respondenti ve vzdělávání úspěšnější. K této hypotéze se vztahují dotazníkové položky č. 6 a 7 a dotazníkové položky č. 10 – 15.

1.8 Výzkumná metoda a výzkumný nástroj

Pro sběr výzkumných dat je třeba zvolit vhodnou výzkumnou metodu a výzkumný nástroj. Všechny metody a nástroje mají svá specifika a jejich užití volíme na základě požadavků, které jsou na výzkum kladeny.

1.8.1 Výzkumná metoda

Výzkumná metoda je způsob sběru výzkumných dat, která slouží pro potvrzení nebo vyvrácení hypotéz. Výzkumnými metodami se rozumí způsoby sběru výzkumných dat, která slouží pro potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.

Výběr výzkumných metod je závislý na podobě výzkumu. Pro sběr dat v kvantitativním výzkumu použijeme jiné metody než pro sběr dat ve výzkumu kvalitativním. Některé metody jsou však použitelné jak ve výzkumu kvantitativním, tak i ve výzkumu kvalitativním.

Pro svou diplomovou práci, která je zaměřena kvantitativně, jsem zvolila jako způsob sběru dat metodu dotazníkovou a jako výzkumný nástroj jsem zvolila dotazník.

Cílem dotazníku je získat velké množství dat v krátkém čase. Metodu dotazníkovou lze zvolit i v případě kvalitativního přístupu. V takovém případě se však spíše jedná o metodu rozhovoru, přičemž při sběru dat pokládáme stejné otázky, které bychom použili v případě dotazníku.

1.8.2 Výzkumný nástroj

K získání dat pomocí dotazníku není nutné osobní setkání výzkumníka s dotazovanými. Švec (1998) uvádí, že účelem dotazníku je hromadný sběr údajů tázáním se osob na jejich znalosti, jejich preference hodnot, anebo na jejich názor a postoj. Ve společenských vědách se také používá pro zjišťování temperamentu, osobnostních rysů, sociální zralosti, (...), osobních preferencí, motivů, aspirací atd.

1.9 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem rozumíme soubor respondentů, od nichž získáváme data pro výzkum. Výzkumným vzorkem pro tento výzkum byli respondenti, kteří jsou klienty jazykové agentury a vzdělávají se formou jazykového koučování.

2 PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Za výzkumnou metodu práce jsem zvolila metodu dotazníkovou, výzkumný nástroj byl dotazník (viz Příloha č. 1). Dotazník byl mezi respondenty distribuován elektronickou formou prostřednictvím softwaru jazykové agentury. Sběr dat probíhal od začátku do konce listopadu.

V první fázi byl dotazník rozeslán 100 respondentům. Návratnost byla 3% - 3 dotazníky, což odpovídá analýzám softwaru, které agentura provádí. Nízká návratnost (3 – 4 %) se potvrdila i ve druhé fázi sběru dat, kdy byl dotazník rozeslán 1000 respondentům a vyplnilo jej 36 respondentů, z čehož jsem 2 dotazníky vyřadila kvůli nesprávnému vyplnění. Celkově jsem tedy při vyhodnocování výzkumného šetření pracovala s 37 řádně vyplněnými dotazníky.

Příčinami nízké návratnosti dotazníků byla pravděpodobně specifika výzkumného vzorku (časová zaneprázdněnost respondentů – klientů jazykové agentury) a nepříliš dobrá komunikace s agenturou.

Dotazník se skládá ze 17 otázek. Na 3 otázky respondent odpovídá krátkou odpovědí. Ve 14 otázkách je respondentovi nabídnuto několik možností, ze kterých respondent vybírá 1, maximálně 2 pro sebe přijatelné alternativy. V otázce č. 9 může respondent vybrat 1 – 5 možností.

Otázky číslo 1 – 3 slouží k identifikaci respondenta. Zjišťují pohlaví, věk a nejvyšší dosažené vzdělání. Otázka č. 4 je zaměřena na zjištění profese respondenta a otázka číslo 5 na délku jeho kariéry. Otázky č. 6 a 7 mají za úkol zjistit úroveň jazykové znalosti respondenta před zahájením a po ukončení výuky. Otázka číslo 8 se ptá na intenzitu jazykového vzdělávání, otázka č. 9 na formy jazykového vzdělávání, které respondent využíval. Otázky č. 10 – 15 jsou pro výzkumné šetření stěžejní, jelikož mají za cíl zjistit, jaké učební principy a operace jsou danému respondentovi vlastní. Vycházejí z Epsteinovy kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti a každá otázka obsahuje odpovědi, ze kterých je možno určit, zda je respondent spíše člověkem s analyticko-racionálním typem učení, či s intuitivně-zkušenostním typem učení. Otázka č. 16 se táže, zda si respondenti přejí zaslat výsledky výzkumu. Pokud ano, v otázce č. 17 uvedou svůj email.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

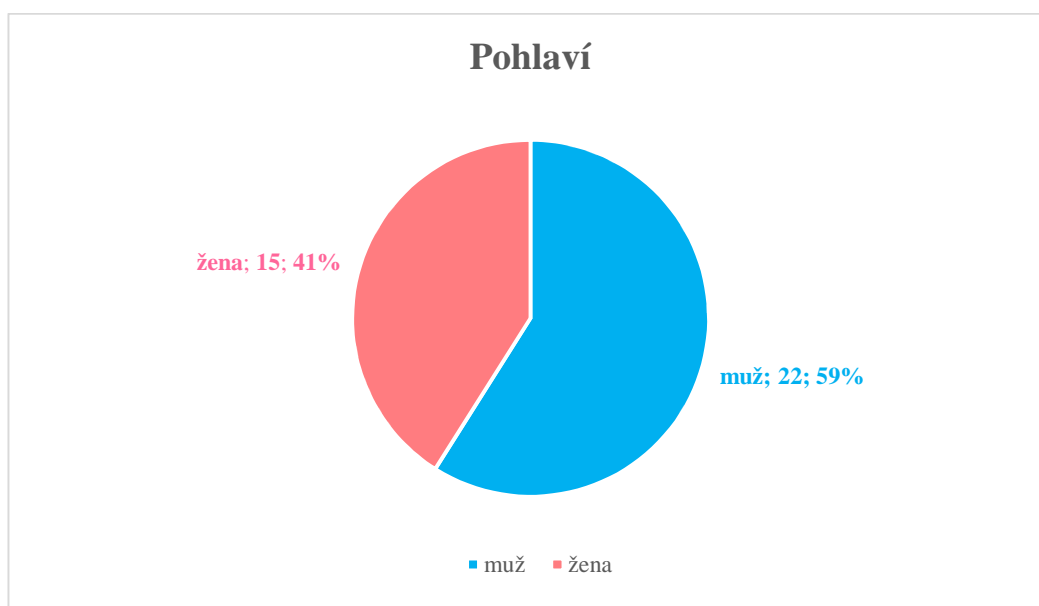
V této kapitole představuji výsledky výzkumného šetření, které vzešly z dat zjištěných dotazníkem. První část obsahuje vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek. Ve druhé části prezentuji vyhodnocení stanovených hypotéz.

3.1 Vyhodnocení jednotlivých otázek

Následuje grafické vyhodnocení 15 dotazníkových položek z hlediska všech zaznamenaných odpovědí respondentů. Grafické znázornění je slovně okomentováno.

Vyhodnocení otázky č. 1

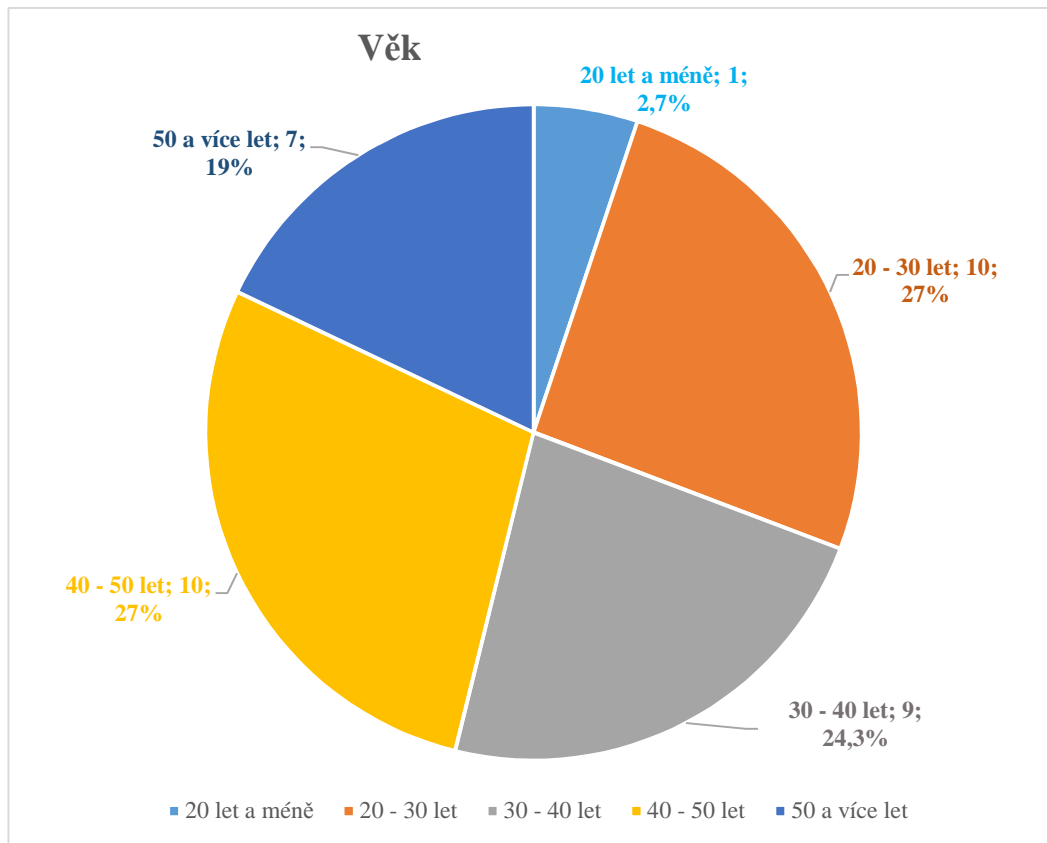
V otázce č. 1 byli respondenti tázáni na jejich pohlaví.



22 respondentů (59 %) bylo pohlaví mužského, 15 respondentů (41 %) bylo pohlaví ženského.

Vyhodnocení otázky č. 2

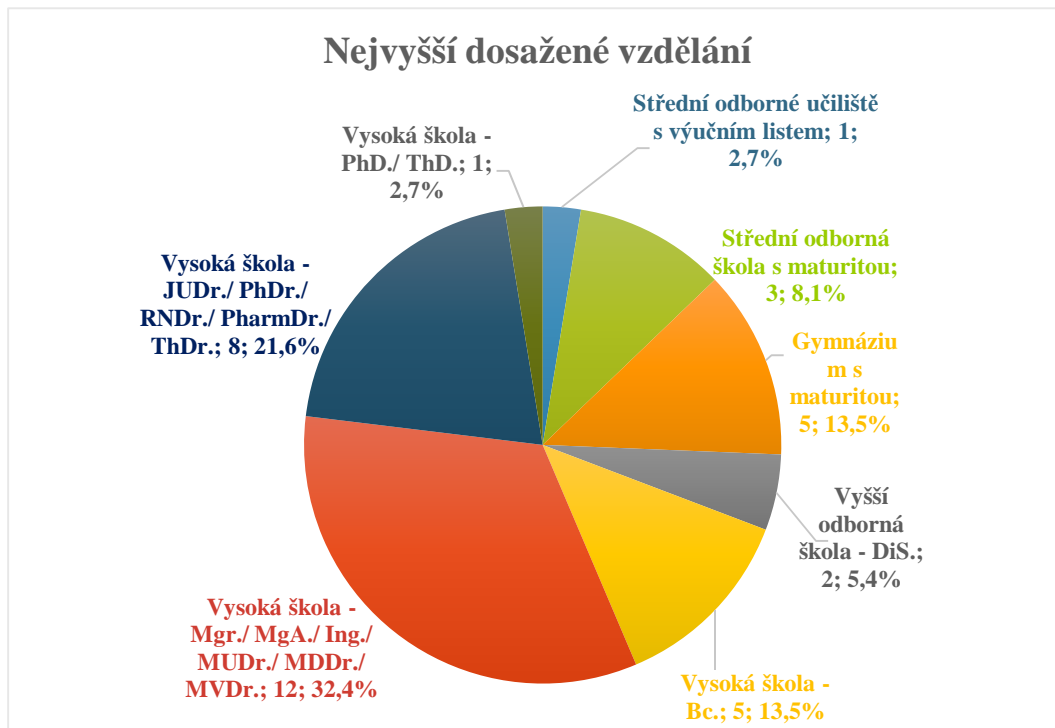
V otázce č. 2 byli respondenti dotazováni na jejich věk.



10 respondentů (27 %) bylo věku 40 – 50 let, 10 respondentů (27 %) bylo ve věku 20 – 30 let, 9 respondentů (24,3 %) bylo ve věku 30 – 40 let, 7 respondentů (19 %) bylo ve věku 50 a více let a 1 respondent byl ve věku 20 let a méně (2,7 %).

Vyhodnocení otázky č. 3

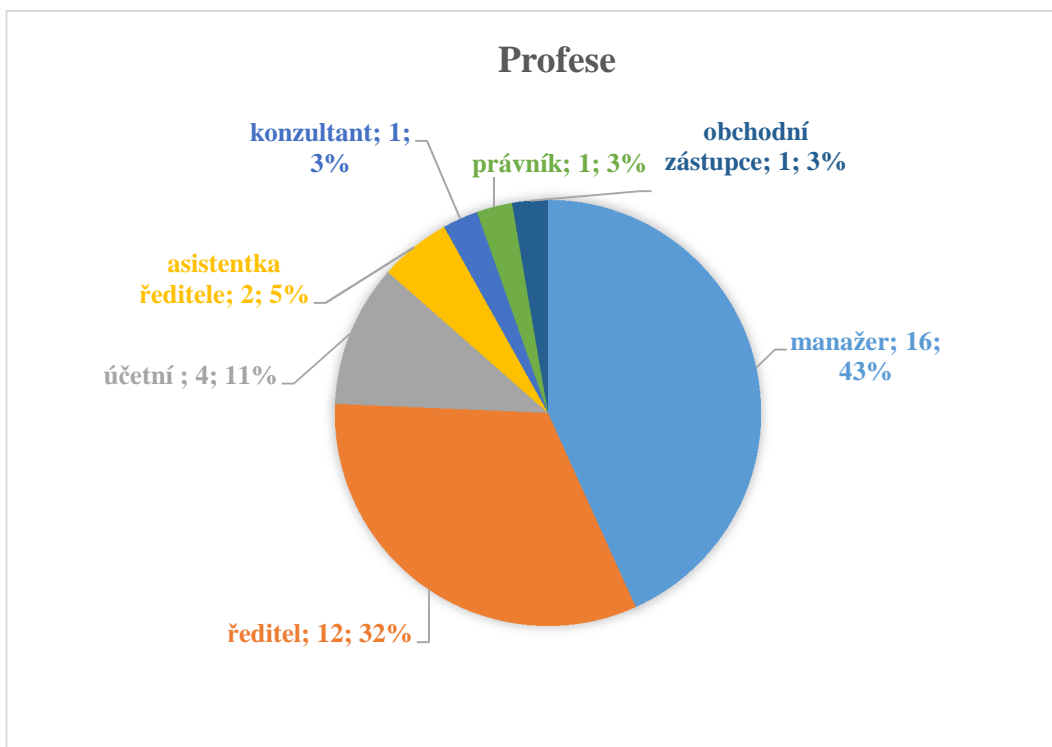
Otázka č. 3 měla za úkol zjistit nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.



12 respondentů (32,4 %) mělo vysokoškolské vzdělání (titul Mgr./ MgA./ Ing./ MUDr./ MDDr./ MVDr.), 8 respondentů (21,6 %) mělo vysokoškolské vzdělání (titul JUDr./ PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr.), 5 respondentů (13,5 %) mělo vysokoškolské vzdělání (titul Bc.). Vyšší odborné vzdělání (titul DiS.) měli 2 respondenti (5,4 %). Vysokoškolské vzdělání (titul PhD. / ThD.) měl 1 respondent (2,7 %). Respondentů, kteří měli gymnaziální vzdělání, bylo 5 (13,5 %). Střední odbornou školu s maturitou vystudovali 3 respondenti (8,1 %). 1 respondent (2,7 %) dosáhl vzdělání na středním odborném učilišti s výučním listem.

Vyhodnocení otázky č. 4

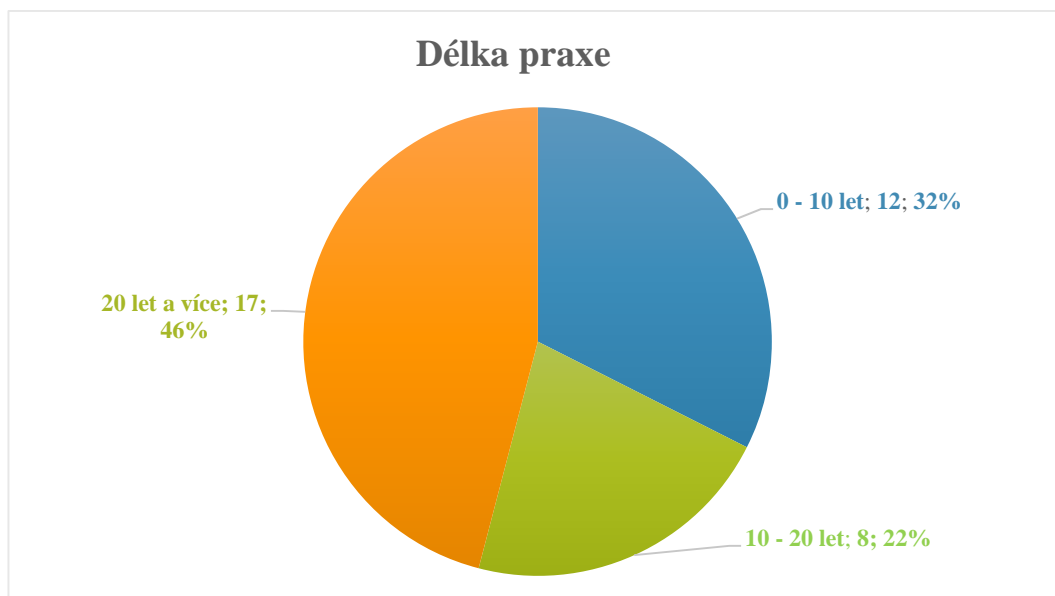
Záměrem čtvrté otázky bylo zjistit profese respondentů.



Největší početní zastoupení měli respondenti z řad manažerů 16 (43 %). Následují je ředitelé 12 (32 %), dále účetní 4 (11 %), asistentky ředitelů 2 (5 %). 1 respondent je právník (3 %), 1 konzultant (3 %) a 1 obchodní zástupce (3 %).

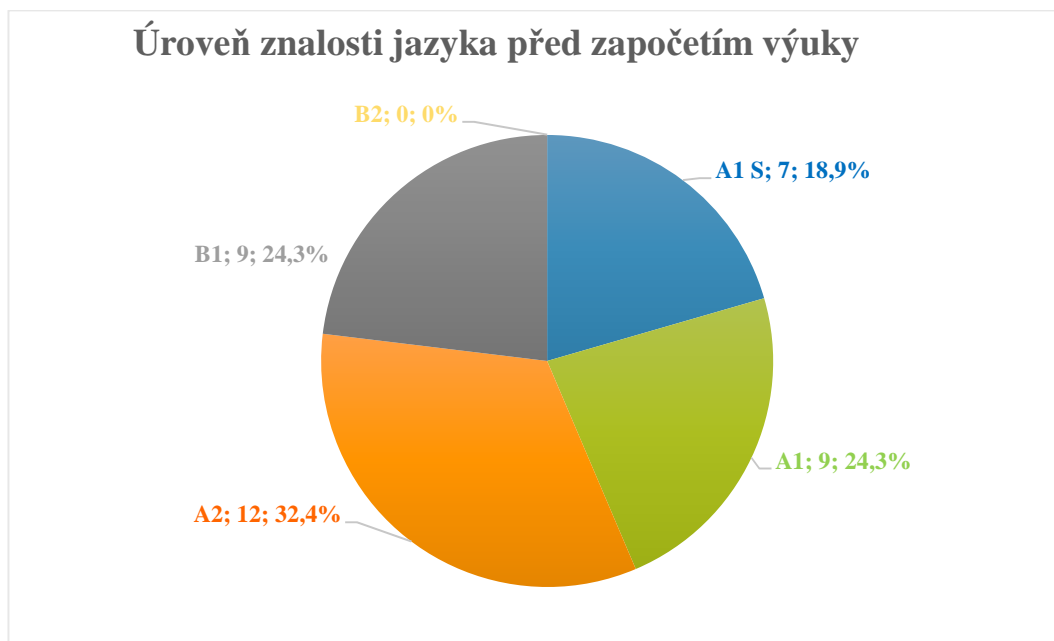
Vyhodnocení otázky č. 5

V otázce č. 5 byli respondenti tázáni na délku praxe.



Nejvíce respondentů 17 (46 %) mělo za sebou 20 a více let praxe. 10 – 20 let praxe mělo 8 respondentů (22 %) a 0 – 10 let praxe mělo 12 respondentů (32 %).

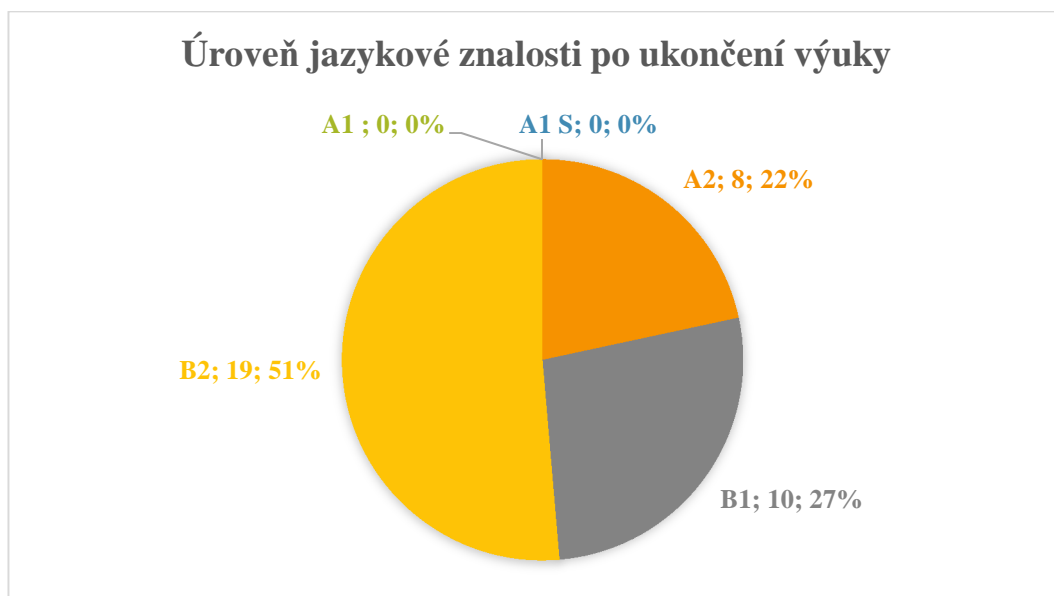
Vyhodnocení otázky č. 6



12 respondentů (32,4 %) mělo před započtím výuky jazykovou znalost na úrovni A2. 9 respondentů (24,3 %) mělo jazykovou znalost na úrovni A1 a taktéž 9 respondentů mělo jazykovou znalost na úrovni B1. Jazykovou znalost na úrovni A1 S mělo 7 respondentů (18,9 %). Jazykovou znalost na úrovni B2 neměl žádný respondent.

Vyhodnocení otázky č. 7

Otázkou č. 7 byli respondenti tázáni na jejich znalost jazyka po ukončení výuky (v této otázce beru v úvahu i respondenty, kteří ve výuce jazyka nadále pokračují – nejvyšší dosažená úroveň znalosti jazyka).

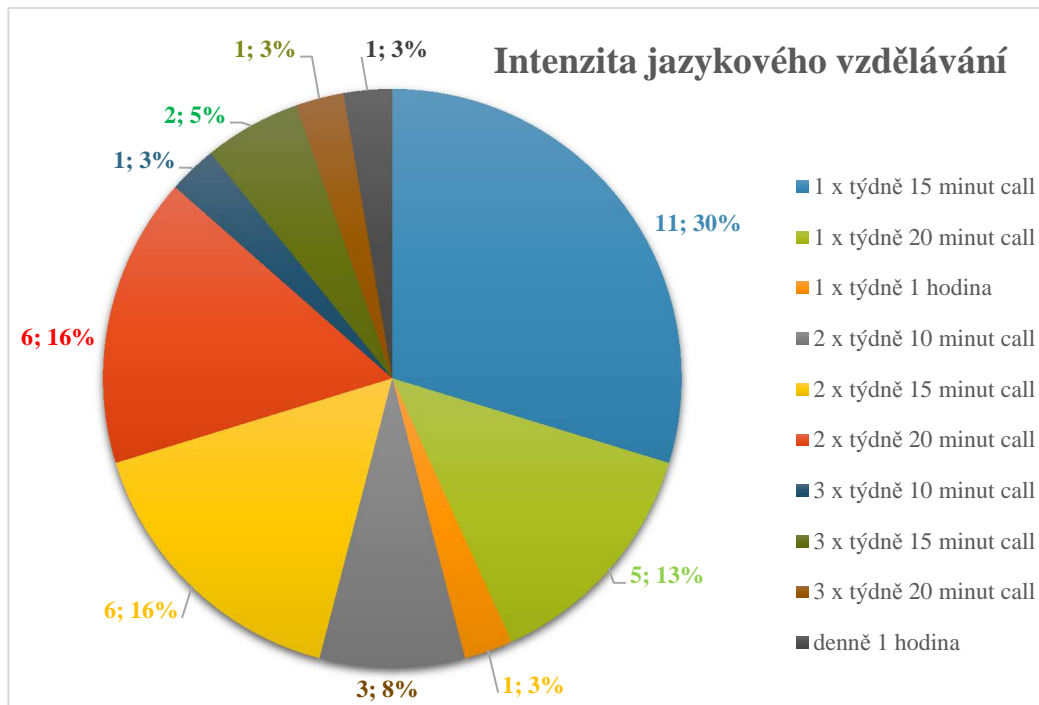


Nejvyšší úroveň jazykové znalosti B2 dosáhl nejvyšší počet respondentů 19 (51 %). 10 respondentů (27 %) dosáhlo jazykové znalosti úrovně B1. 8 respondentů (22 %) dosáhlo jazykové znalosti úrovně A2. Na jazykové znalosti úrovní A1 a A1 S nezůstal ani jeden respondent, z čehož vyplývá, že všichni respondenti zvýšili úroveň své jazykové znalosti.

Podrobněji se zvyšování jazykové znalosti zabývám v části věnované vyhodnocení hypotéz.

Vyhodnocení otázky č. 8

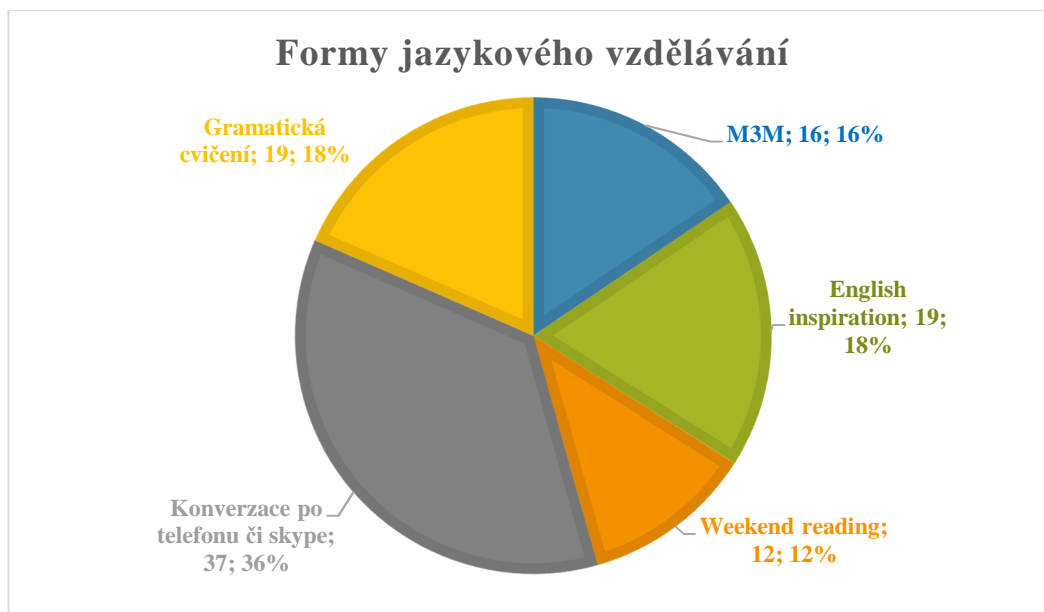
V otázce č. 8 byli respondenti tázáni na intenzitu jazykového vzdělávání.



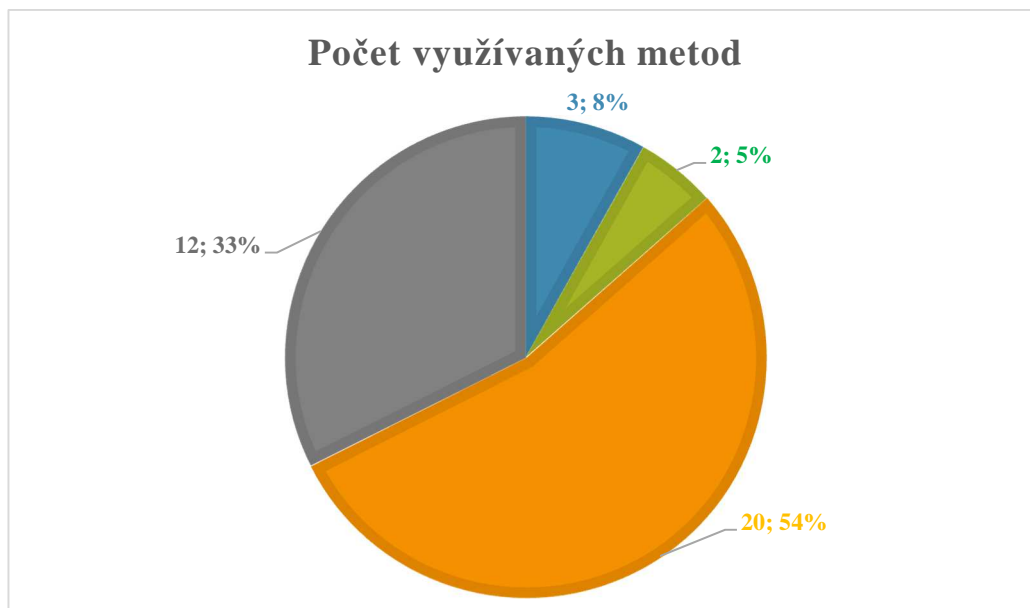
Dle získaných odpovědí respondentů se 11 z nich (30 %) jazykově vzdělává prostřednictvím telefonu, či skypu 1 x týdně 15 minut. 6 respondentů (16 %) se vzdělává 2 x týdně 15 nebo 20 minut. 5 respondentů (13 %) 1 x týdně 20 minut. 3 respondenti (8 %) 2 x týdně 10 minut. 2 respondenti (5 %) 3 x týdně 15 minut a po 1 respondentovi (3 %) se jazykově vzdělává 1 x týdně 1 hodinu, 3 x týdně 10 minut, 3 x týdně 20 minut a denně 1 hodinu.

Vyhodnocení otázky č. 9

V otázce č. 9 byli respondenti tázáni na formu jazykového vzdělávání. Na výběr měli z 5 možností, přičemž z nich mohli vybrat libovolný počet.



Všichni respondenti 37 (36 %) využívají konverzaci po telefonu či skype. 19 respondentů (18 %) využívá k výuce jazyka gramatických cvičení a English inspiration. 16 respondentů (16 %) využívá metodu M3M a 12 respondentů (12 %) využívá Weekend reading. Všichni respondenti využívají nejméně 2 metody jazykové výuky (viz následující graf).



Nejvíce respondentů 20 (54 %) využívá zároveň 3 metody ke zvýšení své jazykové znalosti. 12 respondentů (33 %) využívá 2 metody, 3 respondenti (8 %) využívají 5 metod a 2 respondenti (5 %) využívají zároveň 4 metody jazykového vzdělávání.

Následuje vyhodnocení jednotlivých položek č. 10 – 15. U každé otázky jsou v nabídce 2 odpovědi. U otázky č. 1 jsou v nabídce 3 odpovědi. Odpovědi jsem volila tak, aby vždy první z nich odpovídala analyticko-racionálnímu typu člověka a druhá intuitivně-zkušenostnímu typu člověka.

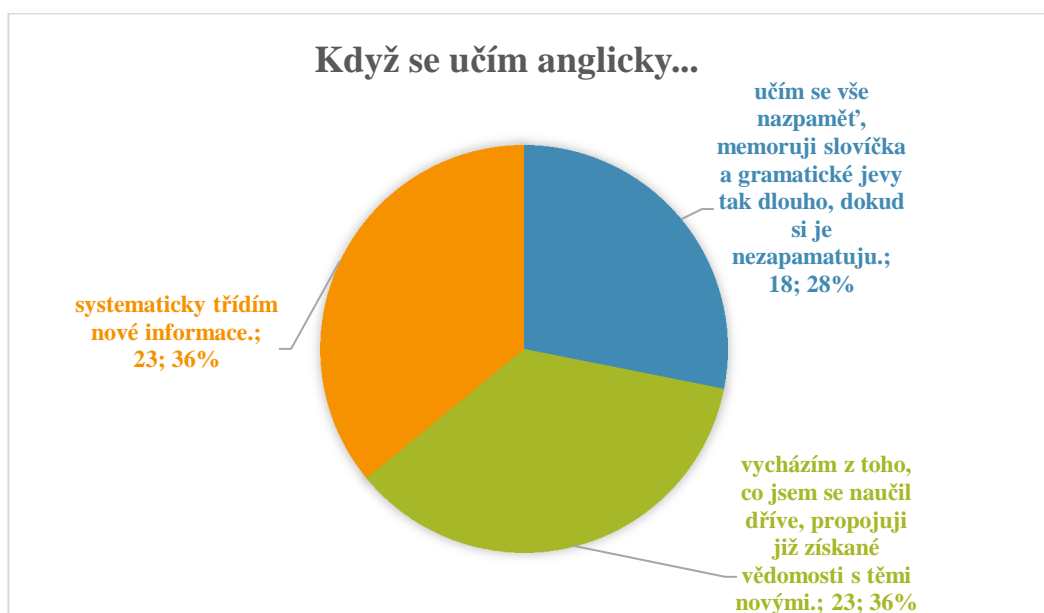
Položky jsou hodnoceny vždy každá zvlášť – syntézou jejich odpovědí nelze potvrdit ani vyvrátit hypotézu č. 1. Vyhodnocení hypotézy č. 1 je věnována druhá část této kapitoly.

Vyhodnocení otázky č. 10

V desáté otázce měli respondenti doplnit větu - Když se učím anglicky... z nabízených možností:

- učím se vše nazpaměť, memoruji slovíčka a gramatické jevy tak dlouho, dokud si je nezapamatuju.
- vycházím z toho, co jsem se naučil dříve, propojuji již získané vědomosti s těmi novými.
- systematicky třídím nové informace.

Respondenti mohli zvolit 1 nebo 2 odpovědi.

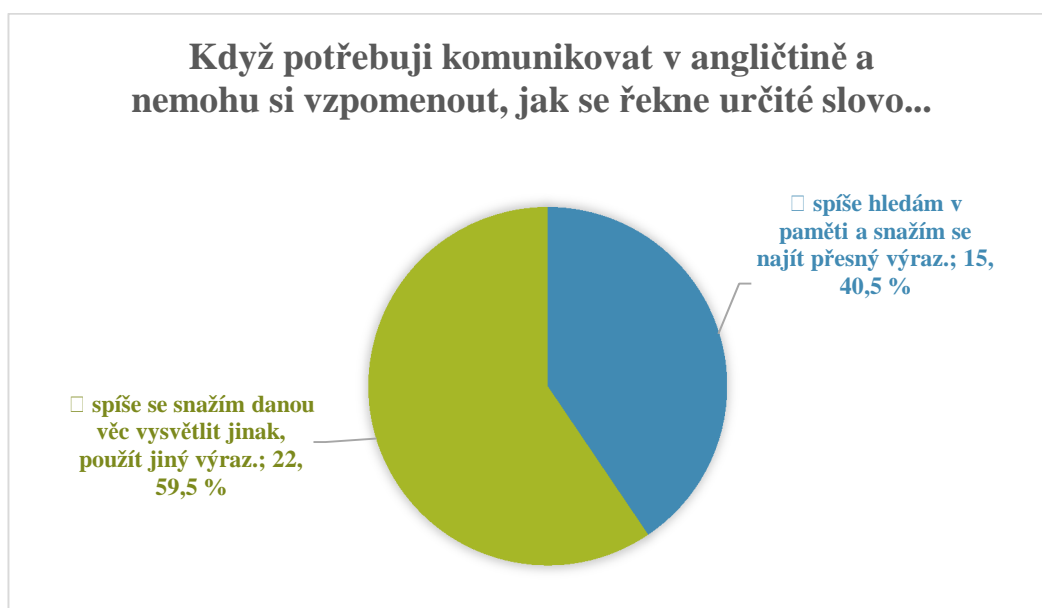


23 respondentů (36 %) zvolilo odpovědi – vycházím z toho, co jsem se naučil dříve, propojuji již získané vědomosti s těmi novými a odpověď systematicky třídím nové informace. 18 respondentů (28 %) zvolilo odpověď – učím se vše nazpaměť, memoruji slovíčka a gramatické jevy tak dlouho, dokud si je nezapamatuju.

Vyhodnocení otázky č. 11

V otázce č. 11 měli respondenti doplnit větu - Když potřebuji komunikovat v angličtině a nemohu si vzpomenout, jak se řekne určité slovo... z nabízených možností:

- spíše hledám v paměti a snažím se najít přesný výraz.
- spíše se snažím danou věc vysvětlit jinak, použít jiný výraz.

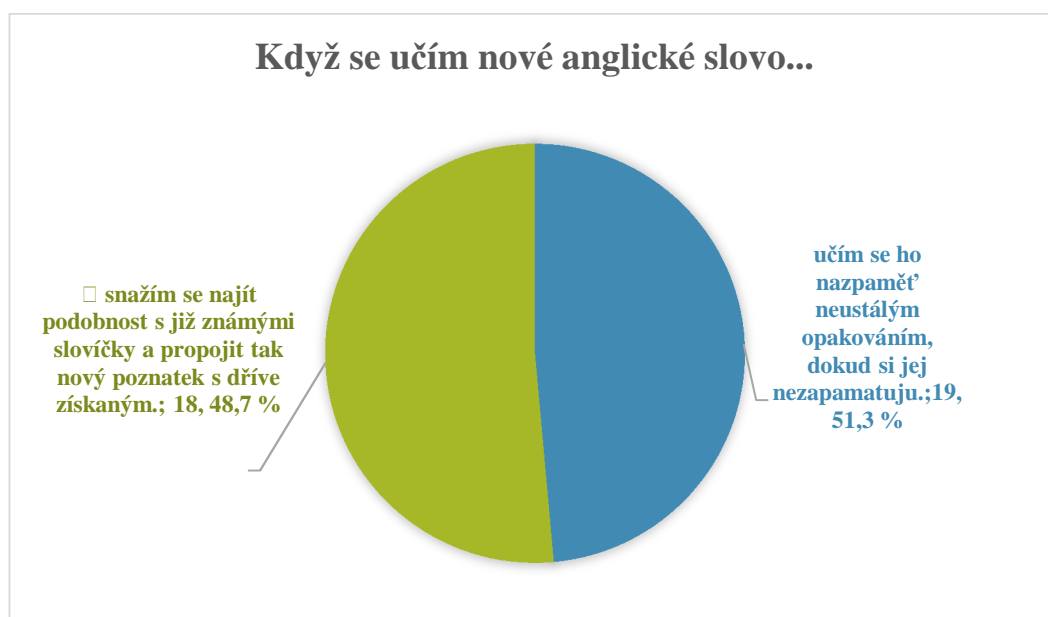


22 respondentů (59,5 %) zvolilo odpověď – spíše se snažím danou věc vysvětlit jinak, použít jiný výraz. 15 respondentů (40,5 %) zvolilo odpověď – spíše hledám v paměti a snažím se najít přesný výraz.

Vyhodnocení otázky č. 12

V otázce č. 12 měli respondenti doplnit větu - Když se učím nové anglické slovo... z nabízených možností:

- učím se ho nazpaměť neustálým opakováním, dokud si jej nezapamatuju.
- snažím se najít podobnost s již známými slovíčky a propojit tak nový poznatek s dříve získaným.



18 respondentů (48,7 %) zvolilo odpověď – snažím se najít podobnost s již známými slovíčky a propojit tak nový poznatek s dříve získaným. 19 respondentů (51,3 %) zvolilo odpověď – učím se ho nazpaměť neustálým opakováním, dokud si jej nezapamatuju.

Vyhodnocení otázky č. 13

V otázce č. 3 měli respondenti doplnit větu - Když čtu anglický článek a narazím na slovo, které neznám... z nabízených odpovědí:

- pro pochopení článku potřebuji znát přesný význam daného slova a vyhledám si jej ve slovníku.
- nepotřebuji znát přesný význam slova a smysl článku se snažím pochopit z kontextu.



24 respondentů (64,9 %) odpovědělo – nepotřebuji znát přesný význam slova a smysl článku se snažím pochopit z kontextu. 13 respondentů (35,1 %) zvolilo odpověď - pro pochopení článku potřebuji znát přesný význam daného slova a vyhledám si jej ve slovníku.

Vyhodnocení otázky č. 14

Zde měli respondenti dokončit odpověď na otázku - Když komunikuji v angličtině, znalost gramatických pravidel je pro mě... z nabízených možností:

- nezbytná, nedokážu se bez ní dorozumět.
- není tak moc důležitá, snažím se komunikovat pomocí toho, co znám a bez gramatické správnosti promluvy se obejdu.

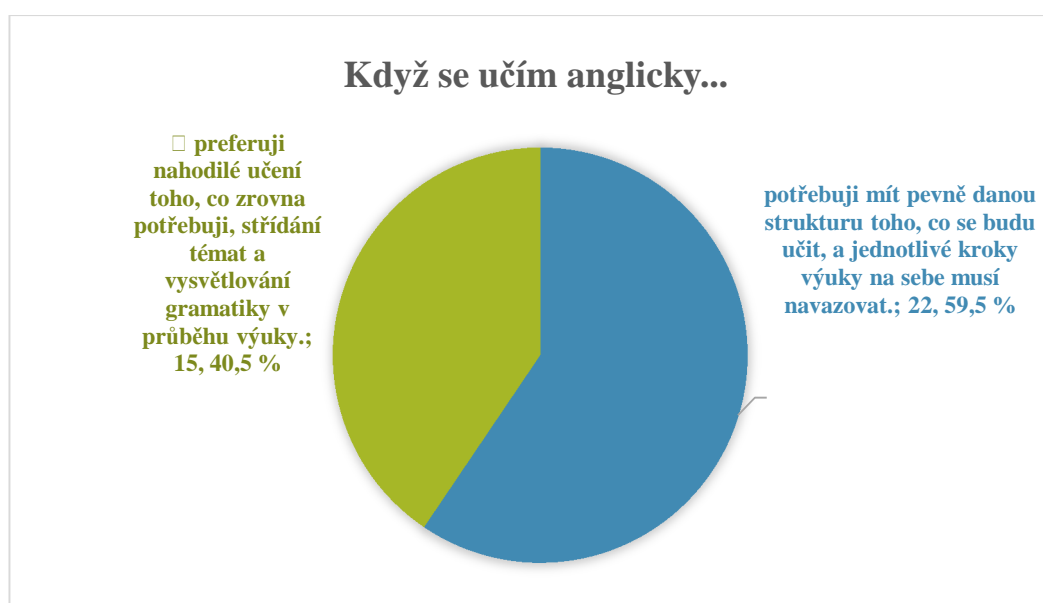


22 respondentů (59,5 %) zvolilo možnost - nezbytná, nedokážu se bez ní dorozumět. 15 respondentů (40,5 %) zvolilo možnost – není tak moc důležitá, snažím se komunikovat pomocí toho, co znám a bez gramatické správnosti promluvy se obejdu.

Vyhodnocení otázky č. 15

V poslední otázce č. 15 měli respondenti doplnit odpověď na otázku - Když se učím anglicky... z nabízených možností:

- potřebuji mít pevně danou strukturu toho, co se budu učit, a jednotlivé kroky výuky na sebe musí navazovat.
- preferuji nahodilé učení toho, co zrovna potřebuji, střídání témat a vysvětlování gramatiky v průběhu výuky.



22 respondentů (59,5 %) zvolilo možnost – potřebuji mít pevně danou strukturu toho, co se budu učit, a jednotlivé kroky výuky na sebe musí navazovat. 15 respondentů (40,5 %) zvolilo možnost – preferuji nahodilé učení toho, co zrovna potřebuji, střídání témat a vysvětlování gramatiky v průběhu výuky.

3.2 Vyhodnocení hypotéz

V této části kapitoly se zabývám vyhodnocením hypotéz. Jejich vyhodnocení je pro práci stěžejní.

Nejprve se věnuji vyhodnocení hypotézy č. 1.

Vyhodnocení hypotézy č. 1

Hypotéza č. 1:

Jazykové vzdělávání prostřednictvím metody koučování si vybírají lidé s učebním stylem založeným na zkušenostech. Takoví lidé nepotřebují například přesně znát gramatická pravidla a mít v učení systém, ale naopak upřednostňují získání schopnosti pohotově reagovat a úspěšně komunikovat s komunikačním partnerem.

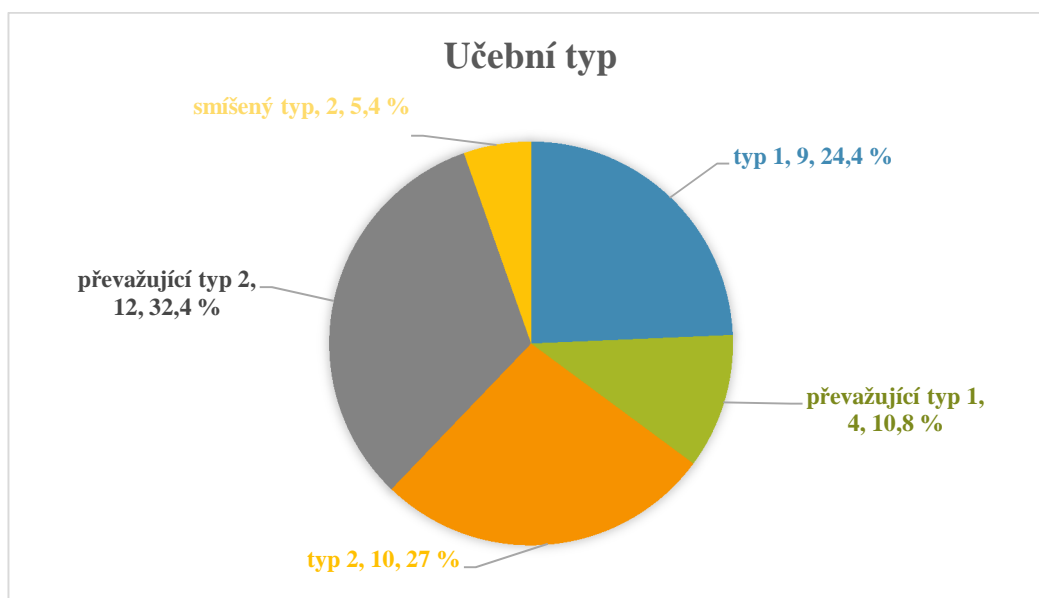
K hypotéze č. 1 se vztahují dotazníkové položky č. 10 – 15.

Na identifikaci učebních typů jsou zaměřeny otázky č. 10 – 15. Vždy první možnost u každé z otázek odpovídá analyticko-rationálnímu učebnímu typu. Druhé možnosti odpovídají intuitivně-zkušenostnímu typu. Výjimku tvoří otázka č. 10, kde mohli respondenti vybrat 1 nebo 2 odpovědi (první a třetí odpověď odpovídá analyticko-rationálnímu učebnímu typu a druhá odpověď odpovídá intuitivně-zkušenostnímu učebnímu typu).

K identifikaci jednotlivých učebních typů – analyticko-rationálního a intuitivně-zkušenostního jsem stanovila kritérium – respondent musí zvolit nejméně 5 odpovědí, které odpovídají určitému zkušenostnímu typu. Takové respondenty klasifikuji jako *typ 1*, nebo *typ 2*. Pod číslem 1 označuji analyticko-rationální typ a pod číslem 2 označuji intuitivně-zkušenostní typ.

Respondenti, kteří zvolili 4 odpovědi jednoho typu a 2 odpovědi druhého typu klasifikuji jako – *převažující typ 1*, nebo *převažující typ 2*.

Respondenti, kteří zvolili 3 odpovědi jednoho typu a 3 odpovědi druhého typu klasifikují jako – *smíšený typ*.



U 12 respondentů (32,4 %) převažují odpovědi, které odpovídají typu 2 – intuitivně-zkušenostní typ. 10 respondentů (27 %) je typu 2. 9 respondentů (24,4 %) je typu 1 – racionálně-systémový typ. 4 respondenti (10,8 %) zvolili převážně odpovědi, které odpovídají typu 1. 2 respondenti (5,4 %) jsou typu smíšeného.

Shrnutí

Dle zjištěných dat jsem došla k následujícím závěrům. Jak znázorňuje graf, většina respondentů je typu 2, či se mu převážně blíží (59,4 %). Hypotézu č. 1 lze tedy potvrdit jen částečně. Jazykové vzdělávání prostřednictvím koučování si převážně vybírají lidé s intuitivně-zkušenostním učebním typem, ale není to pravidlem. Při výběru jazykových vzdělávání hrají roli i jiné faktory. V případě jazykového koučování se pravděpodobně jedná o exkluzivitu, individuální přístup ke klientovi a specifika metodiky vzdělávání.

Následuje vyhodnocení hypotézy č. 2.

Vyhodnocení hypotézy č. 2

Hypotéza č. 2:

Vzdělávání prostřednictvím jazykového koučování preferují respondenti s intuitivně-zkušenostním typem učení. V důsledku toho jsou tyto respondenti ve vzdělávání úspěšnější. K této hypotéze se vztahují dotazníkové položky č. 6 a 7 a dotazníkové položky č. 10 – 15.

Pro zjištění, zda lidé s intuitivně-zkušenostním učebním typem preferují jazykové koučování více než respondenti s analyticko-racionálním učebním typem a ve vzdělávání prostřednictvím jazykového koučování jsou úspěšnější, jsem zjišťovala, o kolik jazykových úrovní se zvýšila jejich jazyková znalost. Porovnávala jsem jejich jazykovou úroveň před započítím vzdělávání s jejich jazykovou úrovní po ukončení vzdělávání. Ukazatelem zvýšení jazykové úrovně je jejich rozdíl. Například respondent byl před započítím jazykového vzdělávání na jazykové úrovni A1. Po ukončení vzdělávání byla jeho jazyková znalost na úrovni B1. Respondent si tedy zvýšil svou jazykovou znalost o dvě úrovně.

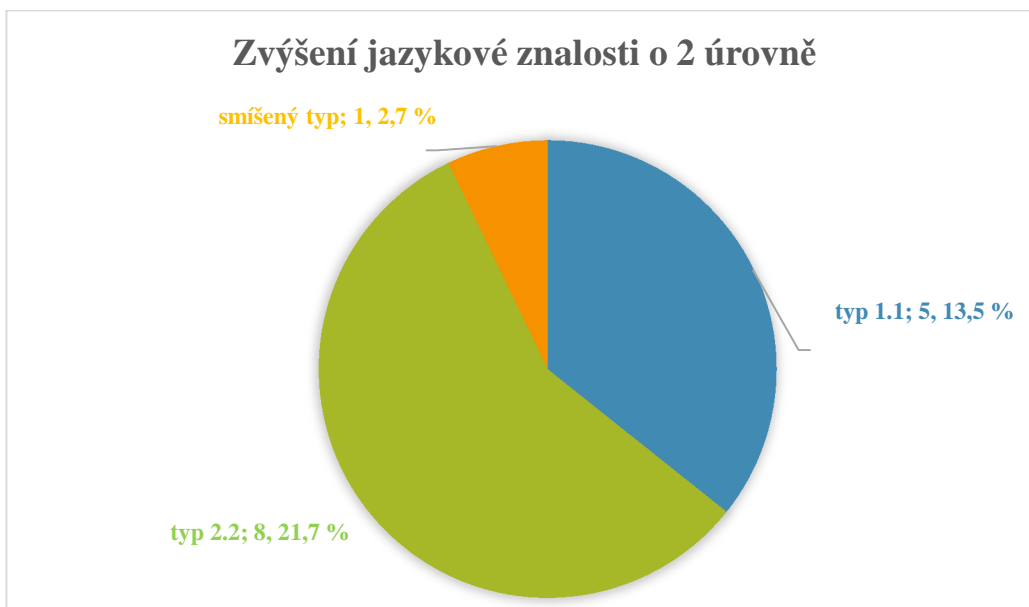
Sloučila jsem skupiny respondentů ze skupiny *převažující typ 1* a *typ 1* - tuto skupinu označuji jako *typ 1.1* a skupinu respondentů ze skupiny *převažující typ 2* a *typ 2* - tuto skupinu označuji jako *typ 2.2*.

Zvýšení jazykové znalosti o jednu úroveň



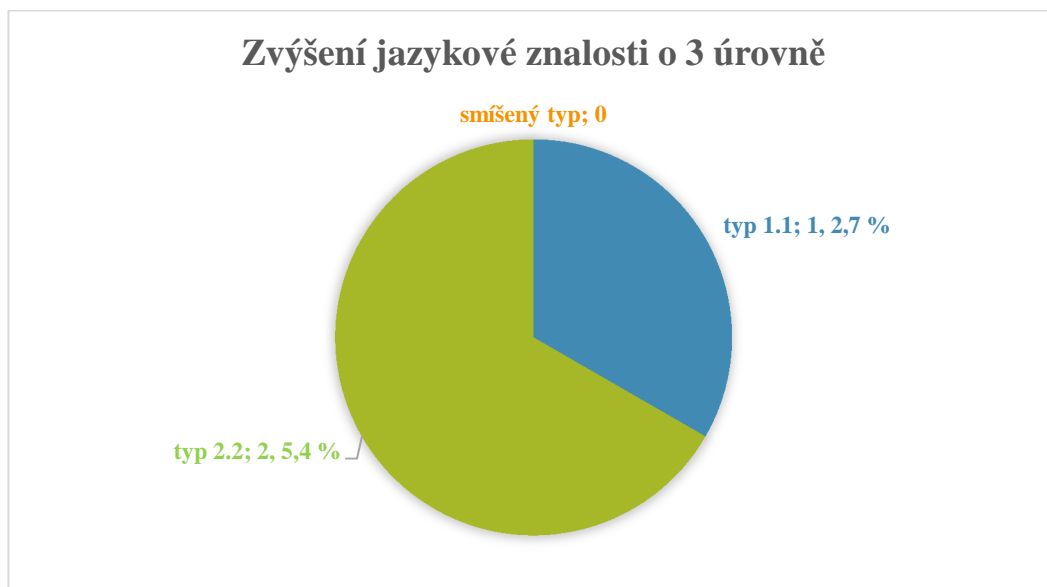
11 respondentů (29,7 %), kteří zvýšili svou jazykovou znalost, bylo ze skupiny typ 2.2. 7 respondentů (18,9 %) bylo ze skupiny typ 1.1. a 1 respondent (2,7 %) ze skupiny smíšený typ. Z toho vyplývá, že nejvíce respondentů, kteří si zvýšili jazykovou znalost o 1 úroveň, bylo ze skupiny typ 2.2 – intuitivně-zkušenostní učební typ.

Zvýšení jazykové znalosti o dvě úrovně



Nejvíce respondentů 8 (21,7 %), kteří si zvýšili jazykovou znalost o dvě úrovně, bylo opět ze skupiny typ 2.2. 5 respondentů (13,5%) bylo ze skupiny typ 1.1. respondent (2,7 %) byl ze skupiny smíšený typ.

Zvýšení jazykové znalosti o 3 úrovně



U zvýšení jazykové znalosti o 3 úrovně už nebylo úspěšných tolik respondentů jako u předchozích jazykových úrovních. Opět ovšem byli početnější respondenti ze skupiny typ 2.2. 2 respondenti (5,4 %) z této skupiny zvýšili svou jazykovou znalost o tři úrovně. Ze skupiny typ 1.1 to byl 1 respondent (2,7 %). Ze skupiny smíšený typ nebyl žádný respondent.

Zvýšení jazykové znalosti o 4 úrovně

V této kategorii se zařadil 1 respondent (2,7 %), který byl opět ze skupiny typ 2.2.

Shrnutí

Ze znázorněných dat vyplývá, že respondenti spadající do skupiny typ 2.2 – intuitivně-zkušenostní učební typ, preferují koučování jako formu jazykového vzdělávání více než respondenti s analyticko-racionálním učebním typem. Respondenti typu 2.2 jsou rovněž v jazykovém vzdělávání prostřednictvím koučování úspěšnější, než respondenti ze skupin typ 1.1 a smíšený typ. Můžeme tedy potvrdit hypotézu č. 2 a prohlásit ji za platnou.

4 Profil účastníka jazykového koučování

Jak zmiňuji v metodologické části práce, jejím výstupem je profil účastníka jazykového koučování.

Údaje k vytvoření profilu jsem získala z dat zjištěných dotazníkem, konkrétně z odpovědí na otázky č. 1 – 7 (pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání, profese, délka praxe, úroveň znalosti jazyka před započítáním výuky a úroveň znalosti jazyka po ukončení výuky). Provedla jsem analýzu získaných dat a následně jsem vytvořila profil účastníka jazykového koučování.

Reprezentativním zástupcem účastníků jazykového koučování v agentuře AA je muž disponující intuitivně-zkušenostním typem učení. Je mu nad 40 let, má vysokoškolské magisterské, či doktorské vzdělání. Jeho praxe trvá 20 let a více. Jeho profesí je top manažer, či ředitel podniku. Před započítáním výuky odpovídá jeho jazyková znalost úrovni A1 nebo A2. Prostřednictvím jazykového koučování jazyková znalost roste a při ukončení vzdělávání je na úrovni B2.

Takoví lidé preferují nahodilé učení gramatiky a slovní zásoby podle aktuální potřeby. Pro porozumění textu v cizím jazyce nepotřebují znát přesný význam slov a smysl textu se snaží pochopit z kontextu. Při komunikaci v cizím jazyce nepotřebují znát gramatická pravidla a dokáží se dorozumět pomocí toho, což již znají. Při učení nových slov vycházejí ze svých zkušeností a snaží se najít podobnost s již známými pojmy. Pokud si nemohou vzpomenout, jak se řekne určité slovo, jsou schopní nahradit jej synonymem tak, aby sdělení dávalo smysl.

Tyto zjištěné závěry mohou sloužit ke zdokonalování výuky prostřednictvím jazykového koučování a vytváření vzdělávacích programů přímo na míru jednotlivým klientům.

ZÁVĚR

Závěrem práce odpovídám na otázky v ní stanovené. První výzkumnou otázkou je jaký typ učení bude u respondentů převažovat? Ze získaných dat jsem zjistila, že nejvíce respondentů 12 odpovídá převažujícímu typu 2, tedy převážně intuitivně-zkušenostnímu typu učení a zároveň 10 respondentů disponuje přímo intuitivně-zkušenostním typem učení. Převažujícím typem 1 – analyticko-rationálním a přímo typem 1 – analyticko-rationálním disponuje dohromady 13 respondentů. Tímto můžeme potvrdit předpoklad č. 1, že u většiny respondentů bude převažovat intuitivně-zkušenostní typ učení.

Zároveň dochází i k potvrzení předpokladu č. 2 - vzdělávání formou jazykového koučování si vybírají převážně lidé s intuitivně-zkušenostním typem učení., což může mít za následek i to, že tito respondenti jsou v jazykovém koučování úspěšnější, než respondenti s analyticko-rationálním typem učení. Tudíž jsem odpověděla na výzkumnou otázku č. 2 a potvrdila předpoklad č. 3 - respondenti s intuitivně-zkušenostním typem učení preferují jazykové koučování více než respondenti s analyticko-rationálním učebním typem. Tudíž respondenti, kteří se učí ze zkušeností, jsou ve vzdělávání prostřednictvím jazykového koučování úspěšnější, než respondenti s analyticko-rationálním typem učení.

Zjištěné závěry tedy nasvědčují tomu, že většina klientů agentury AA, využívající služby jazykového koučování disponuje intuitivně-zkušenostním typem učení. Zástupcem klientské skupiny je muž s intuitivně-zkušenostním typem učení, nad 40 let, mající vysokoškolské vzdělání a vykonává profesi vysoce postaveného manažera, či ředitele společnosti. Upřednostňuje nahodilé učení gramatiky a nových slov dle aktuální potřeby. Dokáže se dorozumět v cizím jazyce bez znalosti přesně dané gramatiky a slov. Při komunikaci v cizím jazyce vychází ze zkušeností a z toho, co již zná. Je schopen porozumět smyslu cizojazyčného textu, aniž by znal význam všech slov. V získávání jazykových znalostí je flexibilní, pohotový a dokáže pohotově reagovat na cizojazyčného komunikačního partnera.

Preference koučování jako formy jazykového vzdělávání není pouze výsledkem určitého způsobu přijímání informací (racionálního nebo zkušenostního). U klientů, kteří si tuto formu vzdělávání vybrali jako prostředek získání jazykové znalosti, mohou hrát roli i ostatní faktory. Těmi je atraktivita jazykového koučování, exkluzivita, individuální přístup, sofistikovaný systém výuky ad. Domnívám se, že formy vzdělávání jako jsou například koučování a mentoring, budou dále nabírat na své popularitě. Vedle klasických výukových metod zaujímají důležité místo a představují zajímavou a moderní alternativu vzdělávání. Jelikož se však svět a společnost neustále vyvíjejí a proměňují, klasické i moderní vzdělávací metody musí na tyto změny reagovat a poskytovat kvalitní práci s člověkem a péči o něj. To je výzvou pro budoucí generace, ale zejména pro nás.

SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

BECKER, G. S.: *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, 1964. ISBN 978-0-226-04120-9. (UCP descr).

BENEŠ, M.: *Andragogika*. 2. akt. a rozš. vyd. Praha: GRADA, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5

BOURDIEU, P.: *Outline of a theory of practice*. London: University press, Cambridge, 1977.

BROOKFIELD, S. D.: *Understanding and facilitating adult learning. A comprehensive analysis of principles and effective practises*. Reprinted 1991, 1994, 1996. Buckingham: Open university press, 1986. ISBN 0-335-15226-0.

DVOŘÁKOVÁ, Z a kol.: *Personální řízení 1*. Praha: VŠE, 2001. ISBN 80-245-0248-8.

EPSTEIN, S.: Cognitive-experiential self-theory of personality. In Millon, T., & Lerner, M. J. (Eds), *Comprehensive handbook of psychology*, Vol. 5: Personality and social psychology (pp. 159 – 184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

FISCHER-EPE, M.: *Koučování. Zásady a techniky profesního doprovázení*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-140-9.

HOFBAUER, B.: *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HONEY, S., Mumford, A.: *The Learning styles questionnaire*. Maidenhead: S. Honey Publishing, 2001.

KAMENÍČEK, J.: *Lidský kapitál: bohatství, které dřímá v nás*. 2. upr. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2139-5

KNOWLES, M. S.: *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books, 1975.

- KOHOUTEK, R.: Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2008, č. 3, s. 3 – 22. ISSN 1211-4669.
- KOLB, D., A.: *Experiential Learning*. Englewood cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- KOLB, A., Kolb D.: *Experiential Learning theory bibliography 1971 – 2001*, Boston: McBer and Co, 2001.
- MAREŠ, J.: *Styly učení u žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MARX, K.: *Kapitál: kritika politické ekonomie*. Praha: Svoboda, 1978 – 1980.
- MAZOUCH, Petr a Jakub Fischer. *Lidský kapitál: měření, souvislosti, prognózy*. Praha: C. H. Beck, 2011. ISBN 978-80-7400-380-6
- MINCER, J.: Investment in human capital and personal income distribution. *The Journal of political economy*, Vol. 66, No. 4 (Aug. 1958), pp. 281 – 302.
- MUŽÍK, J.: *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J.: *Androdidaktika*. Vydání 2. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J.: *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluver ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- PALÁN, Z.: *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha. Academia. 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- PARMA, P.: *Umění koučovat*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-86851-63-X
- PLAMÍNEK, J.: *Vzdělávání dospělých*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.
- PRŮCHA, J. a Walterová, Mareš.: *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003.
- SOVÁK, M.: *Učení nemusí být mučení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 8004243061.

ŠKODA, Jiří a Pavel Doulík: Psychodidaktika. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠVARŤÍČEK, R., Šedřová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-13-0.

ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998. ISBN 80-88778-735.

TOUGH, A. M.: *The assistance obtained by adult self-teachers*. Adult education (USA), 1966, 17 (1), 30-37.

TOUGH, A. M.: *Learning without a teacher: A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Educational research series, no. 3. Toronto: Ontario institute for studies in education, 1967.

WITKIN, H. A.: The nature and importance of individual differences in perception. *Journal of personality*, 1949, 18, p. 145 – 170.

WITKIN, H. A.: Individual differences in ease of perception of embedded figures. *Journal of personality*, 1950, 19, p. 1 – 15.

VODÁK, Josef a Alžběta Kucharčíková: *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. akt. a roz. vyd. Praha: GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8

Language coaching aneb jak naučit a přitom neučit. Olomouc. 2013

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách

Internetové zdroje:

Jazykové úrovně. *Jazykové úrovně* [online]. 2015 [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: <http://www.jazykove-urovne.cz/>

Konzultování (counselling). *Management mania* [online]. 2013 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/konzultovani>

Mentoring. *Asociace mentoringu* [online]. Centrum dohody, 2015 [cit. 2015-10-29]. Dostupné z: <http://www.asociacementoringu.cz/mentoring>

PŘÍLOHA Č. 1

DOTAZNÍK DIPLOMOVÁ PRÁCE – Profil účastníka jazykového koučování

Dobrý den, jmenuji se Monika Riedlová a jsem studentkou magisterského studia oboru Andragogika - kulturní antropologie na FF UP v Olomouci. V rámci tohoto studia píšu diplomovou práci na téma Profil účastníka jazykového koučování. Touto cestou Vás chci požádat o vyplnění dotazníku. Jeho vyplnění Vám zabere maximálně 3 minuty. Kde není uvedeno jinak, volíte pouze jednu odpověď. Všechna zjištěná data zůstanou zcela anonymní a budou použita pouze pro potřeby diplomové práce. Mnohokrát děkuji za Vaši ochotu a čas.

1. Pohlaví

- žena
- muž

2. Věk

- 20 let a méně
- 20 – 30 let
- 30 – 40 let
- 40 – 50 let
- 50 a více let

3. Nejvyšší dosažené vzdělání

- Střední odborné učiliště s výučním listem
- Střední odborná škola s maturitou
- Gymnázium s maturitou
- Vyšší odborná škola – DiS.
- Vysoká škola – Bc.
- Vysoká škola – Mgr./MgA./Ing./MUDr./MDDr./MVDr.
- Vysoká škola - JUDr./ PhDr./ RNDr./ PharmDr./ ThDr.
- Vysoká škola – PhD. /ThD.

4. Profese

5. Délka praxe

- 0 – 10 let
- 10 – 20 let
- 20 a více let

6. Úroveň znalosti jazyka před započítáním výuky

- A1 S
- A1
- A2

- B1
- B2

7. Úroveň znalosti jazyka po ukončení výuky

- A1 S
- A1
- A2
- B1
- B2

8. Intenzita jazykového vzdělávání (např. 2 X týdně 20 minut call,...)

9. Vzdělávám/vzdělával(a) jsem se formou

- English inspiration
- Weekend reading
- M3M (sms)
- Konverzace po telefonu (call)
- gramatická cvičení (email)

10. Když se učím anglicky (můžete vybrat více odpovědí)

- učím se vše nazpaměť, memoruji slovíčka a gramatické jevy tak dlouho, dokud si je nezapamatuju
- vycházím z toho, co jsem se naučil dříve, propojuji již získané vědomosti s těmi novými
- systematicky třídím nové informace

11. Když potřebuji komunikovat v angličtině a nemohu si vzpomenout, jak se řekne určité slovo

- spíše hledám v paměti a snažím se najít přesný výraz
- spíše se snažím danou věc vysvětlit jinak, použít jiný výraz

12. Když se učím nové anglické slovo

- učím se ho nazpaměť neustálým opakováním, dokud si jej nezapamatuju
- snažím se najít podobnost s již známými slovíčky a propojit tak nový poznatek s dříve získaným

13. Když čtu anglický článek a narazím na slovo, které neznám

- pro pochopení článku potřebuji znát přesný význam daného slova a vyhledám si jej ve slovníku
- nepotřebuji znát přesný význam slova a smysl článku se snažím pochopit z kontextu

14. Když komunikuji v angličtině, znalost gramatických pravidel je pro mě

- nezbytná, nedokáži se bez ní dorozumět
- není tak moc důležitá, snažím se komunikovat pomocí toho, co znám a bez gramatické správnosti promluvy se obejdu

15. Když se učím anglicky

- potřebuji mít pevně danou strukturu toho, co se budu učit, a jednotlivé kroky výuky na sebe musí navazovat
- preferuji nahodilé učení toho, co zrovna potřebuji, střídání témat a vysvětlování gramatiky v průběhu výuky

16. Přejete si, abychom Vám zaslali výsledky výzkumu v přehledné grafické podobě?

- ano
- ne

17. Sem prosím napište email, kam Vám budou zaslány výsledky výzkumu.

ANOTACE

Jméno a příjmení autora: Monika Riedlová

Název fakulty: Filozofická fakulta UP

Název katedry: Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

Název magisterské práce: Profil účastníka jazykového koučování

Počet znaků: 97 076

Počet příloh: 1

Počet titulů použité literatury: 37

Tato teoreticko-empirická magisterská práce se zabývá jazykovým koučováním. Dotazníkovou metodou byly zjišťovány data týkající se jazykové agentury AA, které byly vyplněny respondenty z řad klientů agentury. Na základě Epsteinovy kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti jsem definovala otázky, které měly za úkol identifikovat jedince s analyticko-racionálním a intuitivně-zkušenostním typem učení. V teoretické části práce se zabývám motivací ke vzdělávání, metodami vzdělávání dospělých, koncepcí sebeřízeného učení Stephena Brookfielda, kognitivně-zkušenostní teorií osobnosti Seymoura Epsteina ad.

KLÍČOVÁ SLOVA

koučování, jazykové koučování, metody vzdělávání, kognitivně-zkušenostní teorie osobnosti

ANOTATION

This theoretical and empirical master's degree work deals with the language coaching. Questionnaire method were collected data on the language agency AA, which were completed by respondents from among the clients of the agency. Based on Epstein's cognitive-experiential personality theories I defined the questions that were designed to identify individuals with analytical-rational and intuitive-experiential type of learning. The theoretical part deals with the motivation to education, adult education methods, the concept of self-organized learning of Ste-

phen Brookfield, cognitive-experiential personality theory Seymour Epstein and others.

KEYWORDS

coaching, language coaching, training methods, cognitive-experiential personality theory