

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

magisterské kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vladimír Fiala

**Faktory ovlivňující motivaci k učení se cizím jazykům
v dospělosti**

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Vlad'ka Fischerová-Katzerová

**DIE JAN AMOS KOMENSKÝ – UNIVERSITÄT VON
PRAG**

kombiniertes Magisterstudium
2010 – 2012

DIPLOMARBEIT

Vladimír Fiala

**Die die Motivation zum Fremdsprachenlernen
beeinflussenden Faktoren im Erwachsenenalter**

Prag 2012

Betreuerin der Diplomarbeit:

Mgr. Vlad'ka Fischerová-Katzerová

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20.2.2012

Vladimír Fiala

Poděkování

Chtěl bych poděkovat Mgr. Vladěce Fischerové – Katzerové za její odborné vedení a pomoc při zpracování této práce. Dále bych chtěl poděkovat své ženě, Gabriele Fialové, za její obětavou podporu a trpělivost.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá faktory, které ovlivňují motivaci dospělých k učení se cizímu jazyku. V teoretické části charakterizuje proces motivace při učení se cizím jazykům a nejdůležitější skupiny faktorů, které na motivaci dospělých během edukačního procesu pozitivně nebo negativně působí. Cílem praktické části je zjistit hlavní motivaci dospělých k učení se cizímu jazyku. Dále je zkoumáno, jakým způsobem vyhovují nastavené podmínky pro výuku cizích jazyků jednotlivým věkovým skupinám dospělých. Výsledky empirického průzkumu mohou posloužit jako zpětná vazba pro vzdělavatele v oblasti cizích jazyků.

Klíčové pojmy

Celoživotní učení, cizí jazyk, dospělost, dospělý, jazykové kompetence, jazykové vzdělávání dospělých, lektor cizích jazyků, motivace k učení, osobnost dospělého, proces motivace, teorie motivace, učení se cizím jazykům.

Annotation

Diese Diplomarbeit befasst sich mit den Faktoren, die die Motivation zum Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen beeinflussen. In dem theoretischen Teil werden der Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen und die wichtigsten Faktorengruppen, die sich auf die Motivation der Erwachsenen innerhalb des Edukationsprozesses entweder positiv oder negativ auswirken, charakterisiert. Das Ziel des praktischen Teiles ist es, die Hauptmotivation zum Fremdsprachenlernen bei Erwachsenen zu ermitteln. Weiter wird geforscht, auf welche Weise die im Fremdsprachenunterricht eingestellten Bedingungen den einzelnen Altersgruppen der Erwachsenen entgegenkommen. Die empirischen Forschungsergebnisse mögen als Feedback für die auf dem Fremdsprachengebiet tätigen Lektoren dienen.

Schlüsselbegriffe

Erwachsenenalter, Erwachsenen Sprachbildung, Erwachsener, Fremdsprache, Fremdsprachenlektor, Fremdsprachenlernen, lebenslanges Lernen, Lernmotivation, Motivationsprozess, Motivationstheorie, Persönlichkeit eines Erwachsenen, Sprachkompetenzen.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A CIZÍ JAZYKY	10
1.1 Historie učení se cizím jazykům	13
1.2 Učení se cizím jazykům v současnosti	16
2. MOTIVACE	20
2.1 Zdroje motivace.....	21
2.2 Proces motivace.....	23
2.3 Teorie motivace	24
2.4 Motivace k učení u dospělých	26
2.5 Motivace a učení se cizím jazykům	28
2.5.1 Koncepce motivace v jazykovém vzdělávání	29
3. PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM V DOSPĚLOSTI	33
4. SPOLEČENSKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM V DOSPĚLOSTI	40
5. FAKTORY PROCESU JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	45
5.1 Cíle jazykového vzdělávání.....	47
5.2 Obsah jazykového vzdělávání	48
5.3 Lektor a výuka.....	49
5.4 Metody a didaktické prostředky	53
5.5 Forma jazykového vzdělávání.....	54
PRAKTICKÁ ČÁST	57
6. PŘÍPRAVA, REALIZACE A VYHODNOCENÍ PRŮZKUMU	57
6.1 Popis a charakteristika zkoumaného vzorku	60
6.2 Analýza výsledků průzkumu a vyhodnocení hypotéz	61
6.2.1 Vyhodnocení dílčích cílů a předmětu průzkumu	83
6.3 Doporučení a návrhy na zlepšení	85
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	89
SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ	94
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	96
SEZNAM PŘÍLOH	98

ÚVOD

Cizí jazyky zaujaly v naší společnosti v posledních více jak dvaceti letech významnou pozici. V rámci kulturní, politické a ekonomické globalizace světa, včetně integračních procesů Evropy a prudkého rozvoje informačních technologií vzrostly enormním způsobem požadavky na nové komunikační a jazykové dovednosti velké části společnosti.

Pro dospělého jedince nabyla znalost cizích jazyků na důležitosti jak v soukromé, tak i v pracovní – profesní oblasti. Stále více je vnímána jako nezbytná výbava moderního člověka a součást jeho základního vzdělanostního profilu. V mnoha oblastech lidských činností od něj současná společnost vyžaduje, aby ovládal alespoň jeden světový jazyk na komunikativní úrovni. A zároveň i to, aby své jazykové kompetence po celý svůj život zlepšoval.

Jaký postoj však dospělý člověk k učení se cizímu jazyku zaujme, závisí především na jeho motivaci. Ta se velkou měrou podílí na tom, do jaké míry bude dospělý jedinec při učení se cizímu jazyku nakonec úspěšný. Jak konstatuje velká část autorů, nelze v oblasti jazykového vzdělávání dospělých motivaci oddělit od procesu učení.

Jelikož téma motivace při učení se cizím jazykům u dospělých není v české odborné literatuře příliš popsáno, rozhodl se autor této diplomové práce danou problematiku zpracovat. Dalším podnětem mu byla jeho lektorská činnost v oblasti výuky cizích jazyků a potřeba dozvědět se o problematice motivace při učení se cizím jazykům více.

Každý lektor se denně při výuce s problémem motivace setkává. Dává si otázky, jak ji podpořit, udržet či rozvinout. Přichází velmi záhy na to, že motivace dospělých má klesající nebo stoupající úroveň, ne vždy však vidí a chápe příčiny tohoto jevu. Proto se autor této diplomové práce pokusil o to, popsat a vytyčit nejdůležitější faktory, které mohou působit na motivaci dospělých při učení se cizím jazykům.

Tato diplomová práce je rozčleněna do jednotlivých kapitol na základě osnovy na teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části je na základě odborné literatury a relevantních internetových zdrojů popsat teoretická východiska a dosavadní poznatky na téma motivace ve vztahu k problematice učení se cizím jazykům u dospělých a také z pohledu celoživotního učení. Další kapitoly se věnují přímo faktorům, které motivaci různou měrou ovlivňují.

Cílem praktické části je na vzorku dospělé populace zjistit pomocí dotazníkového šetření jejich hlavní motivaci k učení se cizím jazykům, a jakým způsobem vyhovují nastavené podmínky pro výuku cizích jazyků jednotlivým věkovým skupinám dospělých. Výsledky průzkumu mohou následně posloužit jako důležitá zpětná vazba pro vzdělavatele v oblasti cizích jazyků.

TEORETICKÁ ČÁST

1. CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A CIZÍ JAZYKY

Na světě existuje mnoho způsobů, jak mezi sebou mohou živí tvorové komunikovat, ovšem pouze člověk je nadán schopností mluvit a myslet pomocí řeči a jazyka.

Jazyk a řeč jsou pro život každého jedince velmi důležité, protože utváří od narození jeho vědomí, myšlení o sobě a druhých. Komunikace prostřednictvím jazyka, ať už mateřského nebo cizího, není založená jen na pouhém předávání informací. Jak píše Petříček (1992), jazyk je určitý způsob vidění, třídění a interpretace světa, určitou strukturou, mřížkou, kterou skutečnost určujeme, diferencujeme a pojmenováváme, jinak bychom se v ní nedokázali zorientovat a domluvit se na ní, přičemž jednotlivé jazyky rozlišují skutečnost různým způsobem.

Řeči a jazyku se učíme od dětství. To, jak dobře se jim naučíme, je podmíněno dvěma základními faktory: na jedné straně je to naše vnitřní, vrozená schopnost naučit se řeči a jazyku (myšlení, mozek, inteligence), na druhé straně jsou to podmínky, které k tomu máme (rodina, společnost obecně). Stojí nás to samozřejmě určité úsilí, jímž se učíme vnímat, rozumět a osvojovat si svůj vnitřní svět a učí nás to vyznat se ve světě vnějším. Z hlediska vrůstání jedince do společnosti je jazyk jeden z hlavních nástrojů socializace. Člověk se skrze něj identifikuje nejen se sebou samým, ale i se společenstvím, ve kterém žije. Vedle mateřského jazyka je konfrontován se skutečností, že vedle něj žijí lidé a společnosti, které mluví jiným – cizím jazykem.

„Pod pojmem cizí jazyk je zde rozuměn jazyk, který se žák učí a který není v dané zemi běžně používán jako úřední jazyk.“¹ Vlčková (2007) uvádí, že se musí také rozlišovat pojmy *učení (se) cizímu jazyku a učení cizího jazyka*.

¹ Vlčková, 2007, s. 15

První pojem představuje učební aktivitu dospělého jedince, druhý pojem je označením záměrné androdidaktické činnosti lektora či učitele vyvolávající optimální proces učení.

Lidé se vždy z důvodů ekonomických, kulturních, vojenských či jiných učili cizím jazykům, aby mohly jednotlivé národy mezi sebou navázat kontakt. V důsledku rozsáhlých společenských změn, které nastartovala především průmyslová revoluce, se změnil charakter, rozsah a intenzita lidské komunikace obecně. Používání cizích jazyků, které bylo dříve běžné v určitých oblastech jako např. v diplomacii, obchodu či vědě, se nebývalou měrou rozšířilo i do dalších oblastí lidské činnosti. Propojenost současného světa v důsledku globalizačních procesů, které se odehrály v posledních desetiletích, nabyla takových rozměrů, že cizí jazyky dnes musí používat mnohem více lidí, než tomu bylo kdy dříve.

Eskalace změn a tlak na jazykové vzdělávání zašel až tak daleko, že se jím začaly zabývat i vlády jednotlivých zemí a nadnárodní uskupení jako je Evropská unie, aby nakonec pevně začlenily učení se cizím jazykům a jazykové vzdělávání do svých prohlášení a dlouhodobých strategií svých vzdělávacích soustav. „Cizí jazyky byly vždy významné z hlediska komunikace národů a rozšiřování omezených obzorů jednotlivce i národa. V kontextu evropských integračních smluv nabývají jazyky nového významu a stávají se centrálně podporovaným oborem vzdělávání v rámci každé národně vzdělávací a kulturní politiky, především pak společné evropské vzdělávací politiky realizované prostřednictvím podpory sdílených priorit programy Evropské unie (EU) a národními politikami.“² Komunikace v cizích jazycích se stala také jedním z osmi klíčových kompetencí, které stanovila Evropská komise v rámci konceptu celoživotního učení.

Každý aktivní dospělý jedinec, který chce v dnešním současném světě cestovat, studovat, pracovat nebo se obecně řečeno vůbec nějakou formou podílet na společensko-kulturních možnostech dnešního světa, se musí učit a používat cizí jazyky.

² Vlčková, 2007, s. 13

Pro jednotlivce je v současnosti cizí jazyk velmi důležitý v jeho profesním životě, nabízí více pracovních příležitostí, podporuje jeho kariérový růst a zlepšuje jeho pozici na trhu práce. V soukromém životě dává člověku možnost cestovat do cizích zemí, číst cizojazyčnou literaturu v originále, shlédnout zahraniční filmy či se osobně setkávat s cizinci. Pomáhají mu rozšiřovat si všeobecný rozhled, odbourávat některé emocionální, kulturní a sociální bariéry, získávat životní zkušenosti a navazovat nové sociální kontakty. Dle Smejkalové (2006) znamená učit se cizímu jazyku také sami sebe lépe chápat, a hodnotit se. Jeho prostřednictvím se nám mohou otevřít doposud skryté dimenze našich možností a schopností. Vedle toho už samotná schopnost dorozumět se cizím jazykem může člověku přinášet radost.

Dítě si osvojuje mateřský jazyk spontánně, stane se součástí jeho bytosti natolik, že o něm již ani nepřemýšlí. Učení se cizímu jazyku se na první pohled může zdát stejné, ale jsou zde rozdíly, se kterými se dospělý jedinec musí vypořádat. Svět dospělého člověka je v mnoha ohledech hotový - myslí, vnímá, formuluje své myšlenky a představy a komunikuje již zaběhnutým způsobem. Při učení se cizímu jazyku se však toto vše může tak trochu obrátit proti němu, jelikož při výuce cizího jazyka se stává znovu *dítětem*.

Proto, aby učení se cizím jazykům přineslo kýžený efekt, musí v sobě dospělý člověk najít dostatek silné *motivace*. Ta má vliv na volbu cizího jazyka, určuje rozsah a intenzitu aktivní účasti vyučování, učební proces, chování dospělého v jeho průběhu, volbu učebních strategií a konečnou úspěšnost osvojení cizího jazyka. Její absence může zeslabit či naprosto zničit chuť dospělého učit se i v budoucnu cizím jazykům, a proto nesmí být podceňována jak ze strany dospělého, tak i ze strany jeho nejbližšího rodinného či pracovního okolí.

Na základě zkušeností autora této práce je učení se cizímu jazyku dlouhodobý proces, který znamená neustálé hledání nových pramenů motivace. Z tohoto hlediska zde platí o to více *koncept celoživotního učení*. „Celoživotní učení chápeme jako zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení – ať v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který

dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“³

1.1 Historie učení se cizím jazykům

V historii naší civilizace se setkávaly jednotlivé národy a společnosti a musely se spolu dorozumět. Během kontaktu docházelo ke vzájemné interakci a interkulturní komunikaci. To znamená, že se už v dávné minulosti museli lidé vyrovnávat s faktem, že jejich soused nemluví stejným jazykem jako oni (Burke, 2011).

Motivace k učení se cizím jazykům byla historicky podmíněna různými aspekty v mnoha oblastech. Jedná se například o oblast *kulturní* – literatura, filozofie, *ekonomickou* – obchod, cestování za obchodem, *vědeckou* – učenci a jejich komunikace, *vojenskou* – expanze států znamenala i expanzi jazykovou, jazykově mezinárodní složení armád, *diplomatickou a profesní* – migrace pracovních sil.

Z hlediska složení antické či středověké společnosti se stupeň znalosti cizích jazyků různil podle sociální příslušnosti k jednotlivým vrstvám a tedy i k přístupu ke vzdělání. Podle Glücka a Schrödera (2011) se jazyky jednotlivých zemí stávaly komunikačním prostředkem tehdy, pokud je ostatní národy považovaly za přínosné především z pragmatických důvodů. Z hlediska dobrovolného rozhodnutí se jednalo o poznání vyspělejších kultur, což přinášelo obohacení kultury vlastní. Na nedobrovolné bázi probíhalo učení se cizím jazykům v důsledku válek, které znamenaly podrobení slabších národů silnějšími a jazykovou asimilaci.

³ Palán, 2003, s. 22

Antika

Historie cílené výuky cizích jazyků má své počátky již ve starověku, kdy byly nejrozšířenějšími jazyky řečtina a latina. Dobových svědectví je však velmi málo. Dle Černého (2005) používali Egypťané pro diplomatické, obchodní a vojenské styky se sousedními civilizacemi váženou kastu bilingvních tlumočnicků a překladatelů, kteří se cizím jazykům patrně učili ve speciálních školách. V Mezopotámii existoval vyspělý školský systém, kde probíhala v určité omezené míře také výuka cizích jazyků. Etnikum s určitou kulturní převahou však nahlíželo povýšeně na méně rozvinuté kultury a odmítalo se učit jejímu jazyku. Sofisté se zabývali studiem vlastního jazyka-řečtiny z hlediska rétoriky a ostatní jazyky považovali za barbarské a nevěnovali jim téměř žádnou pozornost.

Zájem o cizí jazyky byl ve starověkém Římě spojen se zájmem o řeckou kulturu a řečtinu, která se vyučovala už na druhém stupni římských škol v rámci studia mytologie, dějepisu, zeměpisu či astronomie. Mladí dospělí studenti třetího stupně římského vzdělávání pak odcházeli na některou z antických univerzit do Athén, na Rhodos nebo do egyptské Alexandrie, kde pokračovali ve svých studiích, využívali svých znalostí řečtiny a dále je rozvíjeli. (portál Antické vzdělávání, 2011)

Tím, jak se historicky rozvíjela Římská říše, stávala se hlavním komunikačním jazykem té doby latina.

Středověk

Ve středověku si udržela významné postavení latina, a to až do začátku novověku, především z důvodu liturgického, neboť to byl bohoslužebný jazyk římskokatolické církve. Znalost latiny pěstovali právníci, úředníci, diplomaté, cestovatelé a vzdělanci.

V období renesance začal dle Burkeho (2011) stoupat význam národních jazyků. Nejdříve získala velkou oblibu italština, od 17. století pak francouzština a španělština, a to především v oblasti soukromého vzdělávání jednotlivců a malých skupin. V 18. století se k nim přidala také angličtina. V

oblasti střední a východní Evropy byla rozšířená od středověku až do konce druhé světové války němčina.

Mezinárodní obchod byl odkázán především na ústní komunikaci. Obchodníci, kteří s nějakou zemí obchodovali pravidelně a nechtěli být odkázáni na tlumočníky, se tedy museli naučit jazyk cílové země, neboť to prospívalo úrovni a kvalitě vzájemných vztahů. Jen ve výjimečných případech probíhala komunikace písemnou formou prostřednictvím latinského jazyka. Dále se hojně využívalo služeb tlumočnicků. Glück (2002) uvádí, že německý obchodní spolek Hansa provozoval ve svém novgorodském sídle jazykovou výuku, v rámci které se mladí obchodníci nebo budoucí tlumočníci učili ruštině.

Až do pozdního středověku neexistují doklady o cílené školní výuce moderních evropských jazyků v nějakém školním zařízení. Jazykové znalosti člověk získával životní praxí v takovém rozsahu, jaký byl potřeba pro vykonávání jeho profese.

První doklad o školním vyučování pochází dle Glücka (2002) z roku 1503. Jednalo se o výuku francouzštiny v Amsterdamu, kterou vedl jistý Jacob van Schoenhoven. V Německu pochází první zmínka o organizovaném vyučování z roku 1556. Určeno bylo spíše pro děti a dospívající mládež, o dospělých se dobové dokumenty nezmiňují. Další skupinou, která se během své profesní praxe učila cizí jazyky, byli učni a řemeslníci putující po celé Evropě za prací, vyučením či nasbíráním nových zkušeností ve svém oboru. Mezi nejčastější profese patřili stavitelé, stavební řemeslníci, pracovníci těžebních, hutnických, zámečnických, kovářských profesí, ale i klenotníci či pekaři. Jakou formou přesně probíhalo učení se cizím jazykům, se můžeme pouze dohadovat. V každém případě nešlo o cílenou výuku, ale jednalo se o postupné sbírání jazykových dovedností během práce a každodenního kontaktu s rodilými mluvčími.

Další formou jazykového vzdělávání u střední třídy i u vysoké šlechty bylo vysílání dětí a lidí, kteří dosáhli čerstvě plnoletosti, do rodin a na dvory do cizích zemí. Cílem bylo poznat danou zemi, její zvyky a naučit se místnímu jazyku.

Dle Glücka (2002) zůstala latina hlavním vyučovacím jazykem až do 18. až 19. století a převládala ještě ve vědě, na univerzitách, v církvi, diplomacii a státní správě. V 19. stol. se však s nastupující emancipací národů definitivně prosazují národní jazyky.

V oblasti cizích jazyků, jejich didaktiky a propagace jejich významu a přínosu pro osobní rozvoj každého jedince po celý jeho život zůstává dle Škody (1996) dodnes platným a stále aktuálním největší český pedagog Jan Amos Komenský. Cizí jazyk pro něj představuje nejen prostředek k dorozumívání mezi lidmi, ale i *cestu* k lidskému poznání, které rozvíjí lidské vědění.

Ve svém úsilí o zlepšení výchovy a vyučování jako celku se Komenský věnoval didaktice jazykového vyučování a tvorbě učebnic. Ve svých dílech vyložil své základní didaktické zásady, podle kterých by učitelé i žáci měli řídit. Napsal učebnice latinského jazyka (*Janua linguarum reserua – Brána jazyků otevřená*, *Orbis pictus – Svět v obrazech*) a spisy, ve kterých zdůvodnil své pojetí jazykového vyučování (*Methodus linguarum novissima – Metody jazyků nejnovější*). Ty se staly vzorem pro tvorbu jazykových učebnic. Dle Horáka a Kratochvíla (1993) byly přeloženy do mnoha jazyků a používány po celém světě. Učení latiny Komenský založil na zcela nových základech. Poznávání jazyka mělo jít souběžně s poznáváním věcí, a to tím, že učebnice poskytovala názorné obrázky a poučení o věcech a běžných lidských činnostech. Za jedno z nejdůležitějších pravidel považoval princip názornosti.

1.2 Učení se cizím jazykům v současnosti

Téměř každý stát si v dnešní době důležitost cizích jazyků uvědomuje, proto vytváří svou vlastní státní vzdělávací jazykovou politiku. V součinnosti s národními státy a na základě doporučujících proklamací vytváří i EU konkrétní programy, propaguje cizí jazyky, poskytuje finanční zdroje na rozvoj učení se cizích jazyků a snaží se podporovat optimální podmínky pro efektivní rozvoj jazykových kompetencí Evropanů.

„V roce 2000 si EU stanovila cíl stát se do roku 2010 nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě založenou na znalostech. V jeho rámci je třeba dosáhnout větší sociální soudržnosti a současně zajistit udržitelný růst a také větší nabídku a zlepšení kvality pracovních příležitostí. Plán k dosažení tohoto cíle je obecně označován jako Lisabonská strategie. Hlavní úlohu v ní sehrává vzdělávací politika a v tomto ohledu má výuka jazyků zásadní význam.“⁴ V současné době je oficiálním cílem jazykové politiky EU především rozvíjení vícejazyčné kompetence. Jedinec by dle Chodory (2006) měl být schopen maximálně využít všech svých jazykových znalostí a dovedností v několika cizích jazycích při komunikaci na jednou. Cílem je tedy rozvíjení cizojazyčné komunikativní kompetence a ne pouhá znalost daného cizího jazyka.

Jazykové schopnosti, znalosti, dovednosti a zkušenosti, v souhrnu nazývané jako *jazykové kompetence*, se vedle dalších klíčových kompetencí znalostní společnosti staly nutností, o které se v podstatě opírá dnešní globalizovaný svět. Již v 80. letech minulého století byl z těchto důvodů vysloven požadavek, aby každý Evropan kromě svého mateřského jazyka ovládal a učil se ještě další dva cizí jazyky. V euroamerické oblasti dominuje nejvíce angličtina následovaná španělštinou, ruštinou či francouzštinou. Tyto jazyky se díky své důležitosti staly mezinárodními jazyky, kterými se velká část populace domluví a jejichž výuku proto EU také propaguje.

Základní potřebou EU je snaha o větší propojenost všech svých členských států. Umožňuje, aby obyvatelé Evropy mohli lépe a hlouběji navázat mezi sebou dialog, poznat cizí kulturu a lépe pochopit život svých sousedů a ostatních cizích národů. EU také podporuje zachování a rozvoj menšinových jazyků. Uznává právo Evropanů a jednotlivých národů Evropy na jejich jazykovou svébytnost a zachování jejich jazyka a na udržení vlastní jazykové identity.

Další její aktivitou je vydávání různých legislativních aktů. V rámci své činnosti koordinuje jednotlivé programy, informuje o nich a podílí se na jejich spolufinancování. Hlavní úlohu při prosazování jazykové politiky EU hrají

⁴ <http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/languages-2010-and-beyond_cs.htm>

orgány EU, zejména Evropská Komise, která navazuje spolupráci s vládami členských států, Evropským parlamentem, evropskými regiony a sociálními partnery. Cílem této spolupráce je, aby:

- „občané měli možnost učit se cizí jazyky již od raného věku, a ovládali tak vedle své mateřštiny nejméně další dva jazyky
- vzniklo příznivé společenské prostředí, v němž bude probíhat dialog mezi různými komunitami i jednotlivci
- byla jazykům přiznána důležitější role ve snaze o zvýšení zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti.”⁵

„Legislativních aktů, které se vztahují na oblast jazykového vzdělávání je velmi mnoho. Mezi nejdůležitější patří např. *Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku – Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti, Rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady ze 17. července 2000 o Evropském roce jazyků 2001, Akční plán na podporu jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti na léta 2004-2006*. Hlavními obsahy těchto dokumentů jsou celoživotní vzdělávání, zkvalitnění jazykové výuky a vytvoření optimálního prostředí pro jazykové vzdělávání. Tyto všechny kroky a mnoho dalších byly uskutečněny v souladu s širšími opatřeními v souladu s cíly oblasti vzdělávání a odborné přípravy, jež stanoví *Lisabonská strategie*. Charakter těchto aktů je spíše doporučující a měl pomáhat členským státům při realizaci jejich vlastní jazykové politiky.”⁶

Od roku 2007 se jednotlivé aktivity a programy řadí pod jednotný vzdělávací program *Program celoživotního učení* (Lifelong Learning Programme), který obsahuje čtyři základní programy – Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci a Grundtvig a vedle nich i *Průřezový program*. Snaha sjednotit kritéria pro hodnocení jazykových kompetencí v oblasti cizích jazyků vedla k vytvoření *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a Evropského jazykového portfolia*.

„Společný evropský referenční rámec je podkladem pro učení se cizím jazykům na komunikativním základě. Jedná se o určitou jednotnou představu,

⁵ <http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-in-specific-areas_cs.htm>

⁶ Fiala, 2010, s. 17

jak by měly být hodnoceny dosažené pokroky v učení se cizím jazykům. Jsou zde odstupňovány jednotlivé úrovně dosažených jazykových kompetencí v určitých jazykových dovednostech do šesti úrovní.”⁷

Pro oblast cizích jazyků je Evropské jazykové portfolio oficiálním evropským dokladem o tom, na jaké úrovni jednatel ovládá cizí jazyky. Zvolený formát je srozumitelný v celé EU. Dospělým jedincům slouží jako doklad o jejich jazykových kompetencích. Napomáhá zjišťovat, jaké úrovně dospělý v jednotlivých jazycích dosáhl. Uplatní ho např. při hledání nového zaměstnání. Skládá se z *Jazykového pasu*, *Jazykového životopisu* a osobního souboru dokumentů a prací.

Dokumenty a projekty v rámci jazykové politiky Rady Evropy a Evropské Komise jsou inspirací pro ČR. Česká Republika vytváří svoji jazykovou politiku v součinnosti s EU. ČR se snažila podpořit vytváření optimálních podmínek v oblasti cizích jazyků a jazykového vzdělávání, a to především svým *Národním plánem výuky cizích jazyků*.

V oblasti jazykového vzdělávání a jeho konkrétní podpory je situace dodnes poněkud problematická. ČR se ve většině svých oficiálních dokumentů a programů ohledně jazykového vzdělávání věnuje především podpoře výuky cizích jazyků v předškolním, základním, středním a vysokoškolském vzdělávání. V oblasti jazykového vzdělávání dospělých záleží na samotném jedinci, jak se bude v oblasti cizích jazyků vzdělávat. V rámci formálního a neformálního vzdělávání se mu nabízí poměrně široká škála státních a soukromých jazykových škol a agentur. Další možností je využívání firemních jazykových kurzů, pokud je zaměstnavatel nabízí. Třetí možností je využití soukromých jazykových hodin, které si jedinec zorganizuje sám na vlastní náklady.

⁷ Fiala, 2010, s. 18

2. MOTIVACE

Jaké důvody působí na lidské chování, proč člověk myslí a jedná tak, jak jednal? Jednou z odpovědí je dle Nakonečného (1996) skutečnost, že člověk postupuje obvykle na základě zkušenosti, jak se choval dříve. Druhou odpovědí je, že jeho chování mělo nějaký důvod, tedy z psychologického hlediska nějaký cíl a smysl. Zde mluvíme o motivaci či motivaci chování.

Slovo motivace je odvozeno z latinského slova *movere* a znamená pohybovati, hýbati. Motivací se zabývá obecná psychologie, jejíž teorie jsou cíleně aplikovány do mnoha oblastí lidské činnosti (např. vedení lidí v profesní praxi), a v literatuře nalezneme mnoho způsobů vymezení její definice. Motivace ve vzdělávání dospělých každopádně představuje velmi podstatný faktor, který ovlivňuje výslednou efektivitu učení dospělého jedince. „Znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal. Motivace dále zahrnuje jednak vnější pobídky a cíle, jednak vnitřní motivy.“⁸

Dle Nakonečného (1996) je motivace psychologický koncept, který se snaží vypátrat příčiny, důvody a variabilitu lidského jednání. Pod tímto pojmem se skrývají psychologické faktory, které jsou nevědomého i vědomého charakteru. Směřují člověka k určitému chování a k uskutečnění jeho zamýšlených cílů.

Motivace je proces, který určuje zaměření, trvání a intenzitu chování. Funguje jako prostředek k uspokojování různorodých fyziologických i sociálních potřeb člověka, jehož konečným cílem je stav uspokojení. Na základě cíle člověk vyvine určité úsilí (chování), aby ho dosáhl. Motivace je tak vyjádřením vztahu mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv vytváří obsah tohoto uspokojení.

Jednotlivé motivy dle Hartla (1999) nepůsobí samostatně a odděleně, nýbrž jsou vzájemně propojené. Často působí nesoučinně, protichůdně. Jeden

⁸ Čáp, 1993, s. 84

motiv může oslabovat či posilovat druhý v souvislosti s mnoha faktory, které působí v rámci situace krátkodobě, jiné zase dlouhodobě. Jako příklad lze uvést např. předsudky učících se vůči jiným národům, praktický užitek či důležitost cizích jazyků pro jedince, přístup lektorů k výuce nebo aktuálně obtížnost nové slovní zásoby.

Proces motivace je spojen také s konkrétní situací, ve které se jedinec nachází.

2.1 Zdroje motivace

Abychom lépe pochopili projevy chování jedince, je nutné se ptát na zdroje motivace. K základním zdrojům motivace řadíme potřeby, návyky, ideály, vlohy, postoje, zájmy a hodnoty.

Potřeby

Dle Hartla (1999) vyjadřují psychický stav jedince odrážející nějaký nedostatek a je základní formou motivace. Vyznačují se určitým napětím a nutí člověka, aby dané potřeby uspokojil. V první řadě se jedná o primární, biologické potřeby, které vypovídají o narušení fyziologické homeostázy. Vedle toho existují sekundární potřeby mající společenský charakter.

Dle Rabušicové a Rabušice (2008) je potřeba spojená s danou fází života a s dominující životní rolí. Pokud ji člověk není schopen uspokojit, vede tento fakt k pocitům neuspokojení, frustrace, která může negativně ovlivnit lidské prožívání, kognitivní procesy, chování a vztahy.

K nejdůležitějším potřebám u dospělého patří potřeba rozvíjet svou osobnost, najít sebeuplatnění, aspirace – touhy vyniknout, ctižádosti, odstraňovat své nedostatky, existenční problémy a pocit nejistoty, dojit ocenění, uspokojit své osobní zájmy a mít smysluplnou náplň. Základní potřebou je vzdělávací potřeba, např. potřeba naučit se cizímu jazyku.

Návyky

Návyk je neustálým opakováním ustálený, zautomatizovaný sklon k vykonávání určité činnosti. V souvislosti s učením se cizích jazyků jde o důležitý prostředek uchování si nabytých znalostí a dovedností, schopnosti „naucit se učit,.. Na základě toho narůstá motivace k rozšiřování naučeného.

Zájmy

Dle Hartla (2000) je to schopnost trvalejšího zaměření na určitou činnost, která je doprovázena určitým emočním nábojem a stimuluje proces myšlení, paměť, vůli apod.. Lidé se liší trvalostí, hloubkou, šířkou a intenzitou svých zájmů. Zájmy mají velkou vypovídající hodnotu o osobnosti člověka.

Vlohy

Každý se do života narodíme s odlišnou genetickou výbavou našeho organismu, která má vliv na náš potenciál a úspěšnost v mnoha oblastech. Dle Hartla (2000) jsou vlohy vrozené fyziologicko-anatomické zvláštnosti umožňující dosáhnout mimořádných a specifických znalostí a dovedností.

Do této oblasti by se dal zařadit i pojem *nadání k cizím jazykům*. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2003) se jedná o schopnost člověka k takovému výkonu, který se může jevit jako výjimečný, ve srovnání s běžnou populací.

Ideály, hodnoty a postoje

„Ideál je model, vzor, který člověku slouží nebo má sloužit jako vodítko jeho jednání. Hodnotu je možno vymezit jako něco žádoucího, čeho si člověk váží, co ovlivňuje výběr vhodných způsobů a cílů jeho jednání.“⁹ Materiálním či duchovním ideálům a hodnotám člověk přisuzuje určitou důležitost v

⁹ Bedrnová - Nový, 1994, s. 190

souvislosti s uspokojováním vlastních potřeb, které se vytvářejí v procesu socializace jedince.

Postoje jsou dle Heinové et al. (2008) ustálené způsoby, jak reagujeme na podněty vnější i vnitřní (sebe sama). Souvisí se sklony a zájmy. Získáváme je během života, jsou relativně stabilní a předurčují naše poznání, chápání, myšlení, a cítění. Kladné postoje podporují náš zájem a aktivitu o věc, záporné vedou k odmítání. Postoje obsahují 3 složky:

- poznávací (názory a myšlenky o objektu)
- emocionální (co člověk cítí k objektu)
- konativní (jednání realizované vůči objektu)

2.2 Proces motivace

Ač se člověk navenek chová určitým způsobem, proces motivace převážně souvisí s vnitřním stavem individua. Ten je charakterizován zaměřením a intenzitou chování a svým trváním v čase, dokud člověk nedosáhne vytyčeného *cíle*. Překonává přitom různé překážky, které mu stojí v cestě. V momentě, kdy je není schopen překonat, buď ustoupí anebo vynaloží ještě větší úsilí. Zaleží na tom, jak byla silná motivace, tedy, jak důležitá byla potřeba, která měla být uspokojena, popř. v jakém vztahu byla k vykonávané aktivitě.

Uspokojení potřeby a dosažení cíle je možné pojmut také z hlediska *vnitřní* a *vnější* motivace. Vnitřní se zakládá na základních lidských potřebách a zvnitřněných hodnotách, ideálech a postojích. Na jejím základě děláme věci, které nás baví, o které máme sami zájem, nebo o kterých jsme vnitřně přesvědčeni, že jsou důležité. „Podstatou vnitřní motivace je přirozená lidská tendence vyhledávat novost a rozptýlení, dokazovat si svou schopnost řešit problémy, překonávat překážky, zvládat obtížné úkoly a řídit svůj vlastní život.“¹⁰

¹⁰ Plháková, 2005, s. 383

Vnější motivace na nás působí z vnějšího okolí a její zdroje se nazývají popudy či incentivy. Problém nastane v okamžiku, když se s touto motivací neztotožníme. Danou činnost pak vykonáme, abychom se jejím nesplněním vyhnuli negativním dopadům. Dle Nováčkové (2011) děláme však tyto činnosti jen do té doby, dokud trvá hrozba sankce, nebo dokud je možné získat za tuto činnost odměnu či pochvalu.

Pro jazykové vzdělávání dospělých a jazykový rozvoj jedince jsou podle autora této práce velmi důležité především vnitřní motivy. Silné vnitřní přesvědčení, které se zakládá na našich pohnutkách, očekáváních či přáních, má primárně mnohem větší efekt pro samotné učení se cizímu jazyku. Jestliže do jazykového vzdělávání vstupujeme na pokyn zaměstnavatele nebo např. v situaci aktuální sociálně-profesní nouze, tedy na základě vnějšího motivu, nebývá motivace dlouhodobě silná a často je také pocíťována jako negativní.

Někdy se dle Rabušicové a Rabušice (2008) mohou ve vzdělávání dospělých vyskytnout oba motivy najednou. Dospělý pak např. navštěvuje jazykový kurz na přání či pokyn zaměstnavatele, zároveň z toho ale má i vnitřní uspokojení. Nutné je zde podotknout, že neexistují pevné hranice mezi vnější a vnitřní motivací.

2.3 Teorie motivace

Lidské motivy můžeme nalézt v podstatě v jakékoli lidské činnosti. Je však poměrně obtížné je zaznamenat, popsat a zařadit je do jednotlivých kategorií. Jednotlivé motivační teorie nejsou schopny popsat motivy a jejich fungování v jejich úplnosti, ale mohou být dobrým vodítkem pro vzdělavatele dospělých v jejich práci.

Můžeme je Löweho (1977) rozdělit na teorie vycházející z biologického pojetí motivace, teorie založené na S-R vztazích a jejich kombinacích (motivы jedince vznikají posilováním na základě podnětů a reakcí), teorie zdůrazňující individuum a speciálně lidskou motivaci (chování jedince je stimulováno vnějším prostředím, více určující jsou však vnitřní podněty, Goldsteinova

sebeaktualizační teorie, apod.) a teorie sociálně psychologické a sociologické (osobnost člověka je utvářena biologickými a kulturními aspekty).

Např. *Freudova motivační teorie* se zabývala názorem, že člověk během dospívání a přijímání společenských norem musí potlačovat celou řadu svých pudů. Tyto pudy, které se snaží proniknout na povrch a vyžadují uspokojení, nejsou u člověka pod kontrolou a projevují se např. v přehnutích nebo neurotickém chování. Pokud jsou uspokojeny, organismus opět dosáhne rovnováhy.

Na rozdíl od Sigmunda Freuda *Vroomova teorie očekávání* je založena na východisku, že pokud máme silné přesvědčení o tom, že cíle dosáhneme a je pro nás atraktivní realizovatelným způsobem, pak budeme motivováni tohoto cíle dosáhnout.

Jednou z nejznámějších motivačních teorií je humanistická *Maslowova teorie potřeb*. Potřeby popisuje hierarchicky v pěti kategoriích vzestupně podle jejich naléhavosti, s jakou jsou jedincem pocíťovány jako vnitřní popudy, motivy k jednání. Pokud člověk uspokojí své elementární biologické potřeby, dojde následně k uspokojování výše a nejvýše postavených potřeb – potřeby seberealizace a osobního rozvoje. Jsou rozděleny od nejnižších potřeb následovně:

1. fyziologické potřeby (potřeba potravy, vody)
2. potřeby bezpečí (ochrana před tělesným strádáním, nemocí, ekonomickým strádáním a neočekávanými pohromami)
3. potřeby sounáležitosti a lásky (vztahují se ke společenské povaze lidí – potřeba sdružovat se, touha po přátelství, lásce)
4. potřeby uznání a úcty (zahrnuje vnitřní pocit, že mám určitý význam pro ostatní – sebeúcta, skutečné uznání druhých, vede k pocitu sebedůvěry a prestiže)
5. nejvyšší postavení a důležitost mají potřeby seberealizace a osobního rozvoje (potřeba rozvíjet své schopnosti, být tím, kým mohu být, zahrnuje také estetické a kognitivní potřeby). (Mikuláščík, 2007)

2.4 Motivace k učení u dospělých

„Motivace je neoddelitelnou součástí učení a předpokladem jeho úspěšnosti. To, zda je člověk na svém vzdělávání dostatečně motivován, zda je na něm určitým způsobem zainteresován, předurčuje silně jeho schopnost učit se a tím i úspěšnost jeho učení.“¹¹ V oblasti vzdělávání obecně, vzdělávání dospělých a jazykového vzdělávání konstatuje naprostá většina autorů, že motivaci nelze oddělit od procesu učení. Podle Löweho (1977) jsou motivační faktory hlavní příčinou, proč ve výuce dosahují dospělí lepších výsledků než děti a dospívající. Způsobnost k učení v závislosti s věkem pak nevykazuje tak podstatnou úlohu.

Důležitým faktorem ovlivňující motivaci k učení jsou dle Heinové et al. (2008) okolnosti, zda se dospělý *musí učit*, nebo zda *chce* a je to jeho vlastní přání či rozhodnutí. Ochota učit se, vnitřní zájem dospělého na učení tzv. intrinická motivace je základem motivace k učení. „Úspěch studia dospělých nemůže být nikdy větší než jejich ochota k němu.“¹² Pokud jsou důvody k učení založeny na vnějších důvodech a motivech materiální či sociální povahy jedná se tzv. extrinickou motivaci.

Podstatnou složkou motivace je důvod, *proč* se chce dospělý učit. V procesu rozhodování vychází ze svých aktuálních či dlouhodobějších potřeb a zájmů. Následuje rozhodnutí, jak a čemu se bude učit a jaký výsledek od toho vlastně očekává, tedy o vyjasnění si cílů učení. Správně stanovené cíle jsou jedním z nástrojů, jak získat ochotu dospělého do dalšího vzdělávání a učení.

Podle Löweho (1977) je nutné rozlišovat mezi motivací *habituální* a motivací *aktuální*. Habituální motivace je synonymem pro pojem *postoj*. Postoj je „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace, sebe sama,..., je relativně trvalý a obsahuje složku poznávací, citovou a konativní“¹³ Postoje odrážejí strukturu osobnosti člověka a vyjadřují jeho vztahy k okolí.

Aktuální výkonová motivace je na těchto postojích přímo závislá. Dospělého lze dle Corella (1965) lépe motivovat, pokud nabízené učební

¹¹ Heinová et al., 2008, s. 108

¹² Löwe, 1977, s. 160

¹³ Hartl, 2000, s. 442

obsahy souzní s jeho dosavadními postoji. Výzkumy dle Corella (1965) dále ukazují, že motivace a výkon stoupají v závislosti na tom, čím intenzivněji jedinec očekává úspěch od dané učební aktivity. Výkonovou motivaci úspěch posiluje a neúspěch oslabuje.

Existuje tedy zjevná spojitost mezi aktivitou při učení a motivací a tyto dva fenomény nelze od sebe oddělovat. Na základě Löweho (1977) a Mužíka (2001) je možné shrnout některé základní všeobecné principy vzdělávání dospělých:

- úspěchy v učení podporují aktivitu a motivaci učícího se, je potřeba ho o nich informovat
- pozitivní efekt je, když jedinec nepoužívá zavedená schémata řešení problémů a hledá sám vlastní
- dospělý se chce dozvědět něco nového – touha po poznání a vědění (kognitivní motivace)
- dospělý člověk srovnává učivo se svými dosavadními životními, profesními, pracovními zkušenostmi
- aktivita účastníka musí mít cíl, který je pro účastníka relevantní a osobně významný
- proces osvojování nových znalostí a dovedností u dospělého je ovlivněn pochopením smyslu, důležitosti a významu vzdělávání a učení
- v procesu výuky a učení musí mít dospělý možnost aktivně se podílet na řešení různých, pro něho významných praktických (někdy i teoretických) úkolů
- učební látka musí být podána tak, aby adekvátně odpovídala úrovni účastníků
- důležité je učební obsahy opakovat, dokud si je jedinec neosvojí a poskytnout přiměřený dostatek času k učení a osvojení si látky
- situace, kdy vládne strach, negativně ovlivňují úspěch učení a motivaci k učení
- nepřiměřený tlak, vyvíjený na učícího se k dosažení cíle, negativně působí na jeho učení
- při učení musíme počítat s individuálními dispozicemi dospělého

- stimulace specifickými potřebami rozvoje osobnosti v procesu učení - seberealizace a sebeaktualizace, potřeba regulace vlastní činnosti a chování, touha po odstranění vlastních nedostatků, ctižádost, touha mít smysluplnou náplň volného času, touha po ocenění
- je potřeba využívat odborného i laického zájmu účastníků a navázat na něj
- dospělého mohou při učení demotivovat vrozené poruchy učení, smyslové, tělesné i mentální handicapy

Dle Hartla (1999) patří ke vzdělávacím potřebám dospělého především potřeba rozvíjet se, získávat osobní zkušenost, překonávat vlastní nedostatky, získat ocenění a mít pocit bezpečí.

2.5 Motivace a učení se cizím jazykům

V posledních desetiletích se stala motivace obecně předmětem zájmu. Svědčí o tom neustále přibývajících výzkumy na téma motivace v různých oblastech. Existují výzkumy např. v oblasti motivace dospělých a CŽU, motivace zaměstnanců, ale v rámci učení se cizím jazykům u dospělých tyto studie zatím prakticky neprobíhají. Motivace k učení se cizím jazykům v procesu jazykové výuky představuje velmi obtížné téma, protože v sobě zahrnuje mnoho proměnných a je těžko popsitelná, je to neustále probíhající proces. Tato práce se proto zaměří na identifikaci a popsání faktorů, které ovlivňují motivaci dospělých k učení se cizím jazykům. Nepůjde tedy o práci, která by se zabývala přímo např. didaktikou cizích jazyků.

Každá lidská motivace je vztažena k určitému cíli. Cílem jazykového vzdělávání pro člověka obecně je, aby dokázal vyjádřit v cizím jazyce alespoň zhruba to, o čem přemýšlí ve svém mateřském jazyce a aby se s jeho pomocí dokázal domluvit. Není s ním však propojen jako se svým mateřským jazykem, který se stal neodmyslitelnou součástí jeho osobnosti. Cizímu jazyku se ve svém rodném jazykovém prostředí člověk učí v omezené míře.

Tato diplomová práce bude počítat s učícím se jedincem, který zůstává a učí se cizímu jazyku ve své rodné zemi. Motivem tedy nebude něco, co bychom mohli nazvat jazykovou asimilací, kterou bychom popisovali např. u emigrantů. Diplomová práce bude řešit otázku, proč a z jakého důvodu se dotyčný má zájem učit cizí jazyk, co ho v tomto rozhodování podpoří, či co ho odradí, co může oslabit motivaci v průběhu učení aj..

Často dochází ke zjednodušením, které negativně ovlivňují průběh učení se cizím jazykům. Např. v představách mnoha laiků, ale i pedagogů či andragogů je motivace považována za něco přidaného, co se jaksí navíc přimísí do procesu učení. Úspěch či neúspěch studenta je pak vysvětlován právě nedostatkem motivace, ale dle Solmeckeho (1983) je možné, že toto může zakrývat i např. nedostatek metodické zručnosti a zkušenosti lektorů či učitelů cizích jazyků. Lektor si musí být vědom toho, že dospělý člověk vstupuje do procesu učení jako individualita, přináší si sebou množství specifík majících dopad na jeho výkon, tedy i na motivaci.

Motivace se v procesu učení netýká pouze samotného dospělého, ale právě i lektora cizích jazyků. Jeho osobní problémy, nepřipravenost na výuku, *zastaralé vzdělání* apod. ovlivňují jeho motivaci, jeho výkon při výuce a sekundárně i motivaci a výkon dospělých účastníků.

2.5.1 Koncepce motivace v jazykovém vzdělávání

Jednotlivé koncepce, jež se vyvíjely především od 70. let, lze dle Kleppinové (2001) a Wiczorek-Hecker (2006) rozdělit následujícím způsobem:

Sociálně psychologické/sociálně edukativní koncepce

– motivace je zde určena intenzitou (vynaložené úsilí jako složka chování) spolu s přáním naučit se cizímu jazyku (jako kognitivní složka) a postojem k učení se danému cizímu jazyku (afektivní složka)

Motivace dle Gardnera

- Instrumentální motivace – postoj, kdy je motivací učícího se především praktická užitečnost z ovládnutí cizího jazyka
- Integrativní motivací – koncept, kdy se motivace k učení zakládá na zájmu o cílovou jazykovou skupinu, její kulturu, jazyk a členy společenství. Učící se s ní identifikuje.

Koncepce založené na sebeurčení jedince

- extrinsická motivace – jednání je motivováno vnějšími podněty (např. odměnou)
- intrinsická motivace – jednání je motivováno zevnitř osobnosti jedince (osobní důležitost)

Obsahuje tři složky:

1. radost z učení samotného
2. úsilí dosáhnout uspokojivého výkonu a úspěchu, vypořádat se s výzvami
3. zažívat stimulující podněty

Dörnyeiova koncepce

Ta rozlišuje motivaci při učení se cizímu jazyku ve třech úrovních:

1. *Úroveň cizího jazyka* – zde jsou rozhodující postoje a motivy dospělého vzhledem k cílovému jazyku ve spojení s kulturou daného jazyka. Této úrovni odpovídá integrativní a instrumentální orientace motivace dle Gardnera.
2. *Úroveň učícího se jedince* – sem patří kognitivní a afektivní aspekty učícího se jedince. Tuto rovinu rozděluje autor dále na dvě složky: motivaci k výkonu (úsilí dosahovat neustále dobrých výkonů) a na složku sebevědomí (faktory strachu a sebehodnocení vlastní

cizojazyčné kompetence a dosavadních jazykových zkušeností a schopností).

3. *Úroveň edukace* – sem se řadí vyučovací proces, osobnost lektora a učební skupina jako faktory ovlivňující motivaci k učení. Aspekt vyučování samotného charakterizuje zájem, relevantnost, očekávání a spokojenost v souvislosti s kurikulem, učebním materiálem, vzdělávacími metodami a úkoly k procvičování. Aspekt lektora je dán typem jeho osobnosti (autoritativní či demokratický typ) spolu s přístupem k jedinci, skupině a organizaci vyučování. Učební skupiny se rozlišují podle své orientace na učební cíle, systému pravidel, odměňování, stupně své soudržnosti a struktury učebních cílů.

Dle Solmeckeého (1983) můžeme klasifikovat následující komplexy faktorů, které spoluurčují motivaci k učení se cizím jazykům:

1. *Faktory vnější*, které ovlivňují motivaci dospělého zvenčí: postoje společnosti jako celku, které vytvářejí určité formální i neformální normy a názory. Dále sem patří všechny objektivní skutečnosti, které vyvolávají potřebu učit se cizím jazykům a působí na dospělého s větší či menší intenzitou (např. profesní důvody).
2. *Individuální faktory* zahrnují jeho osobnost jako celek, jakým způsobem podněty přijímá a zpracovává (kognitivní, emoční procesy, inteligence). Jde např. i o postoje vůči cizímu jazyku, vůči jeho mluvčím a jejich etniku jako celku, vůči samotnému učení se cizímu jazyku a jeho formám a metodám, individuální dispozice k učení a individuální akceptování specifických aktivit ve vyučování, atmosféry při vyučování a strategie učení. Velmi důležitými faktory jsou zájmy a potřeby dospělého člověka, dále motiv užitečnosti cizího jazyka pro jeho život, touhy dozvědět se něco nového a sbírat nové zkušenosti, touhy po mezilidském kontaktu a potřebě komunikovat s ostatními, společenského ocenění dovedností a znalostí apod.
3. *Faktory*, které jsou podmíněny z androdidaktického hlediska *osobností učitele – lektora*, jeho chováním ve vyučování a jeho postoji vůči ostatním účastníkům jazykového vzdělávání. Patří sem také všechny

androdidaktické fenomény edukačního procesu.

Všechny uvedené skupiny faktorů na sebe vzájemně působí a vymezují rámec, ve kterém se formuje výsledná motivace dospělého. Vytvářejí napětí, které podle aktuálních okolností a potřeb pozitivně nebo negativně ovlivní motivaci dospělého k učení se cizím jazykům. Vzdělavatel – lektor by měl s těmito faktory počítat a přizpůsobit tomu svůj přístup k výuce.

3. PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM V DOSPĚLOSTI

Osobnost dospělého

Pro charakterizaci osobnosti *dospělého* je nutné definovat si pojem *dospělost* z vývojového hlediska. Dospělost popisuje Vágnerová (2007) z hlediska biologického a psychosociálního vymezení. Biologické vymezení chápe především jako dobu sexuální zralosti a aktivity, která je důležitým aspektem partnerského vztahu a vede k potřebě mít dítě. Psychosociální vymezení je však složitější. Nedá se časově přesně lokalizovat a probíhá u různých lidí různým tempem v odlišnou dobu. Rozvoj osobnosti probíhá na úrovni sebepojetí a vztahu k jiným lidem. Člověk usiluje o dosažení stabilní, realistické a přijatelně pozitivní identity. Ve vztahu k druhým hledá trvalé a uspokojivé mezilidské vztahy. Dochází ke změně osobnosti z hlediska osamostatnění se od své rodiny, svobodného rozhodování se za sebe sama, převzetí zodpovědnosti za své chování, zvýšené sebejistoty, odhadu vlastních sil, ovládnutí svých emocí a jednání, vztahů ke svým vrstevníkům, ekonomické nezávislosti a vztahů v profesní oblasti.

Dle Palána lze definovat dospělost takto: „Dospělý je ten, kdo je vyspělý a zralý sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání.“¹⁴ „Jde o osoby, jež ukončili školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce.“¹⁵

Dle Hartla (1999) dochází na základě procesů stárnutí k určitému úpadku senzomotorických schopností. Intelektuální schopnosti (rozhodování, uvažování) se mohou se stoupajícím věkem naopak zlepšovat.

¹⁴ Palán, 2003, s. 9

¹⁵ Tamtéž, s. 11

Dle Krejčířové a Langmeiera (2006) je však určitě velký rozdíl v myšlení, citění a v sociálním chování člověka nacházejícího se v etapě časné dospělosti a člověka, kterému je 80 let, tedy v období stáří. Během prvních fází dospělosti zůstávají psychické funkce zhruba na stejné úrovni, v pozdějších fázích dochází k jejich postupnému poklesu, dezorganizaci a ke zhoršování všech funkcí organismu i osobnosti bez zjevné příčiny. „Pokles psychických funkcí není jednotný, nezačíná u všech jedinců stejně ani neprobíhá stejnou rychlostí. Některé funkce zůstávají zachovány a nezměněny do velmi pozdního věku, u jiných je pokles časný a poměrně rychlý. Musíme počítat s tím, že pokles funkcí je vždy podmíněn současně biologickými, psychologickými a sociálními determinantami.“¹⁶

Dělení etap dospělosti jsou si u jednotlivých autorů velmi podobná. Například Krejčířová a Langmeier (2006) dělí dospělost na:

1. *Časná dospělost* (zhruba od 20 do 25 – 30 let) – dospělost je zde vymezena s ohledem na věk, převzetí určitých vývojových úkolů a dosažení určitého stupně osobní zralosti
2. *Střední dospělost* (asi do 45 let) – je obdobím plné výkonnosti a relativní stability
3. *Pozdní dospělost* (asi do 60 – 65 let) – je dobou do začátku stáří
4. *Stáří* (65 a výše) – je možné ho dále dělit na časné a vysoké

Jelikož je každý dospělý člověk individuum, vývojové změny, procesy stárnutí a jednotlivé životní etapy se budou u každého z dospělých jedinců projevovat odlišným způsobem. Dospělost je tedy pojem relativní.

V průběhu celého období dospělosti dochází k psychickému vývoji, sebekultivaci, osobnímu rozvoji a navyšování vlastního lidského kapitálu. Plnohodnotnou aktivitu dospělého mohou narušit během vývoje např. vážná dědičná onemocnění nebo negativní životní události (např. úraz, úmrtí blízkého člověka). Na druhé straně dochází postupně k neodvratnému úbytku fyzických a psychických sil. Tento proces je však individuální a jejich posilováním během života je dospělý schopen je udržovat na kvalitativně vysoké úrovni. S narůstajícím věkem se mění dle Palána (1997) míra dispozic dospělého, na

¹⁶ Krejčířová, Langmeier, 2006, s. 167

kterých závisí jeho aktivní a efektivní zapojení do vzdělávacího procesu. Schopnost učení se s věkem strukturálně mění, je možné pozorovat její snižování. Tento úbytek je dle Heinové et al. (2008) nahrazován jinými schopnostmi, které ho v určité míře kompenzují (motivace k učení, lepší logické paměťové schopnosti). S tím souvisí pojem vzdělavatelnost dospělých – docilita. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) se jedná o schopnost dospělého jedince vzdělávat se.

Při vzdělávání dospělých musíme respektovat jejich psychické zvláštnosti. Osobnost každého dospělého člověka představuje složitý komplex individuálních psychických jevů – procesů, stavů, specificky získaných dispozic a vlastností. Při učení se všechny tyto složky aktivizují a navzájem na sebe působí. Jejich kvalita a úroveň závisí na vrozených dispozicích, na stupni jejich rozvinutosti v dospělém věku, aktuálním psychickém stavu individua při učení a okolních (androdidaktických a lingvodidaktických) vlivech. Optimální či nesprávné působení se promítá do vědomí člověka a spolu s dalšími faktory pak druhotně zeslabuje nebo posiluje motivaci k učení se cizím jazykům. Tento efekt nemusí být vždy vědomý.

Čáp (1993) třídí psychické jevy následujícím způsobem:

1. *Psychické procesy* – poznávací procesy – vnímání, představy, fantazie, řeč a myšlení, procesy paměti – zapamatování, uchování, vybavení, motivační procesy – citové a volní

2. *Psychické stavy* – stavy pozornosti, citové stavy

3. *Specificky získané dispozice* – vědomosti, dovednosti, návyky, zájmy, postoje

4. *Psychické vlastnosti* – schopnosti, rysy osobnosti, temperament, charakter

Z psychických procesů, stavů, specificky získaných dispozic a vlastností budou vybrány pouze ty, které jsou nejvýznamnější z hlediska učení se cizím jazykům, sekundárně působí na motivaci, a provázejí učení dospělého v rámci výuky.

Problémy v uvedených oblastech způsobují negativní změny ve fungování lidské psychiky a motivace – pokles sebevědomí, nízké

sebehodnocení, pokles pracovní výkonnosti, nejistotu v komunikaci, ztrátu sebedůvěry, apod.

Vnímání

Vnímání je dle Hartla (1999) základní psychický proces, kterým subjektivně odrážíme objektivní realitu v našem vědomí prostřednictvím receptorů, poznáváme základní vlastnosti předmětů a jevů, které zařazujeme do kontextu vlastní zkušenosti. Vnímání podmiňuje výsledky učení a jeho kvalita závisí na osobnosti jedince, na vlastnostech vnímaného jevu i na okolním prostředí. V procesu stárnutí člověka dochází k poklesu rychlosti a ostrosti vnímání. V odolnosti a stabilitě vnímání se objevují rozdíly, dle Vágnerové (2007) nejvyšší stability a odolnosti vůči rušivým vlivům dosahujeme mezi 27 - 33 rokem, pak postupně klesá.

Při výuce se tento jev projevuje snížením rychlosti úkonů a prodloužením reakce na vjemy a může tak docházet k mnoha omylům a chybám. Dospělý jedinec např. nesprávně rozumí cizojazyčnému projevu, což může být způsobeno z hlediska fonetiky nesprávným vnímáním jednotlivých hlásek. Potencionálně se mohou utvářet nové zábrany k učení. Při vnímání mají významnou úlohu dosavadní zkušenosti a znalosti dospělého, které podporují zesílení učebních podnětů.

Myšlení

Je dle Hartla (1999) poznávací proces vědomého odrazu skutečnosti, kdy dochází u člověka k myšlenkovým operacím.

U dospělého člověka se projevují při učení se cizím jazykům např. myšlenkové stereotypy, až zlozvyky, které vedou k ukvapeným závěrům. Dospělý reaguje na podněty výběrově a není také schopen využívat všech smyslových podnětů následně v kombinaci s jednotlivými myšlenkovými činnostmi (analýza, syntéza). Během tohoto procesu se tak dle Bartáka (2003) mohou projevovat percepční bariéry, na jejichž základě si člověk nedokáže

správně porovnat nové informace s dosavadními, vymezit problém a vidět ho z různých hledisek. Vede to pak i k dalším problémům – učící se dospělí nechápu správně instrukce, špatně se pak orientují ve výuce, ztrácí o ni zájem a neradi se do ní zapojují.

Pozornost

„Pozornost je schopnost usměřování našeho vědomí a činnosti na určitý daný obsah, resp. schopnost mentální koncentrace na určitou úlohu. Svým charakterem je to selektivní proces, v jehož průběhu se z celé masy vnějších i vnitřních obsahů a jevů vyčleňují a fixují ty, které vcházejí do „centra“ našeho vědomí nebo činnosti. Člověk není nikdy schopen vnímat současně více podnětů, které na něho působí. Provádí vždy jejich výběr. Různé podněty se mohou ve svém působení na člověka navzájem rušit. Pro výuku dospělých je významná záměrná (cílená) pozornost, kterou účastníci věnují lektorovi a učební látce.“¹⁷ Lektor musí počítat navíc s tím, že se s postupujícím věkem schopnost pozornosti snižuje.

Výkonnost v oblasti intelektu – intelektuální a výrazové bariéry

„Intelektuální a výrazové bariéry vycházejí ze skutečné či domnělé intelektuální nedostatečnosti, která se projevuje nesprávným použitím jazyka, nedostatečnou adekvátností, opodstatněností, srozumitelností, přesností, zřetelností, výrazovou úsporností, stručností, přehledností, zhuštěností a jasností použitých jazykových i mimojazykových prostředků.“¹⁸

Dle Hartla (1999) je výkon v intelektuální oblasti závislý především na dosaženém školním vzdělání a na druhu povolání. Lidé s nižším vzděláním vykazují větší pokles intelektuální výkonnosti během stárnutí. Povolání, které vyžaduje neustálý duševní trénink a námahu, podporuje růst duševních schopností.

¹⁷ <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>>

¹⁸ Barták, 2003, s. 21-22

Emoční bariéry

Emoční bariéry se podle Bartáka (2003) projevují především strachem z toho, že člověk udělá chybu. Bojí se, že se před ostatními zesměšní, prožívá pocity trémy a nedostatku sebevědomí, které ho mohou úplně paralyzovat. Dospělý se potom drží raději osvědčených a dříve naučených postupů a vyhýbá novému. Faktor strachu velmi často souvisí se špatnou předchozí zkušeností během primárního a sekundárního vzdělávání. Významnou měrou se podílí na poklesu motivace a zhoršených výsledcích učení. V rámci jazykové výuky se objevuje v situacích, kdy má jedinec podat určitý výkon např. bojí se mluvit před ostatními, při testování.

Paměť

Významným psychickým procesem je paměť, kdy dochází k vstřípení a uchování poznatků. Probíhá mimovolně nebo záměrně a individuální rozdíly mezi jedinci jsou velké. Od 26 věku začíná dle Vágnerové (2007) postupně převládat krátkodobá paměť nad pamětí dlouhodobou. K postupnému snižování rozvoje paměťových schopností dochází přibližně od 36 - 40 let. U dospělého je dle Hyhlíka (1965) velmi důležité, aby pro něj poznatky měly nějaký význam.

V jazykovém vzdělávání ji podporuje především souvislost s praktickými a profesními potřebami, zájmy a cíli dospělého. V rané dospělosti nejsou cíle vzdělávání často tolik konkrétní, motivace k zapamatování informací nemusí být příliš silná. V dalších fázích života se tato motivace zvyšuje a je nejvíce spjata s praktickým využitím nových poznatků.

Konkrétně pro učení se cizím jazykům je potřeba silné vůle a motivace zejména na počátku, než se dostaví první úspěchy. Dospělého motivuje, jsou-li nové poznatky v cizím jazyce logicky provázané. To může být ovšem také rušivý moment – struktura a slovní zásoba cizího jazyka není vždy logická. Ve srovnání s mateřským jazykem je pak pro ně těžko pochopitelné, že je to jinak. Tato skutečnost pak způsobuje mnohým dospělým potíže a může je demotivovat při učení. Navíc nabyté jazykové vědomosti, znalosti a dovednosti

podléhají velmi rychle procesu zapomínání a na základě toho aktivní schopnost používat cizí jazyk upadá.

Fantazie

Pro jazykové vzdělávání je důležité vedle reprodukční rozvíjet i jazykovou tvůrčí fantazii. Při komunikaci v cizím jazyce je potřeba zbavit dospělého strachu a přesvědčit ho, že svou výpověď může formulovat i jiným způsobem, že může využívat různých jazykových kombinací pro vyjádření jedné skutečnosti.

Řeč

Řečí sdělujeme naše myšlenky a působíme na druhé, je úzce spjata s myšlením. Ten, kdo komplikovaně přemýšlí a formuluje své myšlenky v mateřském jazyce, může mít stejný problém v jazyce cizím. Jedná se o nedostatky v oblastech fonetické, lexikální a gramatické. Z hlediska učení se cizích jazyků je demotivačním momentem jazykový deficit dospělých v dané cizí řeči. Např. tím, že se dospělý není schopen vyjádřit tak dobře, jako v mateřském jazyce, nemůže využívat mnohé z toho, čemu se za svého života již naučil a přiměřeně to interpretovat.

Z vývojového hlediska si dle Hartla (1999) udržuje zdravý dospělý člověk schopnost v ovládnutí řeči až do pozdního stáří. Roste počet slov, které si je schopen vybavit nebo rozpoznat, mění se organizování a využívání nashromážděných informací a nabitě informace uvádí do širších logických souvislostí a celků. Pouze fyziologické změny omezují dospělého plně využívat to, co zná.

4. SPOLEČENSKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ MOTIVACI K UČENÍ SE CIZÍM JAZYKŮM V DOSPĚLOSTI

Během svého vývoje se člověk stává společenskou bytostí. V procesech socializace, enkulturace a personalizace na něj působí mnoho sociálních struktur. Ty nejtrvalejší a nejvlivnější nazýváme dle Havlíka sociálními institucemi. Zajišťují, aby lidé dodržovali určitá základní pravidla. Představují způsoby chování, které jsou více či méně sdíleny velkou částí společnosti. Činnosti, které se odehrávají přímo nebo zprostředkovaně mezi jednotlivci, skupinami a prostředím a směřují k nějakému cíli, nazýváme pak sociální interakcí.

K základní potřebě, která je nutná pro fungování každé společnosti, patří potřeba komunikovat – předávat informace, chápat shodně jejich významy a dorozumět se. Společenské, tedy sociální a kulturní faktory a hodnotová orientace společnosti ovlivňují vědomě i skrytě prožívání, komunikaci a chování lidí. Vytvářejí nepřeborný soubor motivů a jejich kombinací, které působí např. i na motivaci jedince k učení se cizím jazykům. Cizí jazyky jsou pak zároveň významným fenoménem, jenž má vliv na hodnoty a normy celé společnosti.

Společenské faktory vznikají historicky na základě kulturního, teritoriálního a historického vývoje příslušné společnosti a velký vliv v tomto procesu mají kultury a etnická společenství, které žijí v blízkém i vzdáleném okolí. Podle toho, jak daná společnost vnímá tyto cizí kultury, se vytváří specifický vztah, který má vliv na jejich pozitivní či negativní vnímání.

„Člověk je formován kulturou svého prostředí. Kultura je chápána jako mentální programování, je to vzorec myšlení a chování, který se naučí každý jedinec v tom prostředí, v němž vyrůstá.“¹⁹ Hlavním rysem jsou hodnoty

¹⁹ Průcha, 2010, s. 33

materiální a duchovní povahy, které se přenášejí z generace na generaci určitou setrvačností. Každý si nese několik vrstev kultury, podle sociální skupiny, do které patřil a v současnosti patří. Společnou vrstvou je ta, která je tvořena příslušností jedince k určité zemi a na jejím základě vnímá odlišnosti jiných národů – jazyk, chování, symboly, atd.

Socializace

„Socializace je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace. Součástí je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.“²⁰ Probíhá po celý život a nejvýrazněji se projevuje v dětství a dospívání. Člověk se v procesu adaptace neustále mění. Jeho výsledná osobnost je utvářena na základě jeho vnitřních dispozic a vnějších vlivů.

K nejvýznamnějším vnějším vlivům patří působení primární skupiny – rodiny. Člověk v ní získává základní kulturní kapitál (preferenze, vzorce chování, kognitivní schopnost, názory, postoje, hodnoty, vkus, znalosti, dovednosti), který předurčuje jeho vztah k životu či vzdělání. Rodina má vedle školy vliv na vzdělanostní aspirace člověka, jeho motivaci k učení a určuje jeho vztah ke vzdělání jako společenské hodnotě. Záleží také na socioekonomickém statusu rodiny, vzdělání rodičů, jejich povolání, inteligenci, aspiracích, zájmech a stavu jejich jazykových kompetencí. Nezanedbatelný vliv mají také členové širšího rodinného okruhu (např. rodinní příslušníci či přátelé v zahraničí), škola a vrstevnické skupiny aj.

Ve škole získává jedinec základní učební návyky, které si přenáší do dospělosti. Zažívá tam své první úspěchy a neúspěchy při učení, ale osvojí si i negativní návyky a postoje, které v dospělosti je obtížné ovlivnit. Během své školní docházky se dítě připravuje za dohledu dospělého, který musí prokázat určitou úroveň vzdělání. Aby mu mohl poradit např. při učení se cizímu jazyku, musí nějaký také ovládat. Tento fakt se může stát motivačním podnětem pro učení se cizím jazykům v dospělosti. Dospělý člověk prochází

²⁰ Hartl, 2000, s. 548

různými etapami života a cizí jazyky pro něj mohou znamenat v každé něčem jiném. Motivace k jejich učení se mění a vyvíjí i v dospělém věku.

Vzdělávací politika státu

Vzdělávací politika státu určuje hlavní směry, priority a cíle rozvoje vzdělání a vzdělávací soustavy. Vymezuje základní záměry, které propaguje na veřejnosti. Obecné cíle výchovy a vzdělávání rozpracovává do dílčích oblastí, kam patří i oblast vzdělávání cizích jazyků dospělých.

Dospělý je neustále konfrontován s jazykovou politikou státu a proklamovanými cíly, na které naráží v nejrůznějších oblastech společenského života – např. v médiích, v profesní oblasti (programy EU na podporu dalšího vzdělávání, profesního vzdělávání²¹), apod. Hlavním cílem státu je zde podpora a rozšíření výuky cizích jazyků pro dospělé v rámci celoživotního učení.

Profese

„Ve specifické motivů, které stimulují dospělého člověka k hledání, nalézání a osvojování nových znalostí a dovedností hraje důležitou úlohu potřeba „být vyzbrojen vědomostmi a dovednostmi“. Tato potřeba vzniká v těsné spojitosti s jeho profesní a společenskou činností.“²² Pro jednotlivce to znamená především skutečnost, jakou měrou bude ovlivňovat motivaci k učení se cizím jazykům jeho profese.

Jestliže se někdo v současnosti uchází o nové zaměstnání, musí počítat s požadavky na znalost cizího jazyka či jazyků. Pokud je neovládá, znevýhodňuje tím sám sebe na trhu práce a přichází o možnost lepšího uplatnění ve svém oboru. „Cizí jazyk otevírá dospělému jedinci mnoho nových profesních příležitostí a pomáhá mu v budování jeho kariéry. Cizí jazyky jsou pojímány jako vzdělávací potřeba, které je přikládán čím dál větší význam jak

²¹ Důležitou zpětnou vazbou pro dospělého je inzerování volných pracovních míst s požadovanou znalostí cizího jazyka – tj. nároky trhu práce.

²² Mužík, 2005, s. 11

zaměstnanci, tak i zaměstnavateli. Patří ke klíčovým kompetencím dospělého člověka v mnoha oblastech profesního i soukromého života. Jejich efektivní zvládnutí se zároveň stává jedním z důležitých faktorů úspěšnosti firmy a jejího perspektivního rozvoje do budoucnosti.²³ K dalším motivům mohou patřit např. profesní seberealizace, pokyn zaměstnavatele, finanční ohodnocení, potřeba podávat perfektní pracovní výkon, udržování a zvyšování kvalifikace, apod.

S profesní, ale i soukromou oblastí souvisí celosvětový technologický pokrok a moderní technologie. Jde především o rozvoj počítačové techniky a jiných aplikací jako je např. internet, který využívá cizí jazyky jako základní komunikační prostředek. V tomto případě je znalost cizích jazyků nutná a vyžaduje jejich neustálé zdokonalování.

Další vybrané společenské faktory, které dle autora této práce mají vliv na motivaci při učení se cizím jazykům:

- *ekonomické změny* – např. ekonomická recese může vést k pracovní mobilitě – dochází k přesunu pracovní síly a hledání práce v zahraničí, motivace k učení se jazyka hostitelské země
- *stát a politika* – pro podporu motivace dospělých k dalšímu jazykovému vzdělávání je důležitá společenská atmosféra, podpora státu a deklarovaný vztah politických autorit k cizím jazykům
- *občanské a zájmové vzdělávání* – zájem o jazykové vzdělání v závislosti na aktivitách v zahraničí spojených s určitými společenskými, mimopracovními zájmy
- *etnická a národnostní struktura* daného společenství na určitém teritoriu – intenzita a potřeba komunikace mezi většinou a menšinou jak v profesním, tak v běžném životě
- *poloha a velikost regionů, ve kterých člověk žije* – blízkost hranic s cizí zemí, podpora regionu je motivací k učení se cizím jazykům, navázání příhraničního kontaktu
- *partnerské a manželské vztahy s cizinci* motivují oba partnery k učení se jazyka země toho druhého, je to důležitý aspekt při výchově potomků

²³ Fiala, 2010, s. 10

- *identifikace s jiným národem* – na základě pozitivní či negativní historické zkušenosti, nespokojenosti s vlastním etnikem je zde snaha začlenit se do jiného etnika, naučit se jeho jazyk, zájem o integraci se nazývá integrativní motivace (Solmecke, 1983)
- *stereotypy a předsudky* – vytváření si bariér vůči cizincům a jejich kulturám, sympatie či antipatie vůči jiným etnikům a jejich jazyku, podléhání kulturnímu klimatu vlastní skupiny, příliš silná konformita s míněním většiny, etnocentrismus a národnostní spory
- *masová kultura* – film, literatura, internet, obecně vliv médií na názory a postoje lidí s ohledem na cizí jazyky
- *cestování* – poznávání kultur, studijní pobyty v zahraničí
- *vnímání cizích duchovních hodnot* – využívání cizích jazyků při poznávání umění a kultury cizích zemí (kognitivní motivace)
- *praktického využití jazyka* - jeho praktická aplikace v různých oblastech se nazývá instrumentální motivace (Solmecke, 1983)
- *nespokojenost s vlastním postavením ve společnosti* – s lepším jazykovým vybavením přichází větší společenská prestiž, pracovní místo, finanční ohodnocení, stoupne na společenském žebříčku, dosáhne respektu
- *patřit do nějaké skupiny* – *sociální kontakt* na základě společenské izolace se dospělý rozhodne např. k učení se cizímu jazyku, touha sdílet společný zájem, tzv. adaptační motivace

5. FAKTORY PROCESU JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jazykovému vzdělávání se věnuje obor didaktika cizích jazyků. Dle Choděry (2006) jde o speciální obor obecné didaktiky, který čerpá své poznatky zprostředkovaně z pedagogiky, psychologie, sociologie a lingvistiky a jejím předmětem je záměrné a cílené řízení cizojazyčného učení. Sleduje vlastní cíle, které jsou relevantní pro samotnou výuku a učení v praxi. Zabývá se hlavními faktory vyučovacího procesu, které „...plní rozličné funkce, mají rozdílnou systémovou váhu, vytvářejí nestejný počet vazeb k ostatním prvkům a působícím faktorům, vždy se navzájem ovlivňují, vytvářejí komplexní celek, a proto je nemožné je libovolně měnit bez následků na rozvoj systému.”²⁴

Dle Mužíka (1998) k nim patří:

1. Cíl, obsah výuky (učivo)
2. Lektor, výuka, řízení výuky
3. Účastník, učení, proces osvojování učení
4. Didaktické prostředky

Učení se cizímu jazyku neprobíhá v přirozených podmínkách. Učením rozumíme proces, který probíhá především v rámci jazykového vyučování. V dnešní době je dle Vlčkové (2007) pozornost vzdělavatelů cizích jazyků více zaměřena na studujícího, než tomu bylo dříve. Klade se důraz na jeho osobnost a jeho autonomii, včetně strategií učení a problematiky motivace.

Centrem zájmu jedince je naučit se porozumět cizímu jazyku a získat schopnost vlastní jazykové produkce. Na rozdíl od jazykového vývoje u dítěte je dospělý zaměřen především na jazyk samotný a proces učení je více uvědomělý. Je soustředěn na požadavky učitele, učební látku a podmínky vzniklé edukační situací.

Významným faktorem, na který se musí brát zřetel, je jeho *dosavadní vzdělávací kariéra*. Je to délka a kvalita zkušeností v rámci celé historie

²⁴ Mužík, 2005, s. 18

vzdělávání dospělého, která určuje vztah učícího se k danému předmětu hlavně na počátku a předurčuje jeho budoucí chování a motivaci. V procesu učení se cizím jazykům musíme počítat s tím, že v jeho rámci působí nepřeberné množství motivačních faktorů různého druhu. V této souvislosti však nepanuje v odborné literatuře prozatím jednotný názor o tom, jakým způsobem se zde motivace přesně utváří. Dle Solmeckeho (1983) je to dáno především tím, že chybí přiměřené výzkumné metody, jakož i objektivní interpretace jejich výsledků.

Základními určujícími prvky pro utváření motivace při učení se cizímu jazyku jsou *učící se jedinec, cizí jazyk a proces jazykového vyučování*. V širším kontextu můžeme podle autora této práce jiným způsobem rozlišovat faktory psychologické (osobnost učícího se v jednotlivých fázích dospělosti s jeho myšlením, vlastnostmi, prožíváním a zkušenostmi vzhledem k procesu učení), společenské (osobnost dospělého jako společenské bytosti s jeho sociálními vazbami, podmínky vytvářené celkovým společenským klimatem a např. evropská a státní vzdělávací politika, vzdělávací instituce, soukromé instituce, např. firmy a jejich firemní vzdělávání) a edukační (dospělý v roli učícího se, vzdělavatel – lektor, lingvodidaktické formy, metody, učební látka, učební prostředky atd.).

Faktor věku v rámci jazykového vzdělávání

Charakter motivace k učení se cizím jazykům se liší také vzhledem k jednotlivým fázím dospělosti. Záviset bude na aktuálním stupni psychického a fyzického vývoje a výkonnosti (např. kognitivní schopnosti, vůle, snížení či zvýšení schopnosti učení, zvýšení efektivnosti slovně logického učení, citová vyrovnanost), jejich postupném úbytku (involuční změny), na získaných životních zkušenostech (rodina, širší sociální začlenění, sociální vztahy v rodině) nebo i na pracovním zařazení a profesních vzdělávacích potřebách aj..

5.1 Cíle jazykového vzdělávání

Cíle představují jeden ze základních kamenů každého vzdělávacího procesu. „Cíl vyučování (učební cíl) zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektoři chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka. Pouze pomocí učebních cílů lze vzdělávání a další vzdělávání cílevědomě připravit, provést a kontrolovat jeho úspěšnost.“²⁵

Současným propagovaným cílem dle Choděry (2006) je získání optimálních jazykových znalostí a dovedností – komunikativní kompetence s ohledem na schopnost řešit především praktické situace. Komunikativní kompetenceje dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje též uplatňování sociokulturních pravidel komunikace, tedy využívá kontextu, vhodnosti jazykových prostředků v té dané situaci.

„Z pohledu didaktiky cizích jazyků existují dle Choděry (2006) čtyři druhy kompetence: *kompetence jazyková (lingvální)*, spočívající v nezprostředkovaném povědomí prvků jazykového systému, *kompetence lingvistická*, kterou chápeme jako metajazykové (zprostředkované) povědomí jazyka, jeho interpretaci, *kompetence řečová*, kterou chápeme jako správné řešení úkolu recipovat nebo produkovat text ve shodě i s normou cizího jazyka a *kompetence komunikativní*, kde jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i s územ platným pro dané komunikativní situace.“²⁶ Jednotlivé kompetence musí být rovnoměrně procvičovány.

Motivaci k učení se cizím jazykům posiluje jasně daný cíl toho, čemu se chce naučit v návaznosti na to, co už umím. Cíle musí být reálně dosažitelné, musí být subjektivně vnímány jako důležité, aby byl dospělý ochoten se učit, podstoupit určitou zátěž a dosáhnout vytyčeného cíle. Přehnané cíle a příliš vysoké nároky, ale i příliš malé cíle učícího demotivují. Dle Solmeckeho

²⁵ Mužík, 1998, s. 38

²⁶ Fiala, 2010, s. 14

(1983) jedinec musí vědět, že to, co se učí v současnosti, bude moci využít i v budoucnosti.

Cíle je potřeba si stanovovat s ohledem na reálné možnosti a schopnosti jedince tak, aby se postupně za pomoci lektora dostal od základní k vyšší úrovni cizího jazyka. Cíle tedy mohou být rozřazeny na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Důležité pro učení i motivaci je, aby se jich dosahovalo na základě uvážení a důležitosti a ne momentálního zaujetí. Zároveň by si měl dospělý už dopředu uvědomit, že jeho jazykové kompetence mohou být omezené a nemusí naplnit na počátku stanovené cíle. Porovnávání se např. s rodilým mluvčím se pak jeví jako nesmyslné a demotivující, neboť takové úrovni není člověk schopen dosáhnout bez dlouhodobého pobytu v dané cizí zemi. Úkolem lektora cizích jazyků je podle výše stanovených cílů se i ve výuce řídit. Měl by také pravidelně informovat dospělého o jeho reálně dosažené jazykové úrovni, aby viděl, jakých cílů v rámci svého učebního úsilí již dosáhl.

5.2 Obsah jazykového vzdělávání

Existuje souvislost mezi obsahem učiva a motivací k učení. Je-li dle Hartla (1999) obsah učiva – texty, obrázky, slovní zásoba apod. málo zajímavá, nevztahuje-li se nebo velmi neurčitě k zájmům či potřebám dospělého jedince, klesá jeho motivace k dalšímu učení.

Totéž platí o mechanickém procvičování např. gramatiky, kdy drilová cvičení, která se zaměřují na procvičení pouze lingvistické kompetence, ztrácejí svůj účinek, neboť nedokážou zaujmout učícího. Dotyčný si je nespojuje s žádným konkrétním obsahem a rychle je zapomíná. Jejich efekt je tedy velmi nízký. Je potřeba používat pro dospělého relevantní, autentické, adresné, do funkčního kontextu zasazené a aktuální obsahy, které pro něj budou mít konkrétní smysl a využitelnost především v praktickém životě. Měly by navazovat na dříve získané poznatky dospělého.

Výchozí volba témat by se měla odvíjet od společných, obecných oblastí. Až v pozdějších fázích jazykového vzdělávání je možná specializace ve výběru vzdělávacích obsahů, kdy je podmínkou kompaktní skupina, která má společný cíl jazykové výuky. Dle Heckhausena (2010) je mnohem účinnější, když nabízený obsah předčí očekávání vzdělávaných svou novostí, není pouhým mechanickým navázáním na jejich zkušenost a je lehce nad úrovní jejich dosavadních znalostí.

Při práci s obsahem a tématy se nabízí otázka obtížnosti, která ovlivňuje motivaci k výkonu. Ve standardní skupině, kde mají dospělí přibližně stejnou jazykovou úroveň dle výzkumu Heckhausena (2010) platí, že zadávané úkoly by měly mít spíše *střední obtížnost*. Pravděpodobnost úspěchu či neúspěchu je tu přibližně stejná a učící se tak bývá nejučinněji motivován, protože je spíše ochoten předložený problém řešit a aktivně se zapojit do výukového procesu.

5.3 Lektor a výuka

Jazykové vzdělávání dospělých je proces, který se odehrává především v interakci mezi dvěma činiteli: mezi vzdělavatelem (lektorem) a vzdělávaným (dospělým účastníkem). Jejich dobrý vztah je předpokladem úspěšné výuky a je důležitý pro rozvoj motivace a efektivity vzdělávání. Ulehčí vzájemnou komunikaci a napomáhá vytvoření kooperujícího vztahu při řešení problémů. Vzájemný respekt lektorovi umožní lépe pracovat s motivací dospělých. Vzhledem k tomu, že motivace dospělého během procesu jazykového vzdělávání kolísá, lektor by měl tuto skutečnost vnímat a učícího se podpořit, což vyžaduje ze strany lektora určitou míru empatie. „Očekává se od něj, že bude výukový proces řídit směrem k efektivnímu učení vzdělávaných, určovat jeho pojetí, volit vhodné metody a předávat potřebné informace.”²⁷

Při učení se cizímu jazyku je během vyučování lektor jediným představitelem daného jazyka a jeho kultury. Způsob, jakým je bude prezentovat, silně ovlivní to, zda vzbudí skutečný zájem o jazykové

²⁷ Fiala, 2010, s. 53

vzdělávání. To klade na jeho přístup k učícím se nemalé nároky a staví ho do role silně motivačního faktoru.

Vedle jeho osobnosti záleží i na jeho odborné způsobilosti v daném oboru a určité andragogické zdatnosti v práci s dospělými. Jedná se např. o poznatky z psychologie dospělého nebo organizační, rétorické, didaktické a komunikační schopnosti. Lektor by měl být dle Kucharčíkové a Vodáka (2007) zralou a vnitřně integrovanou osobností, která si umí zajistit respekt a důvěru. To znamená, že by měl ovládat své emoce, zvládat konfliktní situace ve výuce, snášet určitou zátěž, naslouchat, povzbudit, poradit, projevit pochopení, pochválit, zaujmout, pobavit, zpestřit výuku novými metodami, apod..

Lektor musí dle Solmeckeho (1983) projít několika stádii, během nichž pracuje s obecnou motivací skupiny, ale i s jednotlivými dospělými. Měl by rozlišovat mezi počáteční motivací a průběžnou motivací, zkoumá speciální učební motivaci vzhledem k cizím jazykům (zájem o jazyk, individuální cíle, zjištění objektivních potřeb). Na základě těchto poznatků si vytváří koncept výuky.

Během výuky sleduje např. dopad použitých výukových metod, pracuje s aktuální motivací učících se a využívá ji ke zvýšení efektivity hodiny při řešení konkrétních úkolů. Pro jazykové vzdělávání je však velmi důležitá dlouhodobá motivace, která je zaměřena do budoucnosti a je hlubší povahy. Má své kořeny v osobnosti dospělého a podmínkách jeho života, vychází z jeho potřeb a na ně navazujících rozhodnutí.

Učitel je veden snahou, aby výuka byla co nejvíce podobná skutečné jazykové realitě. Na dospělého může mít zásadní vliv skutečnost, zda je lektorem rodilý mluvčí nebo český lektor. Je to velmi individuální, protože někoho tato skutečnost motivuje, ale druhý bude mít obavy s ním navázat kontakt. Rodilý mluvčí je např. vhodný pro procvičení jazyka v oblasti praktické komunikace, což klade takové nároky, které není začátečník schopen zvládnout a je demotivován v dalším úsilí. Český lektor umí vysvětlit mnohé jazykové problémy a může být vhodnější pro začátečníky, nabízí jistotu a motivaci k dalšímu učení.

Důležité je, aby lektor uměl dobře pracovat s *diagnostickými postupy a prostředky* a vyvozoval z nich příslušné závěry. Jedná se jak o vstupní, tak i průběžnou a výstupní diagnostiku. Pro oblast motivace to přináší mnohé klady, lektor získává celkový pohled na jazykové kvality účastníků na začátku a v průběhu jazykového vzdělávání. Lektor by měl na základě toho s nimi pracovat a zachytit signály případných problémů. Dospělí získávají průběžné informace o tom, jakého dosáhli pokroku, a to je motivuje k dalšímu učení.

Pro udržení kladné motivace je nutné, aby lektor dodržoval základní didaktické principy²⁸. Dle Mužíka (2004) k nim patří:

- *Princip uvědomělosti a aktivity* – lektor podporuje samostatné aktivity účastníků a uvědomělé učení.
- *Princip názornosti* – lektor zvyšuje motivaci a zájem o učivo použitím různých názorných didaktických prostředků.
- *Princip přiměřenosti* – lektor respektuje obtížnost učiva vzhledem ke schopnostem a zvláštnostem dospělých a navazuje na úroveň jejich poznatků a zkušeností.
- *Princip trvalosti* – zapamatování a vybavení si naučeného lektor podpoří logickým strukturováním učiva a smysluplným opakováním, s čímž souvisí také *princip soustavnosti*.
- *Princip orientace na praxi a princip aktuálnosti* – lektor se odkazuje na praktický význam učiva pro praxi.

Z hlediska výuky cizích jazyků bychom na základě Choděry (2006) mohli vybrat následující principy a faktory, jejichž nerespektování by mohlo vést k poklesu motivace. Jsou to např.:

- *Respektování mateřského jazyka* – dospělý potřebují určité srovnání cizího jazyka s mateřským jazykem. Používání pouze cizího jazyka ve výuce totiž vede např. k nepochopení učebního obsahu a tedy poklesu zájmu o společnou práci.
- *Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt (lingvoreálie, reálie)* – učení by mělo probíhat v určitém kontextu a mít pro dospělého důležitý

²⁸ Jistě není bez zajímavosti, že jejich základy sestavil J. A. Komenský před více než 350 lety.

obsah.

Dospělý si do učení přináší mnoho postupů tzv. *strategií učení*, které mu učení se cizímu jazykům mohou usnadnit, nebo naopak ztížit. Opakované problémy v této oblasti mohou vést k pocitu, že je jedinec nikdy nepřekoná a jeho motivace pak klesá.

Lektor musí počítat s *jazykovým deficitem* dospělého jak v mateřském, tak i v cizím jazyce a úměrně tomu by měl na něj klást své požadavky. Chudá slovní zásoba a neschopnost uvědomění si zákonitostí vlastního jazyka znesnadňují pochopení pravidel jazyka cizího.

Výběr a povaha cizího jazyka

Samostatnou kapitolou je cizí jazyk z lingvistického hlediska a to, jak je vnímán v očích dospělých z laického pohledu. Výběr jazyka je ovlivňován různými faktory a lidé si ho volí často na základě nepochopitelných důvodů. Vlastní představa o cizím jazyce motivuje jedince k jeho učení. Motivací k volbě cizího jazyka představuje např. rozšířenost a intenzita používání daného jazyka ve světě (typickým příkladem je angličtina). Dalším aspektem je také líbivost jazyka, kdy některé jazyky jsou lidem více sympatické např. z hlediska „libozvučnosti“. Lidé se nechají ovlivnit i obecně tradovanou pověstí, že příbuzné jazyky budou k naučení lehčí.

Cizí jazyk je předáván v určité upravené spisovné formě a jazykové vyučování se nezabývá variantami či dialekty daného jazyka. Proto se stává, že při kontaktu učících se s rodilými mluvčími dochází k určitému rozčarování. V jazykovém kurzu naučená forma cizího jazyka nefunguje při běžném kontaktu s nimi a neumožňuje adekvátní dorozumění.

Jazykové vzdělávání se svými možnostmi nemůže nabídnout vyčerpávající obraz jazyka a kultury, je pouze výchozím bodem pro vlastní poznávání.

5.4 Metody a didaktické prostředky

„Didaktická metoda je postup, jímž se lektor řídí při vyučování. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a za určitých podmínek.“²⁹

V oblasti vzdělávání dospělých lze dle Choděry (2006) dělit didaktické metody z různých hledisek. Co se týče motivace, lze uvést především *metody facilitace*, kdy se lektor zaměřuje hlavně na výběr postupů, které „vtáhnou„ dospělého do procesu učení. K dalším podnětným metodám, které aktivizují motivaci dospělých, jsou ty, které směřují k řešení individuálních vzdělávacích potřeb účastníků kurzů. Zde se rozlišuje mezi metodami zaměřené na *poznání problémů* (např. diskuzní, situační, inscenační metody) a metodami zaměřené na *řešení problémů* (např. ekonomické hry, exkurze).

V rámci jazykového vzdělávání lze nejlépe využít ty metody, které především podporují aktivní využití jazykových kompetencí, které jsou hlavním předmětem zájmu při výuce cizím jazykům. Jde především o *komunikativní metodu*, která vede jedince k samostatnému používání jazyka, k pragmatickému propojení výukového procesu s životní realitou a k uplatnění naučeného v praxi na základě jejich potřeb. „Předpokládá se samostatná práce a spoluzodpovědnost učícího se za výsledek celého učebního procesu. Nejedná se o ovládnutí jazyka jako systému, ale jde o schopnost přiměřeně situaci formulovat a předávat své myšlenky pomocí zautomatizovaných jazykových prostředků (produktivní dovednosti) a správně pochopit ty, které jsou formulovány v cizím jazyce (receptivní dovednosti). To platí jak pro mluvenou tak i psanou formu jazyka.“³⁰

Vlastnosti vyučovacích metod v oblasti cizích jazyků by se daly dle Solmeckeého (1983) shrnout do následujících tvrzení. Lektor by měl:

- výběr vyučovacích metod obměňovat

²⁹ <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>>

³⁰ Fiala, 2010, s. 48

- upřednostňovat metody, které jsou zaměřené spíše na komunikaci než gramatiku
- dávat přednost metodám, které podporují samostatnost a samostatnou učební činnost, a vyvarovat se mechanickému učení
- využívat didaktických her či aktivit, které podporují kreativitu dospělého

Použité metody by se měly střídat, využívání pouze jedné metody totiž vede ke schematismu, který může po určité době vyvolat odpor. Lektor musí při jejich výběru respektovat charakter skupiny a učební schopnosti jejích účastníků.

Lektor využívá různé metody učení za použití *didaktických prostředků*. Dle Hendricha (1988) plní didaktické prostředky tři hlavní funkce – prezentační, stimulační a motivační. Podněcují učícího se k aktivnímu zapojení do výuky a podporují efektivnější osvojení potřebných vědomostí a dovedností. Lektorovi pomáhají při prezentaci a zprostředkování učebních obsahů. Lektor by měl využívat např. moderní informační technologie, protože svojí interaktivností, obsažností a vizualizací lépe učícího se zaujmou. Dále sem patří zajímavé audiovizuální pomůcky anebo kvalitní učebnice s metodologicky a obsahově inspirativními texty, které fungují jako motivační didaktické prostředky.

Cizí jazyk nemá pouze funkci sdělovací, nýbrž odráží také realitu a její vztahy. Lektor proto může využít motiv přirozené touhy jedince po vědění a podpořit jeho přirozenou zvědavost.

5.5 Forma jazykového vzdělávání

Důležité je to, jakým způsobem je jazykové vzdělávání organizováno. Rozlišujeme tyto základní didaktické formy: *kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání, přímá výuka a sebevzdělávání*.

V současné době se stále více využívá kombinovaných či distančních forem studia. Využívají moderní informační technologie s jejich

multimediálními prostředky. Nabízejí individuální přístup při osvojování cizího jazyka, zajímavé, často velmi autentické učební obsahy v interaktivní podobě (výuka online, e-learning, skype) a umožňují studujícím zvolit si vlastní tempo, čas, místo a postupy při učení. Vyžadují samostatnou aktivitu účastníků, určité studijní předpoklady a především silnou motivaci.

V přímé, prezenční formě výuky je základní, nejčastější a také nejúčinnější vzdělávací formou u cizích jazyků jazykový kurz. Lektorovi umožňuje vyrovnané procvičování všech čtyř jazykových dovedností v rámci edukačních činností (tj. čtení, psaní, poslech a mluvený projev). Lektor je v přímém kontaktu s účastníky, může na ně bezprostředně reagovat a pracovat s jejich motivací. Aby se vyhnul monotónnosti, používá různé typy organizace činností ve výuce – individuální, skupinové, smíšené a frontální.

Při realizaci jazykového vzdělávání vzniká nepřeborné množství nových sociálních vztahů. V souvislosti s motivací může jejich kvalita různým způsobem ovlivňovat účastníky v jejich přístupu k učení. Na základě zkušenosti autora této práce jsou velmi důležité sociální vztahy ve skupině mezi jejími členy (projevy sympatie či antipatie) a také ve vztahu k lektorovi. Míru motivace účastníků lektor rozpoznává postupně během vzájemné spolupráce na základě analýzy potřeb účastníků kurzu. Motivace se projevuje mírou kooperace a participace dospělého na výuce v rámci skupiny. Lektor by mu měl být určitě oporou, měl by s ním vytvořit pozitivní vztah.

Z jazykového hlediska je dle autora této práce především důležité, aby byli účastníci na zhruba stejné jazykové úrovni, tedy jde o určitou jazykovou kompaktnost skupiny. Také jejich vzdělávací potřeby by měly sledovat podobné cíle. Nevyrovnanost se negativně projevuje v nižším zapojení do práce ve skupině, ztrátou zájmu o další účast a snižuje míru motivace k samotnému jazykovému učení.

Volba formy jazykového vzdělávání vychází především z potřeb a možností dospělých účastníků po stránce finanční, prostorové a časové.

Pokud si dospělý jazykové vzdělávání sám financuje nebo se na něm alespoň částečně finančně spolupodílí, je určitě více motivován na jeho výsledku. Výuka na komerční bázi je v současnosti poměrně drahá, což může

zájemce odradit. Proto je často finančně výhodnější docházet do skupinové výuky než individuálně.

Prostředí výuky hraje důležitou roli. Nevhodné prostředí učebny, časté stěhování skupiny z místa na místo, přítomnost pracovních záležitostí a jejich vyřizování během výuky (typické pro výuku např. ve firmách) má negativní vliv na motivaci dospělého.

Časová dotace jazykového vzdělávání je často nízká a málo flexibilní. Často jedna, maximálně dvě vyučovací hodiny cizího jazyka týdně a navíc časově umístěné např. v časných ranních hodinách, nebo naopak v pozdním odpoledni či večer není příliš vhodná. Dospělý se musí přizpůsobit této situaci vzhledem ke svému pracovnímu či rodinnému vytížení. Je pak ale unavený, těžko se na výuku soustředí a musí v sobě najít opravdu silnou motivaci, aby tyto překážky překonal a dokázal se učit.

PRAKTICKÁ ČÁST

6. PŘÍPRAVA, REALIZACE A VYHODNOCENÍ PRŮZKUMU

Stanovení předmětu a cílů výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jaké faktory působí na motivaci při učení se cizím jazykům u dospělých. Je zkoumáno, jaká je hlavní motivace dospělých k učení se cizímu jazyku a jakým způsobem vyhovují nastavené podmínky pro výuku cizích jazyků jednotlivým věkovým skupinám dospělých. Jazykové vzdělávání je složitý proces a informace o motivaci dospělých studentů představují velkou výhodu pro práci lektora se skupinou i jednotlivci zvláště. Na základě výsledků praktické části by tato diplomová práce mohla přinést určitá doporučení pro výuku dospělých u všech aktérů jazykového vzdělávání (lektor, zadavatel/organizátor, dospělý student).

Stanovení hypotéz

Před realizací samotného průzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

1. Učení se cizím jazykům je důležité pro udržení pracovní pozice dospělého v jeho zaměstnání.
2. Každé věkové skupině dospělých vyhovují jiné podmínky pro výuku cizích jazyků.

Popis metody průzkumu

Na základě charakteru zkoumané problematiky, kterou představují faktory ovlivňující motivaci k učení se cizím jazykům v dospělosti, se autor práce rozhodl využít jako vhodné metody k získání potřebných údajů dotazníkový průzkum.

Dotazník patří k technikám kvantitativního výzkumu a jako výzkumný nástroj je efektivní při hromadném získávání informací v poměrně krátkém čase pro velkou skupinu respondentů. K výhodám této metody patří především zachování anonymity oslovených respondentů a díky ní se zvyšuje ochota respondentů k vyplnění dotazníku. K nevýhodám dotazníku patří skutečnost, že je potřeba počítat s určitou nižší objektivitou získaných dat. U části respondentů dochází k nepochopení či špatnému porozumění otázkám.

Jednotlivé otázky dotazníku jsou koncipovány tak, že přechází od formálních údajů k otázkám vycházejících ze stanovených hypotéz diplomové práce. Dotazník se skládá ze tří částí. Úvodní část obsahující dotazy na formální údaje, druhá část pak otázky (1 – 9) vztahující se k první hypotéze a třetí část otázky (10 – 18) vycházející z druhé hypotézy.

Respondent je na úvod dotazován na pohlaví, věk, dosažené vzdělání a otázky zjišťují vztah respondentů k učení se cizím jazykům v období dospělosti. V druhé části vycházel autor diplomové práce z hypotézy, že hlavním motivem pro učení se cizím jazykům bude profesní motivace. Otázky ve třetí části měly za úkol potvrdit nebo vyvrátit hypotézu, jestli každé věkové skupině dospělých vyhovují jiné podmínky pro výuku cizích jazyků.

Při sestavování dotazníku dbal autor na to, aby byly jeho obsah a struktura srozumitelné. Otázky a varianty odpovědí byly formulovány pokud možno jednoduše a jednoznačně.

Dotazník obsahuje celkem 23 otázek. Úvodní část obsahuje 5 otázek, hlavní část dotazníku má 18 otázek. V dotazníku byly použity uzavřené otázky (5 otázek úvodní části, 17 otázek v hlavní části dotazníku) a jedna polouzavřená otázka (otázka č. 12).

Stručný popis průběhu průzkumu

V přípravné fázi byly stanoveny cíle, předmět a formulovány dvě hypotézy průzkumu. Následně byla zvolena metoda průzkumu – dotazník a vypracována jeho konečná podoba.

Při sběru dat se autor snažil využít všech dostupných kontaktů v rámci své lektorské činnosti, kterou je výuka cizích jazyků ve firmách a kurzech pro veřejnost v Libereckém kraji. Vedle toho byli osloveni jedinci z širokého okruhu rodiny, přátelé a spolužáci autora práce z Univerzity Jana Amose Komenského. Při oslovení zaměstnanců firem, ve kterých autor působí jako lektor cizích jazyků, bylo vedení firem předem slovně informováno o zamýšleném průzkumu a byla jím schválena jeho realizace. Jednalo se o firmy působící v automobilovém průmyslu v Libereckém kraji – Benteler a KSM Castings.cz.

Dotazník byl zpracován v elektronické podobě a umístěn na webovou stránku s adresou:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dFF0Nmc0ZC0wWTV3Qkp1b3IyRzJKRmc6MQ>

Autor práce rozeslal jmenovaným skupinám respondentů email s hypertextovým odkazem na dotazník umístěný na webu s průvodním textem, který obsahoval prosbu o vyplnění dotazníku a jeho další distribuci.

Sbíraná data se prostřednictvím Google aplikace „Formuláře“ ukládala ve formě tabulky formátu Microsoft Excel. Elektronická forma dotazníku pomocí internetu umožnila získat více dat v kratším čase, než dotazník v tištěné podobě. Ulehčila také celkovou administraci zpracování, neboť se získanými daty bylo možné ihned pracovat v elektronické podobě v počítači. Způsob distribuce pomocí internetu zároveň zajišťoval, že všichni respondenti zůstanou plně anonymní, snadné a rychlé zodpovězení otázek a možnost okamžitého odeslání vyplněného dotazníku zpět autorovi práce motivovalo respondenty k jeho vyplnění.

Rozesílání dotazníku v elektronické podobě bylo zahájeno 16.1. 2012 a ukončeno k 31.1.2012.

Po ukončení dotazníkového šetření byla provedena analýza a zhodnocení získaných statistických dat. Při zpracovávání jednotlivých zkoumaných položek byly použity metody tabulkového nebo grafického vyhodnocení a jejich absolutní a relativní frekvence (četnosti).

Na základě analýzy dotazníkového průzkumu a srovnání se stanovenými hypotézami byly vyvozeny určité závěry, doporučení či návrhy na zlepšení.

6.1 Popis a charakteristika zkoumaného vzorku

Cílovou skupinu tvořili dospělí jedinci, kteří se po skončení formálního vzdělání účastnili nebo účastnili v nějaké formě jazykového vzdělávání. Pokud některý z respondentů odpověděl, že se po skončení studia a nástupu do zaměstnání cizí jazyk neučil a ani v současné době se cizím jazykům neučí, byl tento respondent vyřazen z dotazníkového šetření. Důvodem byla skutečnost, že nemohl pravdivě odpovědět na otázky v hlavní části dotazníkového šetření. Další charakteristikou zkoumaného vzorku respondentů bylo, že dosáhli minimálně středoškolského vzdělání.

Pro potřebu třetí části dotazníkového šetření budou jednotlivé věkové skupiny porovnány mezi sebou. Na základě druhé hypotézy bude zjišťováno, zda existují nějaké rozdíly v motivaci k učení se cizím jazykům ve vztahu k podmínkám pro výuku cizích jazyků mezi jednotlivými věkovými skupinami.

Respondenti jsou proto rozděleni do tří věkových skupin:

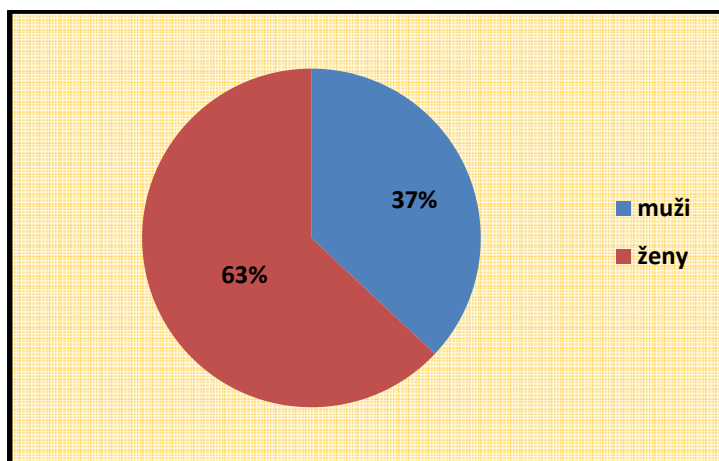
1. skupina – od 18 do 30 let věku
2. skupina – od 31 do 45 let věku
3. skupina – od 46 a více let věku

6.2 Analýza výsledků průzkumu a vyhodnocení hypotéz

Dotazník vyplnilo celkem 166 respondentů. Z nich bylo vyřazeno 6 respondentů, kteří záporně odpověděli u čtvrté a páté otázky z úvodní části. Nesplňovali základní předpoklad respondentů výzkumu, kterým byla účast na jazykovém vzdělávání po skončení jejich formálního vzdělávání a nástupu do zaměstnání. Jejich další odpovědi proto nemohly být zařazeny do zkoumaného vzorku respondentů. Po vyřazení 6 respondentů byly vyhodnoceny odpovědi 160 respondentů.

Dotazník v plném znění tvoří přílohu č I. Nadpisy grafů a úvodních pěti tabulek (formální údaje úvodní části) představují jednotlivé otázky v dotazníku. Znění jednotlivých otázek vztahujících se ke druhé a třetí části dotazníku je uvedeno přímo v tabulce.

Graf 1: Složení respondentů podle pohlaví



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

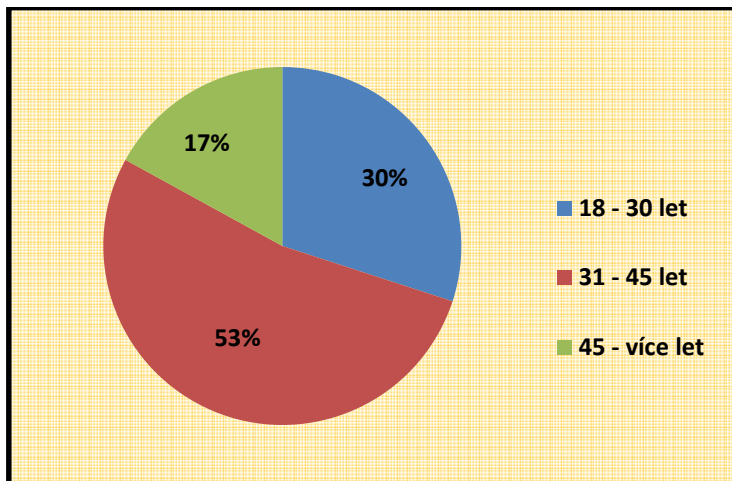
Tab. 1: Složení respondentů podle pohlaví

Rozložení respondentů podle pohlaví		
Pohlaví	Počet	Poměr v %
muži	60	37%
ženy	100	63%
Respondentů celkem:	160	

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Nejvíce dotazníků 100 (63%) vyplnily ženy. Muži vyplnili 60 (37%) dotazníků.

Graf 2: Složení respondentů podle věku



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

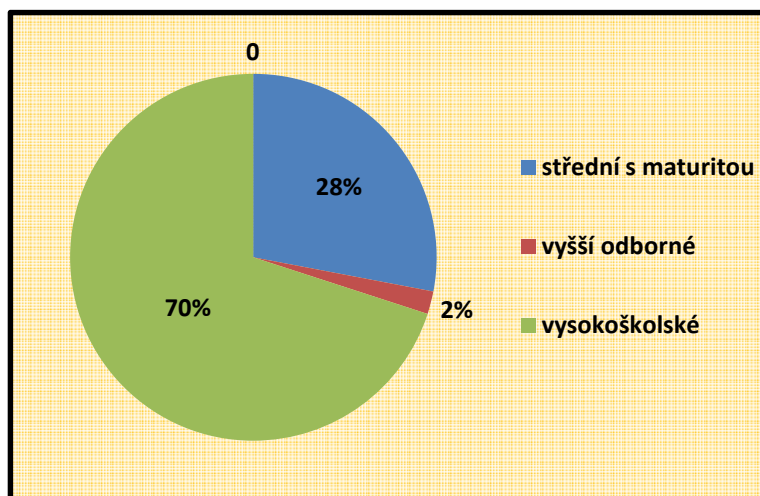
Tab. 2: Složení respondentů podle věku

Složení respondentů podle věku		
věk	Počet	Poměr v %
18 – 30	48	30%
31 – 45	85	53%
45 a více let	27	17%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Průzkumu se účastnilo nejvíce respondentů ve věku 31 – 45 let (53%). Druhou skupinu tvoří respondenti ve věku 18 – 30 let (30%) a nejméně početnou skupinu tvoří respondenti ve věku 45 – a více let (17%).

Graf 3: Složení respondentů podle dosaženého vzdělání



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 3: Složení respondentů podle dosaženého vzdělání

Složení respondentů podle dosaženého vzdělání		
	Počet	Poměr v %
střední s maturitou	45	28%
vyšší odborné	3	2%
vysokoškolské	112	70%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Z dotazníkového průzkumu vyšlo najevo, že ze 160 respondentů dosáhlo 45 dospělých (28%) středního stupně vzdělání s maturitou, 3 dospělí vyššího odborného vzdělání (2%) a 112 dospělých vysokoškolského stupně vzdělání (70%).

Tab. 4: Učení se cizímu jazyku po ukončení studia a nástupu do zaměstnání a učení se cizím jazykům v současné době

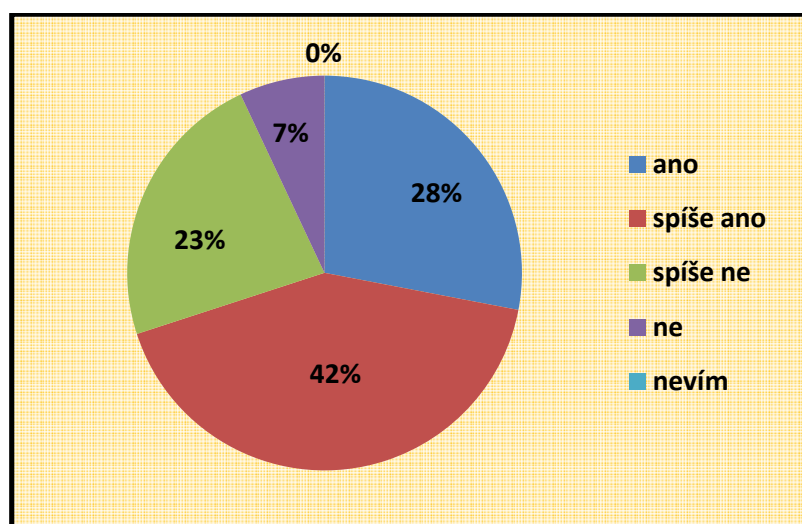
Učení se cizímu jazyku po ukončení studia a nástupu do zaměstnání		
	Počet	Poměr v %
ano	144	90%
ne	16	10%
Učení se cizím jazykům v současné době		
ano	87	54%
ne	73	46%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Na otázku: *Učil jste se po skončení vašeho studia a nástupu do zaměstnání cizí jazyk?* – odpovědělo kladně 144 respondentů (90%). Zápornou odpověď uvedlo 16 respondentů (10%).

Na otázku: *Učíte se cizím jazykům v současné době?* – odpovědělo kladně 87 respondentů (54%). Zápornou odpověď jich uvedlo 73 (46%).

Graf 4: **Otázka č. 1 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mi znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a mám chuť se dále vzdělávat.**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

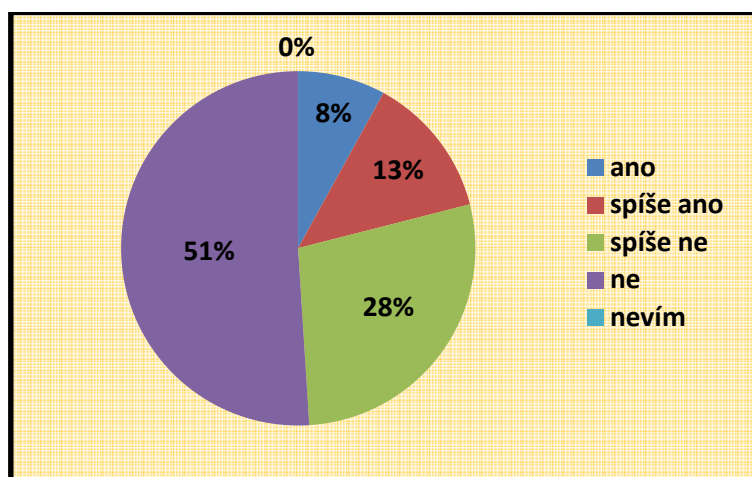
Tab. 5: Otázka č. 1

Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mi znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a mám chuť se dále vzdělávat.		
	Počet	Poměr v %
ano	46	28%
spíše ano	67	42%
spíše ne	36	23%
ne	11	7%
nevím	0	0

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 1 (viz graf 4, tabulka 5) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mi znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a mám chuť se dále vzdělávat*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 46 respondentů (28%) odpověď ano, 67 respondentů (42%) odpověď spíše ano, 36 respondentů (23%) odpověď spíše ne, 11 respondentů (7%) odpověď ne a 0 respondentů odpověď nevím.

Graf 5: Otázka č. 2 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože hledám rozptýlení v běžné denní rutině.



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

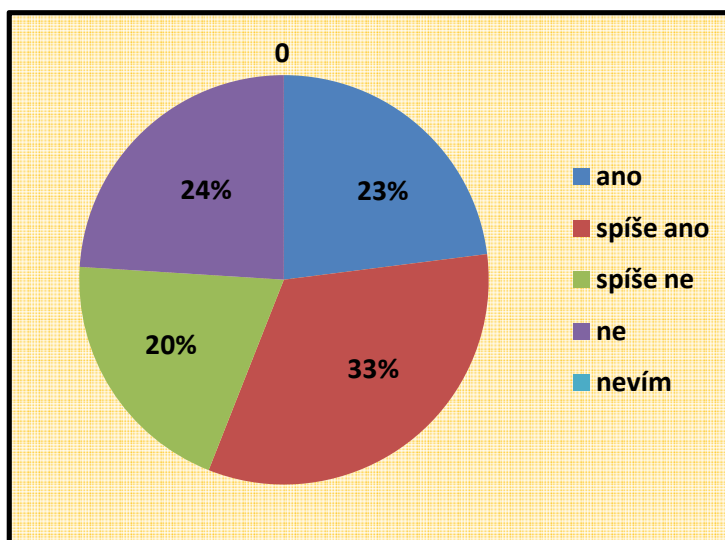
Tab. 6: **Otázka č. 2**

Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože hledám rozptýlení v běžné denní rutině.		
	Počet	Poměr v %
ano	13	8%
spíše ano	22	13%
spíše ne	45	28%
ne	80	51%
nevím	0	0

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 2 (viz graf 5, tabulka 6) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože hledám rozptýlení v běžné denní rutině*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 13 respondentů (8%) odpověď ano, 22 respondentů (13%) spíše ano, 45 respondentů (28%) spíše ne a 80 respondentů (51%) ne. Variantu nevím neuvedl nikdo (0%) z respondentů.

Graf 6: **Otázka č. 3 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože cizí jazyky využívám při svých mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti).**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

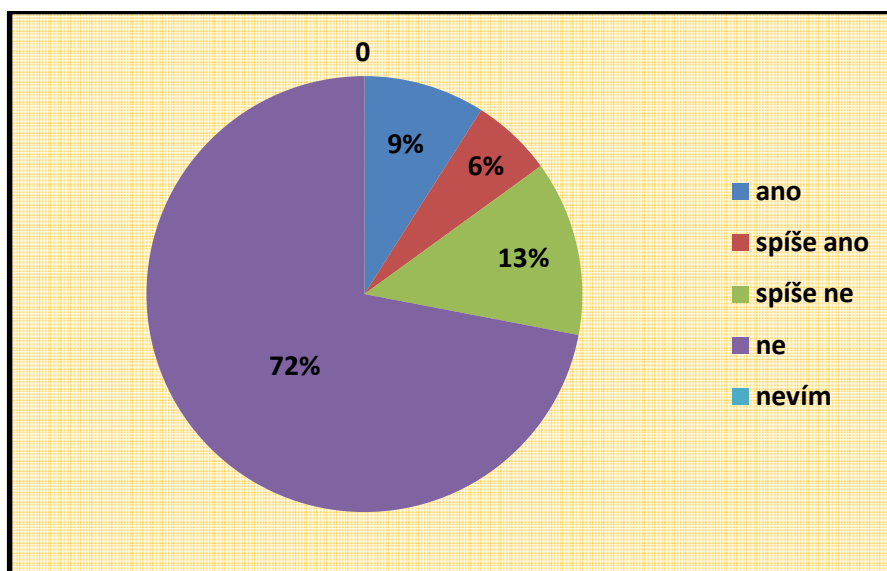
Tab. 7: Otázka č. 3

Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože cizí jazyky využívám při svých mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti).		
	Počet	Poměr v %
ano	36	23%
spíše ano	53	33%
spíše ne	33	20%
ne	38	24%
nevím	0	0%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 3 (viz graf 6, tabulka 7) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože cizí jazyky využívám při svých mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti)*, se z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 36 respondentů (23%) přiklonilo k odpovědi ano, 53 respondentů (33%) k odpovědi spíše ano, 33 respondentů (20%) k odpovědi spíše ne a 38 respondentů (24%) k odpovědi ne. Variantu nevím neuvedl nikdo (0%) z respondentů.

Graf 7: **Otázka č. 4 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mě k tomu vedou mé rodinné důvody (např. někteří příbuzní v rámci mé rodiny pocházejí z jiných zemí a mluví cizím jazykem).**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 8: **Otázka č. 4**

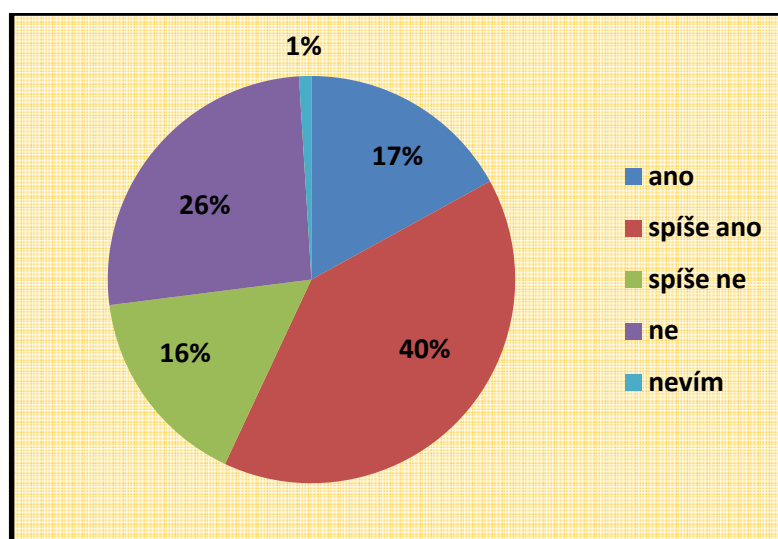
Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mě k tomu vedou mé rodinné důvody (např. někteří příbuzní v rámci mé rodiny pocházejí z jiných zemí a mluví cizím jazykem).		
	Počet	Poměr v %
ano	15	9%
spíše ano	10	6%
spíše ne	20	13%
ne	115	72%
nevím	0	0%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 4 (viz graf 7, tabulka 8) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mě k tomu vedou mé rodinné důvody (např. někteří příbuzní v rámci mé rodiny pocházejí z jiných zemí a mluví cizím jazykem)*, se z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 15 respondentů (9%) přiklonilo k odpovědi ano, 10 respondentů (6%) k odpovědi

spíše ano, 20 respondentů (13%) k odpovědi spíše ne a 115 respondentů (72%) k odpovědi ne. Variantu nevím neuvedl nikdo (0%) z respondentů.

Graf 8: Otázka č. 5 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože chci získat nové poznatky o cizích zemích a kulturách (např. cizojazyčné filmy, literatura, internet, apod.).



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 9: Otázka č. 5

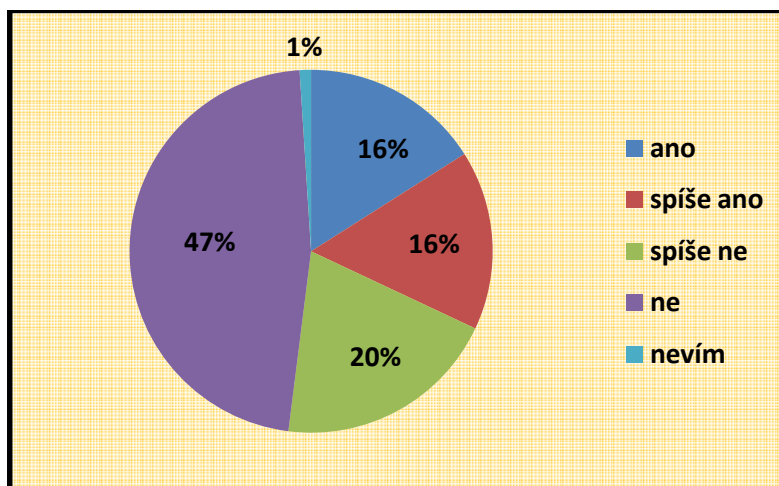
Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože chci získat nové poznatky o cizích zemích a kulturách (např. cizojazyčné filmy, literatura, internet, apod.)		
	Počet	Poměr v %
ano	27	17%
spíše ano	64	40%
spíše ne	26	16%
ne	41	26%
nevím	2	1%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 5 (viz graf 8, tabulka 9) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože chci získat nové poznatky o cizích zemích a kulturách (např. cizojazyčné filmy, literatura, internet, apod.)*, vybralo z nabízených variant

odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 27 respondentů (17%) odpověď ano, 64 respondentů (40%) odpověď spíše ano, 26 respondentů (16%) odpověď spíše ne, 41 respondentů (26%) odpověď ne. 2 respondenti (1%) zvolili variantu nevím.

Graf 9: **Otázka č. 6 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím především proto, že si to přeje můj zaměstnavatel.**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 10: **Otázka č. 6**

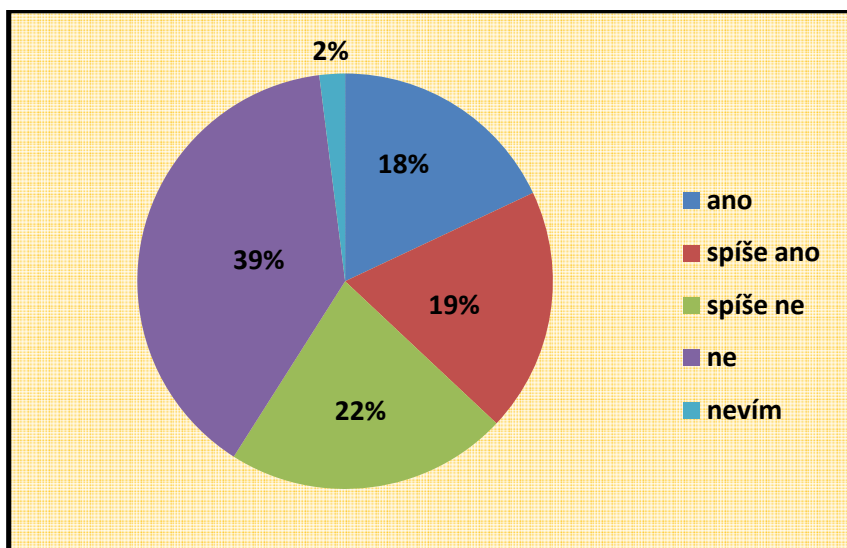
Cizí jazyky jsem se učil, či se učím především proto, že si to přeje můj zaměstnavatel.		
	Počet	Poměr v %
ano	26	16%
spíše ano	26	16%
spíše ne	31	20%
ne	75	47%
nevím	2	1%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 6 (viz graf 9, tabulka 10) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím především proto, že si to přeje můj zaměstnavatel*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 26 respondentů (16%)

odpověď ano, 26 respondentů (16%) odpověď spíše ano, 31 respondentů (20%) odpověď spíše ne, 75 respondentů (47%) odpověď ne. 2 respondenti (1%) zvolili variantu nevím.

Graf 10: **Otázka č. 7 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, abych dosáhl/a vyššího finančního ohodnocení ve svém zaměstnání.**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 11: **Otázka č. 7**

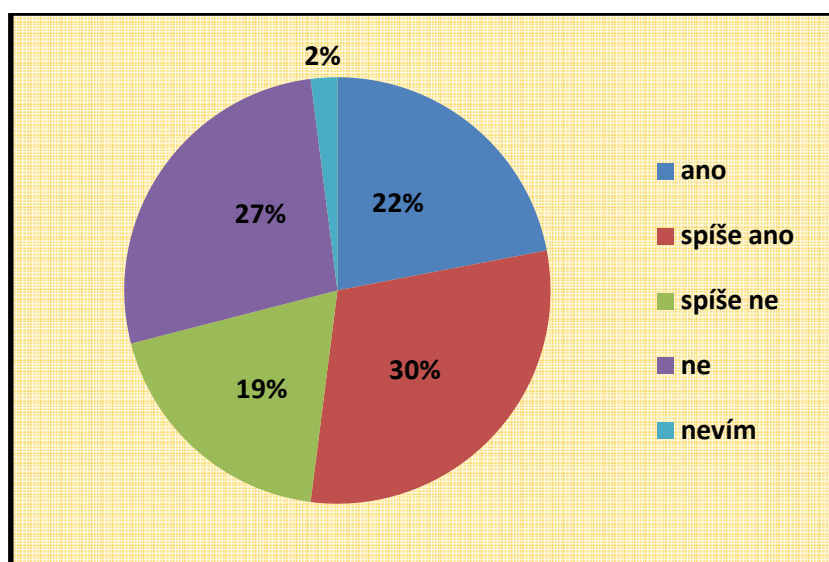
Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, abych dosáhl/a vyššího finančního ohodnocení ve svém zaměstnání.		
	Počet	Poměr v %
ano	28	18%
spíše ano	31	19%
spíše ne	35	22%
ne	62	39%
nevím	4	2%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 7 (viz graf 10, tabulka 11) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, abych dosáhl/a vyššího finančního ohodnocení ve svém zaměstnání*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 28

respondentů (18%) odpověď ano, 31 respondentů (19%) odpověď spíše ano, 35 respondentů (22%) odpověď spíše ne, 62 respondentů (39%) odpověď ne. 4 respondenti (2%) zvolili variantu nevím.

Graf 11: **Otázka č. 8 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože se zlepšuje má pracovní výkonnost.**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 12: **Otázka č. 8**

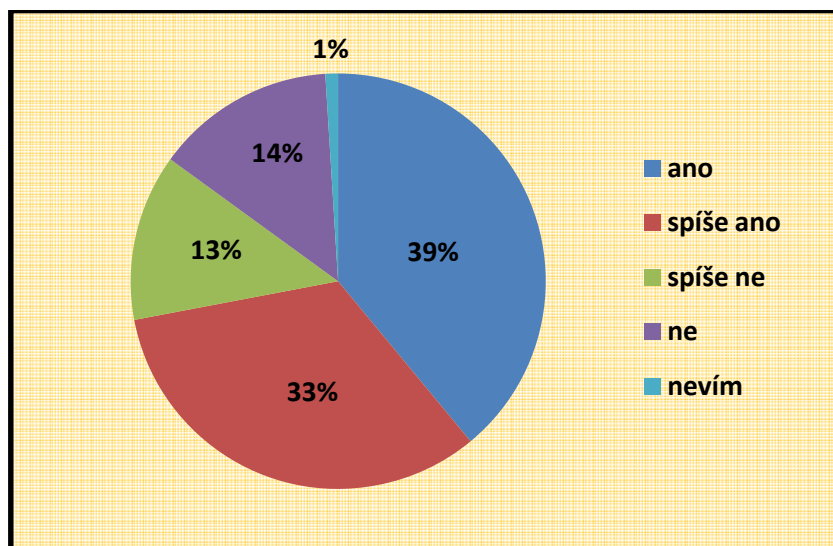
Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože se zlepšuje má pracovní výkonnost.		
	Počet	Poměr v %
ano	35	22%
spíše ano	48	30%
spíše ne	31	19%
ne	62	39%
nevím	4	2%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 8 (viz graf 11, tabulka 12) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože se zlepšuje má pracovní výkonnost*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 35 respondentů (22%)

odpověď ano, 48 respondentů (30%) odpověď spíše ano, 31 respondentů (19%) odpověď spíše ne, 43 respondentů (27%) odpověď ne. 3 respondenti (2%) zvolili variantu nevím.

Graf 12: **Otázka č. 9 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože nové jazykové znalosti a dovednosti mi umožní získat lepší zaměstnání.**



Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tab. 13: **Otázka č. 9**

Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože nové jazykové znalosti a dovednosti mi umožní získat lepší zaměstnání.		
	Počet	Poměr v %
ano	63	39%
spíše ano	53	33%
spíše ne	20	13%
ne	22	14%
nevím	2	1%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky číslo 9 (viz graf 12, tabulka 13) – *Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože nové jazykové znalosti a dovednosti mi umožní získat lepší zaměstnání*, vybralo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím),

ne, nevím) 63 respondentů (39%) odpověď ano, 53 respondentů (33%) odpověď spíše ano, 20 respondentů (13%) odpověď spíše ne, 22 respondentů (14%) odpověď ne. 2 respondenti (1%) zvolili variantu nevím.

Tab. 14: **Otázka č. 10**

Měl byste zájem o výuku cizích jazyků, pokud by ji nabízel Váš zaměstnavatel?										
věk	ano		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	39	81%	7	15%	0	0%	1	2%	1	2%
31 – 45 let	63	74%	13	15%	2	2%	5	7%	2	2%
46 – a více let	17	63%	5	19%	2	7%	3	11%	0	0%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Na otázku č. 10 – *Měl byste zájem o výuku cizích jazyků, pokud by ji nabízel Váš zaměstnavatel*, odpověděli respondenti jednotlivých věkových skupin následujícím způsobem:

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 39 respondentů (81%) odpověď ano, 7 respondentů (15%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne nevybral žádný z respondentů (0%), odpověď ne 1 respondent (2%) a odpověď nevím také 1 respondent (2%).

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 63 respondentů (74%) odpověď ano, 13 respondentů (15%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybrali 2 respondenti (2%), odpověď ne 5 respondentů (7%) a odpověď nevím 2 respondenti (2%).

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 17 respondentů (63%) odpověď ano, 5 respondentů (19%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybrali

2 respondenti (7%), odpověď ne 3 respondenti (11%) a odpověď nevím žádný respondent (0%).

Tab. 15: **Otázka č. 11**

Jste ochoten investovat do učení se cizím jazykům své vlastní finanční prostředky?										
věk	ano		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	29	60%	12	25%	4	8%	2	4%	1	3%
31 – 45 let	52	61%	23	27%	7	8%	3	4%	0	0%
46 – a více let	13	48%	9	33%	3	11%	2	8%	0	0%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Na otázku č. 11 – *Jste ochoten investovat do učení se cizím jazykům své vlastní finanční prostředky*, odpověděli respondenti jednotlivých věkových skupin následujícím způsobem:

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 29 respondentů (60%) odpověď ano, 12 respondentů (25%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybrali 4 respondenti (8%), odpověď ne 2 respondenti (4%) a odpověď nevím 1 respondent (3%).

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 52 respondentů (61%) odpověď ano, 23 respondentů (27%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybrali 7 respondentů (8%), odpověď ne 3 respondenti (4%) a odpověď nevím žádný respondent (0%).

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 13 respondentů (48%) odpověď ano, 9 respondentů (33%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybrali

3 respondenti (11%), odpověď ne 2 respondenti (8%) a odpověď nevím žádný respondent (0%).

Tab. 16: **Otázka č. 12**

Nejvíce mi vyhovuje, když je výuka cizích jazyků zaměřena...						
věk	na témata, která se týkají mé profesní oblasti		na tematické okruhy, které využiji v běžném životě		na další jiná témata	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	10	21%	35	73%	3	6%
31 – 45 let	17	20%	63	74%	5	6%
46 – a více let	9	33%	15	56%	3	11%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky č. 12 – *Nejvíce mi vyhovuje, když je výuka cizích jazyků zaměřena...*, vybírali respondenti jednotlivých věkových skupin ze dvou možností:

1. *na témata, která se týkají mé profesní oblasti,*
2. *na tematické okruhy, které využiji v běžném životě,*
nebo
3. *mohli sami uvést vlastní odpověď.*

Jednalo se tedy o polouzavřenou otázku. Respondenti jednotlivých věkových skupin odpověděli následujícím způsobem:

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo odpověď č. 1. 10 respondentů (21%) a 35 respondentů (73%) odpověď č. 2.. 3 respondenti (6%) uvedli vlastní odpověď: 2 respondenti by zvolili obě dvě předchozí varianty najednou. 1 respondent uvedl, že by mu vyhovovala jakákoli konverzace během výuky.

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo odpověď č.1. 17 respondentů (20%) a 63 respondentů (74%) odpověď č. 2.. 5 respondentů (6%) uvedlo

vlastní odpověď: všichni tito respondenti by zvolili obě dvě předchozí varianty č. 1 a č. 2 najednou.

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo odpověď č. 1. 9 respondentů (33%) a 15 respondentů (56%) odpověď č. 2.. 3 respondenti (11%) uvedli vlastní odpověď: všichni tito respondenti by zvolili obě dvě předchozí varianty č. 1. a č. 2. najednou.

Tab. 17: **Otázka č. 13**

Nejvíce mi vyhovuje, když jazyková výuka probíhá formou:						
věk	1. skupinová výuka v jazykovém kurzu		2. individuální výuka s lektorem		3. intenzivní pobytové kurzy	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	12	26%	18	37%	18	37%
31 – 45 let	19	22%	51	60%	15	18%
46 – a více let	5	19%	16	59%	6	22%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky č. 13 – *Nejvíce mi vyhovuje, když jazyková výuka probíhá formou...*, vybírali respondenti jednotlivých věkových skupin ze tří možností –

1. *skupinová výuka v jazykovém kurzu*
2. *individuální výuka s lektorem*
3. *intenzivní pobytové kurzy*

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo odpověď č. 1. 12 respondentů (26%), 18 respondentů (37%) odpověď č. 2. a stejný počet – 18 respondentů (37%) vybralo odpověď č. 3.

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo odpověď č. 1 19 respondentů (22%), 51 respondentů (60%) odpověď č. 2. a 15 respondentů (18%) vybralo odpověď č. 3.

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo odpověď č. 1. 5 respondentů (19%), 16 respondentů (59%) odpověď č. 2. a 6 respondentů (22%) vybralo odpověď č. 3.

Tab. 18: **Otázka č. 14**

Vyhovuje Vám spíše výuka...								
věk	v prostředí pracoviště		v prostředí jazykové školy		v soukromí s lektorem		formou samostudia (např. PC výuka)	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	13	27%	15	32%	18	39%	2	4%
31 – 45 let	16	19%	25	29%	43	51%	1	1%
46 – a více let	10	38%	6	22%	9	33%	2	7%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky č. 14 – *Vyhovuje Vám spíše výuka...*, vybírali respondenti jednotlivých věkových skupin ze čtyř možností –

1. *v prostředí pracoviště*
2. *v prostředí jazykové školy*
3. *v soukromí s lektorem*
4. *formou samostudia (např. PC výuka)*

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo odpověď č. 1. 13 respondentů (27%), 15 respondentů (32%) odpověď č. 2., 18 respondentů (39%) odpověď č. 3. a 2 respondenti (4%) vybralo odpověď č. 4..

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo odpověď č. 1. 16 respondentů (19%), 25 respondentů (29%) odpověď č.2., 43 respondentů (51%) odpověď č. 3. a 1 respondent (1%) vybral odpověď č. 4..

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo odpověď č. 1. 10 respondentů (38%), 6 respondentů (22%) odpověď č. 2., 9 respondentů (33%) odpověď č. 3. a 2 respondenti (7%) vybralo odpověď č. 4..

Tab. 19: **Otázka č. 15**

Vyhovuje Vám používání moderních technologií při učení se cizím jazykům (např. internet, výukové programy pro cizí jazyky)?										
věk	ano		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	23	48%	15	31%	9	19%	0	0%	1	2%
31 – 45 let	28	33%	29	34%	21	25%	5	6%	2	2%
46 – a více let	8	30%	13	48%	5	19%	0	0%	1	3%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Na otázku č. 15 – *Vyhovuje Vám používání moderních technologií při učení se cizím jazykům (např. internet, výukové programy pro cizí jazyky)*, odpověděli respondenti jednotlivých věkových skupin následujícím způsobem:

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 23 respondentů (48%) odpověď ano, 15 respondentů (31%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 9 respondentů (19%), odpověď ne nezvolil žádný respondent (0%) a odpověď nevím 1 respondent (2%).

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 28 respondentů (33%) odpověď ano, 29 respondentů (34%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 21 respondentů (25%), odpověď ne 5 respondentů (6%) a odpověď nevím 2 respondenti (2%).

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 8 respondentů (30%) odpověď

ano, 13 respondentů (48%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 5 respondentů (19%), odpověď ne ne zvolil žádný respondent (0%) a odpověď nevím 1 respondent (3%).

Tab. 20: **Otázka č. 16**

Při učení se cizímu jazyku mi vyhovuje, vede-li jazykovou výuku...						
věk	1. český/-á lektor/lektorka		2. rodilý mluvčí bez znalosti mého mateřského jazyka		3. rodilý mluvčí s alespoň částečnou znalostí mého mateřského jazyka	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	11	23%	10	21%	27	56%
31 – 45 let	36	42%	15	18%	34	40%
46 – a více let	10	37%	5	19%	12	44%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky č. 16 – *Při učení se cizímu jazyku mi vyhovuje, vede-li jazykovou výuku...*, vybírali respondenti jednotlivých věkových skupin ze tří možností:

1. český/-á lektor/lektorka
2. rodilý mluvčí bez znalosti mého mateřského jazyka
3. rodilý mluvčí s alespoň částečnou znalostí mého mateřského jazyka

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo odpověď č. 1. 11 respondentů (23%), 10 respondentů (21%) odpověď č.2. a 27 respondentů (56%) odpověď č.3..

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo odpověď č. 1. 36 respondentů (42%), 15 respondentů (18%) odpověď č.2. a 34 respondentů (40%) odpověď č.3..

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo odpověď č. 1. 10 respondentů (37%), 5 respondentů (19%) odpověď č. 2. a 12 respondentů (44%) odpověď č. 3..

Tab. 21: **Otázka č. 17**

Vyhovuje vám zjišťování vašich jazykových znalostí formou písemného testování?										
věk	ano		spíše ano		spíše ne		ne		nevím	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	13	27%	18	38%	12	25%	5	10%	0	0%
31 – 45 let	10	12%	32	38%	32	38%	8	9%	3	3%
46 – a více let	4	15%	10	37%	10	37%	3	11%	0	0%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Na otázku č. 17 – *Vyhovuje vám zjišťování vašich jazykových znalostí formou písemného testování*, odpověděli respondenti jednotlivých věkových skupin následujícím způsobem:

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 13 respondentů (27%) odpověď ano, 18 respondentů (38%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 12 respondentů (25%), odpověď ne 5 respondentů (10%) a odpověď nevím nezvolil žádný respondent (0%).

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 10 respondentů (12%) odpověď ano, 32 respondentů (38%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 32 respondentů (38%), odpověď ne 8 respondentů (9%) a odpověď nevím 3 respondenti (3%).

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo z nabízených variant odpovědí (ano, spíše ano, spíše ne, ne, nevím) 4 respondentů (15%) odpověď

ano, 10 respondentů (37%) odpověď spíše ano, odpověď spíše ne vybralo 10 respondentů (37%), odpověď ne 3 respondenti (11%) a odpověď nevím nezvolil žádný respondent (0%).

Tab. 22: **Otázka č. 18**

Nejvíce mi vyhovuje, když jazyková výuka probíhá v čase:												
věk	1.mezi 6 – 8 hodinou		2.mezi 8 – 11 hodinou		3.mezi 11 – 13 hodinou		4.mezi 13 – 16 hodinou		5.mezi 16 – 18 hodinou		6.mezi 18 – 21 hodinou	
	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %	Počet	Poměr v %
18 – 30 let	3	6%	16	33%	4	8%	12	25%	7	15%	6	13%
31 – 45 let	2	3%	35	41%	1	1%	14	17%	25	29%	8	9%
46 – a více let	4	15%	9	33%	1	4%	4	15%	7	26%	2	7%

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

U otázky č. 18 – *Při učení se cizímu jazyku mi vyhovuje, vede-li jazykovou výuku...*, vybírali respondenti jednotlivých věkových skupin ze šesti možností:

1. *mezi 6 – 8 hodinou*
2. *mezi 8 – 11 hodinou*
3. *mezi 11 – 13 hodinou*
4. *mezi 13 – 16 hodinou*
5. *mezi 16 – 18 hodinou*
6. *mezi 18 – 21 hodinou*

Ve věkové skupině 18 – 30 let zvolilo odpověď č. 1. 3 respondenti (6%), 16 respondentů (33%) odpověď č. 2., 4 respondenti (8%) odpověď č. 3., 12 respondentů (25%) odpověď č. 4, 7 respondentů (15%) odpověď č. 5 a 6 respondentů (13%) odpověď č. 6.

Ve věkové skupině 31 – 45 let zvolilo odpověď č. 1. 2 respondenti (3%), 35 respondentů (41%) odpověď č. 2., 1 respondent (1%) odpověď č. 3., 14 respondentů (17%) odpověď č. 4, 25 respondentů (29%) odpověď č. 5 a 8 respondentů (9%) odpověď č. 6..

Ve věkové skupině 46 – a více let zvolilo odpověď č. 1. 4 respondenti (15%), 9 respondentů (33%) odpověď č. 2., 1 respondent (4%) odpověď č. 3., 4 respondenti (15%) odpověď č. 4, 7 respondentů (26%) odpověď č. 5 a 2 respondentů (7%) odpověď č. 6..

6.2.1 Vyhodnocení dílčích cílů a předmětu průzkumu

Cílem první části průzkumu (otázky č. 1 – 9 dotazníku) bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu č. 1, zda je učení se cizím jazykům důležité pro udržení pracovní pozice dospělého v jeho zaměstnání.

K hypotéze č. 1 se svým obsahem primárně vztahovaly otázky č. 6 a 8, sekundárně otázka č. 7 (získání vyššího finančního ohodnocení v zaměstnání). Ostatní otázky – č. 1, 2, 3, 4, 5 a 9 se vztahovaly na motivaci v oblasti uspokojení z učení se cizím jazykům, chuti dále se vzdělávat, rozptýlení v běžné denní rutině, využívání cizích jazyků při mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti), rodinných důvodů respondentů, získávání nových poznatků o cizích zemích a kulturách a učení se cizích jazyků za účelem získání nového zaměstnání.

Na základě výsledků provedeného šetření došel autor k závěru, že hypotéza č. 1 nebyla potvrzena. Většina respondentů ve svých odpovědích uvádí, že je k učení se cizím jazykům motivují především jiné důvody, než ty, které se vztahují k udržení si pracovní pozice v jejich zaměstnání. Tyto důvody uvedla většina respondentů jako svou motivaci až na pátém a sedmém místě z celkového počtu devíti otázek.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že největší motivací k učení se cizím jazykům je získání lepšího zaměstnání (otázka č. 9). Na tuto otázku odpovědělo 39% z nich „ano“ a 33% „spíše ano“. Tato otázka se sice vztahuje

k profesní oblasti, avšak je naprosto v rozporu se stanovenou hypotézou, neboť směřuje spíše k volbě jiného – nového zaměstnání.

U otázek, které byly zaměřeny na motivaci související s profesní činností respondentů, odpovědělo pouze 16% respondentů „ano“ a 16% „spíše ano“ na otázku, že se učili nebo se učí cizí jazyk, protože si to přeje jejich zaměstnavatel (otázka č. 6). Na otázku č. 8., kde byly respondenti dotazováni, zda se učili nebo se učí cizí jazyk, protože se tím zlepšuje jejich pracovní výkonnost, odpovědělo 22% respondentů „ano“ a 30% „spíše ano“. Pouze u této otázky uvedla těsná nadpoloviční většina respondentů kladnou odpověď. Není zde tedy prokazatelně potvrzeno, že učením se cizích jazyků se upevňuje udržení si pracovní pozice v zaměstnání.

Cílem druhé části dotazníku (otázky č. 10 – 18) bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu č. 2, ve které autor diplomové práce vychází z tvrzení, že každé věkové skupině dospělých vyhovují jiné podmínky pro výuku cizích jazyků.

U většiny otázek respondenti jednotlivých věkových skupin vybrali stejné odpovědi. U otázek došlo vždy minimálně u dvou věkových skupin ke shodě v odpovědi na danou otázku a tento výsledek se příliš výrazně nelišil ani od odpovědí třetí skupiny. U otázek č. 10 až 12 a 15, 17 a 18 se odpovědi respondentů všech věkových skupin shodovaly. U otázek č. 13, 14 a 16 došlo k tomu, že dvě skupiny ze tří měly shodný názor a tento výsledek se příliš výrazně nelišil ani od odpovědí třetí skupiny.

Na základě výsledků provedeného šetření lze tedy konstatovat, že hypotéza č. 2 nebyla potvrzena. Z uvedeného překvapivě vyplývá, že jednotlivé věkové skupiny dospělých by akceptovaly stejné nebo velmi podobné podmínky pro výuku cizích jazyků.

Celkově vyšlo najevo, že respondenti projevují zájem o učení se cizím jazykům převážně s ohledem na pracovní oblast, ve které působí, a na její požadavky. To ukazuje na to, že koncepce výuky by měla zahrnovat učební obsah, který by měl pokud možno úzce navazovat na konkrétní profesní potřeby a zájmy dospělých.

6.3 Doporučení a návrhy na zlepšení

Z vyhodnocení dotazníkového průzkumu vyplývají určitá doporučení pro zefektivnění jazykového vzdělávání. Jeho výsledky mohou posloužit i jako důležitá zpětná vazba pro lektory cizích jazyků a další aktéry jazykového vzdělávání – jazykové školy, firmy organizující jazykovou výuku pro své zaměstnance, apod..

Autor práce se domnívá, že by lektor při vytváření rámcového i konkrétního obsahu výuky měl vycházet z konkrétních požadavků dospělých studentů. Mohl by zapojit při své přípravě např. tematické okruhy, které se týkají profesní oblasti dospělých. Zvýšila by se tím motivace dospělých k učení se cizího jazyka, což by mohlo vést k větší efektivnosti výuky. V konečném důsledku by se také zvýšily šance na profesní uplatnění dospělých jedinců na trhu práce.

Na lektora by to však kladlo mnohem větší nároky, než jaké představuje běžným způsobem vedená výuka, ve které se může spoléhat na již dostupné učební pomůcky a podklady. Kromě toho by to také vyžadovalo určitou dávku motivace z jeho strany např. i to, že se sám něco nového může naučit a obohatit své znalosti v cizím jazyce.

Na základě výsledků odpovědí respondentů vyšlo najevo, že kromě samotného cizího jazyka mají dospělý poměrně vysoký zájem dozvídat se také o kultuře, historii, způsobu života, aktuálním dění, apod. dané země, kde se jazyk používá. Lektor by měl proto využívat všech dostupných zdrojů vztahujícím se k realitám dané země, kterými by obohatil výuku a podpořil motivaci dospělých k učení se cizímu jazyku.

S tím souvisí v současné době i využití internetu a multimediálních pomůcek. Navíc dotazníkové šetření prokázalo, že by používání moderních komunikačních a informačních technologií k obohacení výuky při učení se cizím jazykům (např. internet, výukové programy pro cizí jazyky) většina respondentů všech věkových skupin dospělých přivítala. Dle autora této práce by měl mít ovšem lektor na paměti, že použití didakticky zpracovaných

prostředků jako např. cizojazyčných audiovizuálních nahrávek může sice podpořit zájem o výuku, nemělo by se ale stát cílem samo o sobě.

Dotazníkové šetření prokázalo, že dospělí mají poměrně silnou motivaci k učení se cizím jazykům, jelikož jim znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a protože mají také chuť se dále vzdělávat. Zároveň velká část respondentů uvedla, že v případě, kdy by jim výuku cizích jazyků nabídl jejich zaměstnavatel, měli by o ni velký zájem.

Ne všechny firmy si samozřejmě mohou dovolit organizovat jazykové vzdělávání pro zaměstnance v plném rozsahu. I když z dotazníkového šetření vyplývá, že většina dospělých je ochotna financovat si jazykové vzdělávání sama, autor práce se domnívá, že finanční podpora ze strany zaměstnavatele alespoň z určité části by mohla ještě více podpořit motivaci dospělých k učení se cizím jazykům. Další variantou je např. umožnit zaměstnanci navštěvovat jazykové kurzy zcela nebo částečně v rámci pracovní doby.

Zajímavým zjištěním je, že poměrně velké části dospělých vyhovuje spíše individuální výuka v soukromí s lektorem. Pokud by zaměstnavatel měl u některého pracovníka opravdu velký zájem na zlepšení jeho jazykových kompetencí a podpoře jeho motivace k učení se cizím jazykům, může mu být tento fakt inspirací k tomu, aby tuto formu jazykového vzdělávání zaměstnanci nabídl.

Důležitým zjištěním v dotazníkovém šetření je, že respondenti upřednostňovali před přístupem rodilého mluvčího přístup lektora s využitím jejich rodného jazyka ve výuce. Podle autora této práce by měla být ponechána každému dospělému v této otázce svobodná volba.

V dotazníku vyšlo najevo, že většině respondentů by vyhovovala výuka realizovaná především v dopoledních hodinách. Tento požadavek by mohl být výzvou především pro zaměstnavatele, kteří nabízejí jazykové vzdělávání svým zaměstnancům. V mnoha případech by bylo určitě možné zorganizovat pracovní činnost na pracovišti takovým způsobem, aby výuka probíhající v dopoledních hodinách byla možná a nenarušovala plynulost pracovních činností. Na druhé straně si je autor této práce vědom, že to v mnoha případech není možné a takový požadavek je bohužel nereálný.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo popsat faktory, které ovlivňují motivaci k učení se cizím jazykům v dospělosti. Autor vycházel na počátku z teoretických poznatků, kde je problematika motivace chápána jako velmi podstatný faktor, který ovlivňuje konečnou efektivitu učení dospělého jedince.

K problematice samotné motivace bylo napsáno již mnoho odborné literatury, avšak v oblasti motivace k učení se cizím jazykům u dospělých neexistuje u nás žádná odborná publikace, která by se tímto problémem přímo zabývala. Proto bylo nutné soustředit informace z této oblasti především z cizojazyčné literatury. V tomto ohledu autor doufá, že jeho práce nabídne zpřehlednění problematiky motivace k učení se cizím jazykům u dospělých jedinců a poskytne základní informace o faktorech, které na ni mají podstatný vliv.

Autor si byl při zpracování této problematiky vědom, že motivace představuje složitý proces, který je u každého jedince velmi individuální. Pokusil se na základě vlastního pohledu vymezit přehled základních faktorů, které vzájemně za určitých podmínek pozitivně nebo naopak negativně působí na motivaci každého dospělého studenta při učení se cizím jazykům.

Záměrem teoretické části diplomové práce bylo blíže popsat a utřídit obecná teoretická východiska o motivaci. Teoretická část proto zahrnuje popis problematiky motivace k učení se cizím jazykům jako složitého psychologického konceptu z pohledu vybraných teorií a dosavadních výsledků vědeckého bádání.

Cílem praktické části bylo zjištění a pochopení toho, jaké faktory působí na motivaci při učení se cizím jazykům u dospělých. Bylo zkoumáno, jaká je hlavní motivace dospělých k učení se cizímu jazyku a jakým způsobem vyhovují nastavené podmínky pro výuku cizích jazyků jednotlivým věkovým skupinám dospělých.

Autor si stanovil dvě hypotézy, z nichž ani jedna nebyla výsledky průzkumu potvrzena. Ukázalo se, že učení se cizím jazykům není důležité pro

udržení pracovní pozice dospělého v jeho zaměstnání, ale největší motivací k učení se cizím jazykům představuje pro většinu respondentů získání lepšího zaměstnání. A také to, že jednotlivé věkové skupiny dospělých by akceptovaly stejné nebo velmi podobné podmínky pro výuku cizích jazyků.

Na základě zkušeností autora diplomové práce je kromě dospělých studentů významným aktérem pro motivaci při učení se cizím jazykům samotný lektor. U něj je znalost problematiky motivace nezbytnou nutností, aby mohl efektivně řídit výuku a navodit o ni zájem u dospělých studentů.

Obecně lze shrnout, že motivace při učení se cizím jazykům hraje u dospělého důležitou roli a nelze ji brát na lehkou váhu. Hlubší znalost zákonitostí motivace a faktorů, které ji mohou ovlivňovat, může přinést zlepšení celého procesu učení. Jakékoli její podcenění může naopak zmařit veškeré úsilí.

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ

MONOGRAFIE

BARTÁK, Josef. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha : Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.

BEDRNOVÁ, Eva. - NOVÝ, Ivan. *Psychologie a sociologie v řízení firmy*. 1. vyd. Praha : Prospektrum, 1994. ISBN 80-7175-010-7.

BENEŠ, Milan. *Úvod do andragogiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.

BURKE, Peter. *Jazyky a společenství v raně novověké Evropě*. 1.vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny. 2011. ISBN 978-80-7422-069-2

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. 1. Vyd., Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 1. vyd. Praha : Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

HAGEMANNOVÁ, Gisela. *Motivace*. 1. vyd. Praha : Victoria Publisching, 1995. ISBN 80-85865-13-0.

HARTL, Pavel., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

HARTL, Pavel. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-841-7.

HEINOVÁ, Hana et al. *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Českomoravská konfederace odborových svazů, 2008. ISBN 978-80-90391-78-9

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. 1.vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do didaktiky*. 1.vyd. Praha : UJAK, 2004. ISBN 80-86723-07-0.

HORÁK, Josef. - KRATOCHVÍL, Milan. *Nástin dějin pedagogiky*. 1. vyd. Liberec : Vysoká škola strojní a textilní v Liberci, 1993. ISBN 80-7083-127-8

HYHLÍK, František. *Psychologické základy učení a vzdělávání dospělých*. Liberec : Severočeské nakladatelství, 1965.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

JANÍKOVÁ, Věra. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3877-2.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. – LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie 2*. 4. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

KUCHARČÍKOVÁ, Alžběta., VODÁK, Josef. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

LÖWE, Hans. *Úvod do psychologie učení dospělých*. 1. vyd. Praha : SPN, 1977.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.

MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha : Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Institut pro místní správu : Praha, 2005. ISBN 80-86976-02-05

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha : Akademie věd ČR, 1996, ISBN 80-200-0592-7.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha : UJAK, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PALÁN, Zdeněk.: *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do (současné) filosofie: 11 improvizovaných přednášek*. Praha : Herrmann a synové, 1992 .

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-200-1387-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1

RABUŠICOVÁ, Milada – RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? : O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd., Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

ŠKODA, Kamil. *Kapitoly z dějin andragogiky*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-326-1

ŠVANCARA, Josef. *Emoce, motivace, volní procesy: studijní příručka k předmětu Obecná psychologie II*. Brno: Psychologický ústav FF MU, 2003. ISBN 80-86633-11-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Jazyky v období do roku 2010 a dále. Přínos jazyků k lisabonské strategii[online]. 2011[cit. 2011-11-10]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/languages-2010-and-beyond_cs.htm>

MUŽÍK, Jiří. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých* [online]. Plzeň : Krajské vzdělávací centrum a jazyková škola, 2007 [cit. 2009-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>>

MUŽÍK, Jiří. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci* [online]. 2001 [cit. 2011-10-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/materialy.php>>

Portál Antické vzdělávání [online]. 2011[cit. 2011-11-28]. Dostupné na WWW: <<http://spqr.cz/content/anticke-vzdelavani>>

ČLÁNKY ZE SERIÁLOVÉ PUBLIKACE

SMEJKALOVÁ, Kateřina. *Cizí jazyk otevírá svět (výuka cizích jazyků na pozadí filozofie)*, čas. PAIDEIA: filozofický e-journal Univerzity Karlovy, 2006, roč. 2, č. III, ISSN 1214-8725, s. 1-13

ŠEDÁ LITERATURA

FIALA, Vladimír. *Jazykové vzdělávání dospělých v prostředí firem*. Česká Lípa, 2010, 86 s. Bakalářská práce na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha. Vedoucí bakalářské práce PaedDr. Milan Kubát.

SEZNAM POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ LITERATURY A PRAMENŮ

MONOGRAFIE

BERNDT, Annette. *Sprachenlernen im Alter*. 1. Auflage. München : IUDICUM Verlag GmbH, 2003. ISBN 3-89129-114-0.

CORELL, Werner. *Programmiertes Lernen und schöpferisches Denken*. München : E. Reinhardt, 1965.

GLÜCK, Helmut. *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin : Walter de Gruyter, 2002. ISBN 3-11-017084-1

HECKHAUSEN, Heinz – HECKHAUSEN, Jutta. *Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin & Heidelberg : Springer, 2010. ISBN 978-3-642-12692-5

HUNEKE, Hans-Werner – STEINIG, Wolfgang. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 4. Aktualisierte und ergänzte Auflage. Berlin : Erich Schmidt Verlag GmbH & Co., 2005. ISBN 3-503-07956-4

KLAN-DELIUS, Gisela. *Spracherwerb*. Weimar: Verlag J.B.Metzler Stuttgart. c1999. ISBN 3-476-10321-8.

SOLMECKE, Gert. *Motivation und Motivieren im Fremdspracheunterricht*. 2. vollständig revidierte Neuauflage. Paderborn : Ferdinand Schöningh. c1983. ISBN 3-506-74056-3

WIECZOREK-HECKER, Justyna. *Das Nachbarsprachenmodell in der Praxis-Einstellungen und Motivation zum Erlernen der zweiten Fremdsprache, untersucht am binationalen/ bilingualen Augustum-Annem-Gymnasium Görlitz*. GrinVerlag, 2006, 1. Auflage. ISBN 978-3-638-69716-3

WODE, Henning. *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. 1. Auflage – Ismaning. Kiel : Max Hueber Verlag, c1993. ISBN 3-19-006619-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

GLÜCK, Helmut. – SCHRÖDER, Konrad. *Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart* [online]. 2011[cit. 2011-11-28]. Dostupné na WWW: <<http://www.uni-bamberg.de/?id=8723>>

KLEPPIN, Karin: *Motivation. Nur ein Mythos? (I)* - In: *Deutsch als Fremdsprache* 38 (2001) 4, S. 219 - 225. Dostupné na WWW: <<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/motivation/material/woche8.pdf>>

KLEPPIN, Karin: *Motivation. Nur ein Mythos? (II)* - In: *Deutsch als Fremdsprache* 39 (2002) 1, S. 26 - 30. Dostupné na WWW: <<http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/motivation/material/woche8.pdf>>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tab. 1: Složení respondentů podle pohlaví	61
Tab. 2: Složení respondentů podle věku	62
Tab. 3: Složení respondentů podle dosaženého vzdělání	63
Tab. 4: Učení se cizímu jazyku po ukončení studia a nástupu do zaměstnání a učení se cizím jazykům v současné době	64
Tab. 5: Otázka č. 1	65
Tab. 6: Otázka č. 2	66
Tab. 7: Otázka č. 3	67
Tab. 8: Otázka č. 4	68
Tab. 9: Otázka č. 5	69
Tab. 10: Otázka č. 6	70
Tab. 11: Otázka č. 7	71
Tab. 12: Otázka č. 8	72
Tab. 13: Otázka č. 9	73
Tab. 14: Otázka č. 10	74
Tab. 15: Otázka č. 11	75
Tab. 16: Otázka č. 12	76
Tab. 17: Otázka č. 13	77
Tab. 18: Otázka č. 14	78
Tab. 19: Otázka č. 15	79
Tab. 20: Otázka č. 16	80
Tab. 21: Otázka č. 17	81
Tab. 22: Otázka č. 18	82

Seznam grafů

Graf 1: Složení respondentů podle pohlaví	61
Graf 2: Složení respondentů podle věku	62
Graf 3: Složení respondentů podle dosaženého vzdělání	63
Graf 4: Otázka č. 1 - Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mi znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a mám chuť se dále vzdělávat.....	64
Graf 5: Otázka č. 2 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože hledám rozptýlení v běžné denní rutině.	65
Graf 6: Otázka č. 3 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože cizí jazyky využívám při svých mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti).....	66
Graf 7: Otázka č. 4 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože mě k tomu vedou mé rodinné důvody (např. někteří příbuzní v rámci mé rodiny pocházejí z jiných zemí a mluví cizím jazykem).....	68
Graf 8: Otázka č. 5 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože chci získat nové poznatky o cizích zemích a kulturách (např. cizojazyčné filmy, literatura, internet, apod.).....	69
Graf 9: Otázka č. 6 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím především proto, že si to přeje můj zaměstnavatel.	70
Graf 10: Otázka č. 7 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, abych dosáhl/a vyššího finančního ohodnocení ve svém zaměstnání.....	71
Graf 11: Otázka č. 8 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože se zlepšuje má pracovní výkonnost.	72
Graf 12: Otázka č. 9 – Cizí jazyky jsem se učil, či se učím, protože nové jazykové znalosti a dovednosti mi umožní získat lepší zaměstnání.....	73

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník.....	I
----------------------------------	----------

DOTAZNÍK

Vážená paní, vážený pane,
chtěl bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, jehož cílem je zjistit určité aspekty jazykového vzdělávání. Výsledky dotazníku budou použity pro realizaci praktické části diplomové práce na téma: „Faktory ovlivňující motivaci k učení se cizím jazykům v dospělosti.“ Dotazník je anonymní, Vámi poskytnuté údaje budou použity pouze pro účely této diplomové práce.

Vámi zvolenou odpověď prosím zakroužkujte.

Děkuji za Vaši spolupráci při vyplňování tohoto dotazníku

Vladimír Fiala

Pohlaví: MUŽ ŽENA

Věk: a) 18 – 30 let b) 31 – 45 let
c) 46 – a více let

Dosažené vzdělání: a) střední s maturitou b) vyšší odborné
c) vysokoškolské

Učil jste se po skončení vašeho studia a nástupu do zaměstnání cizí jazyk?

ano ne

Učíte se cizím jazykům v současné době?

ano ne

Cizí jazyky jsem se učil, či se učím,...

1. protože mi znalost cizích jazyků přináší pocit uspokojení a mám chuť se dále vzdělávat

a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím

- 2. protože hledám rozptýlení v běžné denní rutině**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 3. protože cizí jazyky využívám při svých mimopracovních aktivitách (zájmové činnosti)**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 4. protože mě k tomu vedou mé rodinné důvody (např. někteří příbuzní v rámci mé rodiny pocházejí z jiných zemí a mluví cizím jazykem)**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 5. protože chci získat nové poznatky o cizích zemích a kulturách (např. cizojazyčné filmy, literatura, internet, apod.)**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 6. především proto, že si to přeje můj zaměstnavatel**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 7. abych dosáhl/a vyššího finančního ohodnocení ve svém zaměstnání**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 8. protože se zlepšuje má pracovní výkonnost**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 9. protože nové jazykové znalosti a dovednosti mi umožní získat lepší zaměstnání**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím
- 10. Měl byste zájem o výuku cizích jazyků, pokud by ji nabízel Váš zaměstnavatel?**
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím

11. Jste ochoten investovat do učení se cizím jazykům své vlastní finanční prostředky?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím

12. Nejvíce mi vyhovuje, když je výuka cizích jazyků zaměřena

- na témata, která se týkají mé profesní oblasti
- na tematické okruhy, které využiji v běžném životě
- na další jiná

témata:.....

13. Nejvíce mi vyhovuje, když jazyková výuka probíhá formou:

- a) skupinová výuka v jazykovém kurzu
b) individuální výuka s lektorem
c) intenzivní pobytové kurzy

14. Vyhovuje Vám spíše výuka:

- a) v prostředí pracoviště b) v prostředí jazykové školy
c) v soukromí s lektorem d) formou samostudia (např. PC
výuka)

15. Vyhovuje Vám používání moderních technologií při učení se cizím jazykům (např. internet, výukové programy pro cizí jazyky)?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím

16. Při učení se cizímu jazyku mi vyhovuje, vede-li jazykovou výuku

- a) český/-á lektor/lektorka
b) rodilý mluvčí bez znalosti mého mateřského jazyka
c) rodilý mluvčí s alespoň částečnou znalostí mého mateřského jazyka

17. Vyhovuje vám zjišťování vašich jazykových znalostí formou písemného testování?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
e) nevím

18. Nejvíce mi vyhovuje, když jazyková výuka probíhá v čase:

- a) mezi 6 – 8 hodinou b) mezi 8 – 11 hodinou
c) mezi 11 – 13 hodinou d) mezi 13 – 16 hodinou
e) mezi 16 – 18 hodinou f) mezi 18 – 21 hodinou

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Vladimír Fiala

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Faktory ovlivňující motivaci k učení se cizím jazykům v
dospělosti

Rok: 2012

Počet stran bez příloh: 98

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 39

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 9

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: Mgr. Vladka Fischerová – Katzerová