

**UNIVERZITA  
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Andragogika  
2014

**RIGORÓZNÍ PRÁCE**

Zuzana Bočková Formánková

Psychosociální aspekty jazykového vzdělávání  
dospělých a jejich vliv na kvalitu vzdělávání

**Praha 2014**

**COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE**

Andragogics  
2014

**RIGOROZA THESIS**

Zuzana Bočková Formánková

Psychosocial aspects of language education of adults  
and their influence on quality learning

**Prague 2014**

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Zuzana Bočková Formánková

## **Anotace**

Tato rigorózní práce se zabývá problematikou vzdělávání dospělých jedinců v oblasti cizích jazyků. Analyzuje jednotlivé psychosociální aspekty, které ovlivňují schopnost a kvalitu učení u dospělých jedinců. V závěrečné části předkládá návrh na vytvoření jazykového kurzu tzv. šitého na míru.

## **Klíčová slova:**

- cizí jazyk
- dospělý jedinec
- psychosociální aspekty
- učení
- vzdělávání dospělých

**Annotation**

The Rigoroza thesis deals with the broad issue education of adults on fields of the foreign languages. It analyses individual psychosocial aspects which influence ability and quality learning of adults. In the final part brings suggestion of the language course made-to-measure.

**Key words:**

- adult
- education of adults
- foreign language
- learning
- psychosocial aspects

# OBSAH

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Lektor</b> .....	<b>10</b>
1.1 Osobní vlastnosti lektora .....	10
1.2 Profese lektora .....	13
1.3 Efekty práce lektora.....	15
1.4 Cíle práce lektora.....	17
<b>2. Psychosociální aspekty</b> .....	<b>21</b>
2.1 Stres .....	21
2.1.1 Charakteristika stresu .....	21
2.1.2 Stresory a jejich klasifikace.....	23
2.1.3 Stres z biologického hlediska .....	24
2.1.4 Stres z psychologického hlediska.....	25
2.1.5 Stres ve vyučovacím procesu .....	26
2.1.6 Zvládání stresu .....	29
2.2 Inteligence .....	33
2.3 Paměť .....	41
2.4 Pozornost.....	45
2.5 Vůle .....	47
2.6 Motivace.....	50
<b>3. Proces vzdělávání</b> .....	<b>56</b>
3.1 Proces učení.....	58
3.2 Didaktické zásady vzdělávání dospělých .....	61
3.2.1 Etapy učení .....	67
3.2.2 Fáze učení.....	68
3.3 Verbální učení .....	69
3.4 Prokreativní faktory, antikreativní faktory a bariéry .....	74
3.5 Zákon transferu.....	79
3.6 Výsledky učení .....	81
3.6.1 Vědomosti .....	81
3.6.2 Dovednosti.....	82
3.6.3 Návyky .....	83
3.7 Řeč a jazyk .....	83
3.8 Zákon opakování .....	88
<b>4. Komunikace</b> .....	<b>91</b>
4.1 Komunikace – vymezení pojmu .....	91
4.2 Formy a znaky komunikace .....	93
4.3 Koncepce komunikačního klimatu.....	96
4.4 Elektronická komunikace .....	99
4.5 E-learning .....	100
4.6 Andragogická komunikace.....	107
<b>5. Návrh projektu jazykového kurzu na míru</b> .....	<b>112</b>
5.1 Projekt .....	112
5.2 Předprojektová fáze.....	114
5.3 SWOT Analýza .....	114
5.4 Přípravná fáze vzdělávacího projektu .....	118
5.5 Realizační fáze .....	123
5.5.1 Harmonogram.....	123
5.5.2 Dotazník .....	124
5.5.3 Test .....	125

5.5.4	Rozhovor .....	125
5.5.5	Dotazník spokojenosti I.....	126
5.5.6	Dotazník spokojenosti II .....	126
5.5.7	Dotazník spokojenosti L.....	126
5.6	Vyhodnocení .....	126
	<b>Závěr.....</b>	<b>129</b>
	<b>Resumé .....</b>	<b>136</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>137</b>
	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>140</b>

## ÚVOD

Tato rigorózní práce se zabývá širokou problematikou oblasti jazykového vzdělávání, které se týká vzdělávání dospělých a je součástí celoživotního vzdělávání. Téma bylo vybráno dle profesní profilace autorky, jejích zkušeností získaných v průběhu praxe. Autorka pracovala jako učitelka, lektorka anglického jazyka, a věnovala se problematice „Psychosociálních aspektů v jazykové výuce u dospělých“ v diplomové práci. Později pracovala jako akademický pracovník, metodička, manažerka pro vzdělávání a rozvoj ve sféře terciárního vzdělávání a zabývá se danou problematikou hlouběji, s důrazem na oblast vzdělávání dospělých jedinců. Práce je rozdělena na teoretickou část (kapitoly 1–4) a praktickou část (kapitola 5).

V první kapitole charakterizuje vlastnosti lektora, popisuje jeho osobnost. Snaží se poukázat na úskalí lektorské profese, nároky kladené na osobnost lektora, formuluje cíle jeho práce a snaží se nastítnit očekávané efekty. Hledá odpověď na otázku co vše je zapotřebí, aby lektor byl skutečným expertem, profesionálem, co může ohrozit jeho práci, jak s případnými hrozbami nakládat.

Dále pak, v druhé kapitole, provádí zevrubnou deskripci jednotlivých psychosociálních aspektů, které ovlivňují schopnost a kvalitu jazykového vzdělávání u dospělých jedinců jako je například stres (jeho projevy, klasifikace stresorů, vliv, zvládnání), inteligence (Gardnerova typologie, emoční inteligence), paměť (fáze, typy zvyšování rozsahu), pozornost (projevy, vlastnosti), vůle (fáze, vlastnosti) a motivace (motivační složky, vliv emocí). Jak tedy tyto aspekty ovlivňují schopnost a kvalitu jazykového vzdělávání u dospělých jedinců.

Třetí část se snaží o objasnění širšího kontextu významu vzdělávání a učení v soudobé společnosti. Popisuje proces výuky její druhy, specifikuje potřeby, principy a didaktické zásady, které se uplatňují při vzdělávání dospělých. Uvádí prokreativní faktory, které vytváří příznivé klima při výuce a zároveň upozorňuje na možné bariéry, antikreativní faktory, zákon transferu (mnemické strategie, pozitivní transfer). Zabývá se výstupy procesu výuky (vědomosti,



dovednosti, návyky), řečí, jazykem a zákonem opakování (aktivní a efektivní opakování). Snaží se specifikovat, co je v procesu výuky a učení nejzásadnější. Čtvrtá kapitola přináší vysvětlení, co rozumíme pod pojmem komunikace, a dále pak vytyčuje formy a znaky komunikace, objasňuje teorii komunikačního klimatu, andragogickou komunikaci, předkládá možnosti využití různých forem komunikace v rámci výuky. Řeší, které formy komunikace je potřeba v rámci výuky aplikovat (verbální, nonverbální, elektronická komunikace) a jak s nimi pracovat.

Snahou páté kapitoly je definování projektu. Zabývá se podrobným a praktickým výkladem projektu, jeho členěním, aplikuje výsledky z teoretické části rigorózní práce do praktické části projektu, vytváří kurz formou step-by-step. V předprojektové části bude použito metody SWOT analýzy, a následně pak její rozšířené verze, pro stanovení strategie jednání. Součástí projektu budou praktické materiály: Vstupní dotazník uchazeče (podá předběžnou informaci o cílech, potřebách a přáních), Metodické principy výuky (definuje roli lektora při výuce, atmosféru a průběh vyučování, opravování chyb, zadávání domácích úkolů, práci se studijními materiály a didaktickou technikou), Observace (specifikuje cíle a postup) a Observační protokol, Deskripce kategorií SERR (popis jednotlivých jazykových úrovní A1 až C2), Test (přiblíží vstupní jazykovou úroveň dle SERR), Dotazník spokojenosti I (rychlý dotazník spokojenosti), Dotazník spokojenosti II (evaluační), Dotazník spokojenosti L (dotazník určený lektorům). V závěrečné části bude podán návrh jakým způsobem provést vyhodnocení projektu tak, aby byl naplněn význam zpětné vazby a přínos pro praxi.

Cílem této práce je snaha poukázat na kompetentnost a význam role lektora, vyzvednout a hlouběji specifikovat jednotlivé psychosociální faktory, které významnou měrou ovlivňují kvalitu vzdělávání u dospělých jedinců; aplikovat výstupy teoretického rámce do praktické roviny jazykového projektu.

# 1. LEKTOR

Profese lektora/pedagoga je jednou z nejstarších profesí v dějinách a deklarativně jí byla přisouzena významná pozice ve společnosti; v historii však nezískala tato profese takovou pozici, která by této deklaraci náležela. Tento fakt je možná dán tím, že učitelství neznamenovalo tvorbu bezprostředních materiálních hodnot a výsledky jeho působení se projeví až postupem času. Lektor je osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých, kde vyniká zejména svou odborností. Pojem lektor byl poprvé charakterizován na světové konferenci vzdělávání dospělých v Torontu v roce 1972. Původně označoval externího univerzitního učitele. V naší zemi se tento termín vžil zejména v poválečném období ve snaze jasněji odlišit školní a mimoškolní vzdělávání.

Lektor realizuje vzdělávací proces a je základním činitelem pro naplnění učebních cílů. Předpokladem pro jeho úspěšnou činnost je odborná znalost andragogiky, pedagogiky, ale i pedagogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, motivační, organizační, rétorické, komunikační, didaktické a kreativní schopnosti. Musí mít přehled o učebních formách, metodách, pomůckách, umět je vhodně využívat, sám se neustále vzdělávat, sledovat vývoj a nové trendy, tak aby byl schopen naplnit očekávání a cíle účastníků kurzu.

## 1.1 Osobní vlastnosti lektora

K pozitivním efektům výsledku práce lektora značnou měrou napomáhají jeho vlastnosti.

Mezi takové vlastnosti patří analytická schopnost. K ní řadíme schopnost věci rozebrat a utřídit, problém rozdělit na části pro jejich optimální řešení. Je nezbytné rozlišit, co je hlavní a co okrajové. Schopnost kategorizovat.

Schopnost logického myšlení je druhou nezbytnou vlastností lektora. Schopnost myslet induktivně, to znamená od konkrétního k obecnému a deduktivně od obecného ke konkrétnímu.

Další nutnou vlastností lektora je syntetická schopnost, to znamená schopnost sestavovat z částí funkční celek. Holistické myšlení a přístup ke

studujícím je také bezpochyby nutný; holistický přístup znamená schopnost pochopit a prakticky uplatňovat myšlenku celku, celistvosti; ne pouze souhrnu jeho částí.

Hodnotící schopnost, je schopnost přesně hodnotit průběh vzdělávací jednotky, její účastníky a to i účastníky podle předem stanovených a akceptovaných hodnotových měřítek.

Jinou nezbytnou schopností lektora je intuice (instinkt), tedy schopnost podvědomě, instinktivně si vybavovat nápady, myšlenky a eventuální řešení; a to vše pak dokázat v praxi aplikovat.

Schopnost paměti je důležitá pro hodnocení, vzájemné ovlivňování a podmiňování společné paměti s pamětí individuální. Přičemž společná paměť je v procesu vzdělávání hodnotnější.

Komunikativnost lektora je schopnost sdělovat myšlenky, podněty a nápady v logických, promyšlených, lehce pochopitelných a přesvědčivě působících celcích. I míra této kvality lektora ovlivňuje výsledné efekty jeho působení [viz *kap. 4. Komunikace*].

Empatie, tedy vcítění se do způsobu myšlení a cítění druhých, schopnost naslouchat a brát v úvahu stanoviska a podněty účastníků, je zcela nezbytná pro každého profesionála, který pracuje s lidmi, tedy pro všechny pomáhající profese.

Další aktivitou lektora přispívající k dobrým výsledkům jeho práce je pomáhat dospělým řešit problémy spojené s výkonem. Identifikuje problémy, provádí výběr a navrhuje strategii zásahů.

Predikace možných problémů, vytváření nových přístupů, to vše je součástí pomoci a podpory účastníkům vzdělávacího procesu. Důležité je identifikovat a předvídat budoucí problémy; učit frekventanty plánovat s ohledem na budoucí potřeby a eventuální problémy.

V neposlední řadě je důležitá aktivita lektora v rozvíjení obecně vzdělávacích procesů. Lektor vzdělávací proces řídí, vyhodnocuje dosažené výsledky, zabezpečuje svůj vlastní osobní rozvoj a vykonává administrativní úkony vzdělávacího procesu.

Lektor profesionál aktivně pomáhá účastníkům při zvládnutí učiva; učí své studenty formou sdělení a vysvětlení, formou imitace, tedy demonstrace učiva, formou pokusu a omylu v rámci praktického vyzkoušení a formou přemýšlení. Kvalitní lektor při výuce navozuje tréninkovou situaci, která pomáhá porozumění, a tak usnadní frekventantům samostatně zvládnout, pochopit a využít nově nabyté informace.

K další charakteristice dobrého lektora patří odbourávání tzv. antikreativních faktorů a bariér [viz *kap. 3.4 Prokreativní faktory, antikreativní faktory a bariéry*] a posilování jeho sebedůvěry; k jeho víře ve vlastní schopnosti, tedy k *JÁ* perspektivně, případně i k modelu vzájemné závislosti – *MY*.

Snahou lektora je vytvářet rovné partnerské podmínky. Vést výuku ke stanoveným cílům; snažit se být pružný a nedogmatický.

V praxi se setkáváme většinou se dvěma modely lektorské práce. V tradiční stylu lektorské práce reprezentuje lektor roli experta, odborníka v dané problematice. Autoritativně formuluje myšlenky, závěry a doporučení. V rámci tradičního stylu práce lektora jsou frekventanti převážně v roli příjemců nových informací. Využití her v procesu je velmi pozitivní, avšak slouží pouze k ilustraci potvrzení a k lepšímu zapamatování sdělovaného obsahu.

Naproti tomu participativní model lektorské práce je orientovaný na objevování nových znalostí a dovedností. Účastníci participují na tvorbě programu a pravidel. Společně se dohodnou na daném programu a určených pravidlech na základě analýzy potřeb účastníků. V tomto stylu má lektor spíše roli facilitátora a experta na proces. Frekventanti kurzu zastávají roli spolutvůrců vzdělávacího procesu a spolupracovníků facilitátora. Místo tradičního, někdy až formálního závěru, lektor používá pohled do budoucna, vytváří nové představy o dalším postupu a zdokonalování i sebezdokonalování.

Pro úspěšnou práci lektora je tedy zejména zapotřebí didaktické schopnosti, konstruktivní myšlení a jednání, perceptivní schopnosti pro správné vnímání a diagnostiku psychického stavu frekventantů, jejich zvláštností a schopností. Dále je nutná expresivní schopnost vyjadřovat myšlenky, vědomosti všemi technikami verbální i nonverbální komunikace [viz *kap. 4.2 Formy a znaky*

*komunikace*]. Tudíž je nutná dobrá schopnost komunikace, ale i organizace lektorovy činnosti. Vést k aktivitě a samostatnosti studenty a učit je sebekázní a sebeovládání. V neposlední řadě, je třeba zmínit charisma, výjimečnou vlastnost osobnosti člověka, který se vyznačuje osobním kouzlem a přitažlivostí. Charisma podpoří schopnost dokázat zaujmout, následně pak udržet zájem a pozornost studentů.

Výchova a vzdělávání dospělých plní příkladně funkci humanizační, integrační, kvalifikační, komunikační, sociálně–adaptační, esteticko–formativní a reaktivní. Tyto funkce se uplatňují ve vzájemně se propojující, některé jsou dominantní, ať již transparentně či latentně, ale co je podstatné, úspěšně vedou k žádaným efektům práce lektora.

## **1.2 Profese lektora**

Práce pedagoga či lektora se řadí mezi práce vysoce složité a kvalifikované, mnohostranné a náročné na samostatnost. Podle teoretiků učitelství není vědou, nýbrž uměním, které musí být člověku dáno, kterému se lze jen obtížně naučit, pokud se naučit vůbec lze.

Je všeobecně známo, že učitelství či lektorství je profese jako mnohé jiné, pro kterou je potřeba určitého talentu, který se projeví v praxi v konkrétních situacích a individuálních přístupech. To, aby se z lektora stal skutečný profesionál, expert ve svém oboru, je z hlediska času náročnější proces, který vyžaduje zejména sebevzdělávání, poznávání dalších disciplín a jejich syntetizaci.

Lektor uplatňuje a rozvíjí systém metod nejcharakterističtějších pro daný problém, či učební látku. Metody, zásady a principy představují nehmotné nástroje řízení a regulace vzdělávacího procesu pro něj nezbytné. Nezbytné jsou i pomůcky, které představují hmotné nástroje procesu vzdělávání a formy, které jsou výrazem organizace vzdělávání. Pro dosažení předpokládaných efektů práce lektora v co nejvyšší možné kvalitě je zapotřebí dodržet určité principy a zásady práce za použití vhodných, předem promyšlených a připravených metod, forem a pomůcek optimálních pro zdárný průběh učebního procesu.

V prvopočátku si lektor musí ujasnit cíle a efekty práce, které se od něj očekávají, aby se mohl na tyto efekty orientovat, co nejlépe připravit a snažit se jich docílit. Různé očekávané cíle mají svou podmíněnou cestu a metodu jejich dosažení.

Kvalitní lektor musí bezpodmínečně zvládnout několik složek své profesní přípravy. Patří zde odborné vzdělání, odborná připravenost, tedy dostatečná erudovanost v oboru, který vyučuje. Musí zvládnout obor své aprobace v celé šíři jejich disciplín na úrovni nejnovějších poznatků vědy a samostatně si musí neustále své vědomosti a dovednosti doplňovat. V souvislosti s tím hovoříme o pedagogickém mistrovství což je určité vyjádření vědomostí, dovedností, návyků, ale i psychických procesů, stavů a vlastností osobnosti, které se rozvinuly v souladu s požadavky profese lektora. Mistrovství spočívá ve výborné znalosti disciplíny, kterou lektor vyučuje, ve které kontinuálně své znalosti prohlubuje jakož i znalosti v disciplínách příbuzných a souvisejících. Součástí mistrovství je také zvládnutí psychologických, pedagogických a andragogických poznatků. Nezbytná je i znalost organizace, řízení a fungování vyučovacího procesu. Součástí pedagogického mistrovství, bývá zmiňován pedagogický takt, který předpokládá kladný vztah k lidem, úctu k druhým, respektování odlišných názorů a postojů, spravedlivost, vnímavost ke studentům, empatii, dávku pochopení, velkorysosti. Pedagogické mistrovství je podmíněno osobností učitele/lektora a utváří se na základě jeho profesní praxe.<sup>1</sup>

Pro pedagogickou činnost je nutné pedagogicko–metodické a psychologické vzdělání, které umožní lektorovi porozumět pedagogickým zákonitostem a procesům, a rovněž tvůrčím způsobem přistupovat k realizaci vzdělávacích situací v rovině koncepční a realizační. Pro optimální a efektivní vzdělávací proces je nezbytné vytvořit pozitivní vztah lektora ke všem účastníkům procesu. Zde je nutný pedagogický takt, lidský přístup, pozitivní vztah k lidem a nezaujatost, humanistický postoj k člověku a životu vůbec. K tomuto pomáhá znalost psychologie. Nutné jsou však pozitivní charakterové vlastnosti lektorovi vlastní, případně svým individuálním rozvojem vytvořené.

---

<sup>1</sup> TELCOVÁ, J., *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 107–110

Další důležitou složkou profesní připravenosti lektora je všeobecný kulturně–politický rozhled. Je nezbytný pro zajištění lektorovy autority.

Nejen teoretické znalosti, ale i pak praktické dovednosti, dostatečné zkušenosti a zejména praxe v oboru přispívají ke kvalitě lektorské práce.

Pro kompetentního lektora je nezbytná schopnost veřejně vystupovat, schopnost prezentovat, ovládat rétoriku.

Schopnost lektora řídit interaktivní vzdělávací formy a jeho metodická způsobilost je nezbytná pro jeho profesionální práci. K vykonávání lektorské práce je nutná schopnost adaptability, otevřenosti vůči osobám, které se vzdělávacího procesu účastní. Pozitivní přístup lektora, aktivita a iniciativa v jeho náročné práci dává kladný náboj a pozitivní atmosféru celému procesu vzdělávání. Kolegialita ve vztahu k účastníkům povzbudí k lepší spolupráci.

Poslání lektorovy práce netkví již v pouhém předávání informací, v přednášení. Nároky na tuto profesi jsou podstatně větší. Podílí se na přípravě vyučovacího procesu a to především na stanovení pedagogických cílů, výběru a aplikaci metod, pedagogických postupů v souladu s cíly. Dále pak na vybudování a využití hodnotících nástrojů podle předem stanovených cílů, jež umožní ověřit a kontrolovat výsledky a účinnost vzdělávání. Vytváří pedagogický vztah, který by měl usnadnit výuku.

Práce lektora ve vyučovacím procesu je pak vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu.

### **1.3 Efekty práce lektora**

Předpokládané efekty práce lektora vychází z cílů a potřeb účastníků a jsou přímo ovlivněny schopnostmi a vlastnostmi lektora i frekventantů. Proto je třeba, aby si lektor stanovil cíle své práce a ujasnil si, jakých efektů chce dosáhnout. Je nutné určit postupy a připravit si podmínky pro jejich nejefektivnější dosažení.

Pro lektora je důležitá struktura posluchačů, to znamená jejich věk, pohlaví, sociální struktura, jejich motivace k účasti na vyučovacím procesu, jejich potřeby a zájem o obsah, jejich znalosti, zkušenosti, intelektuální úroveň, úroveň znalostí ve vztahu k budoucímu vyučovacímu procesu, v neposlední

řadě pak jejich studijní podmínky a možnosti. Tudiž v procesu vzdělávání platí obecné pravidlo, které říká, čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, zájmů, tím lépe na ně můžeme didakticky působit, a dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných cílů a očekávaných efektů.

Důležitým předpokládaným efektem práce lektora je rozvoj poznávacích procesů účastníků. V první řadě jde o rozvoj smyslových procesů, mezi které patří čítí a vnímání. V druhé řadě jde o procesy rozumové – myšlení a řeč –, které je možno rozvíjet prostřednictvím pedagogických přístupů, postupů, procesů, her a cvičení. V neposlední řadě rozvoj představitosti, která je zároveň součástí smyslových i rozumových procesů je podstatná pro paměť, schopnost konstrukce i rekonstrukce.

Jiným podstatným efektem je rozvoj konkrétních intelektuálních dovedností – organizačních, řídicích, kontrolních. Lektor má jít příkladem svým chováním i jednáním ve smyslu *verba movent, exempla trahunt*. Je podstatné, aby jeho projev byl přesvědčivý, pravdivý a zároveň přirozený.

Rozvoj schopností samostatného učení je dalším žádaným efektem, k nimž řadíme schopnost sebevzdělávání, seberegulace a sebekázně. Je velmi důležité naučit studenty využívat správné postupy a metody efektivního učení. Svým kultivovaným jednáním by měl být lektor příkladem a naučit se seberegulaci a sebekázni pro efektivní profesní rozvoj studentů. Bez dostatečné vůle a sebeovládání nelze dospět k žádaným cílům. Pro učení je důležitá pozitivní motivace a aspirační úroveň studentů, která je ovlivňována osobními dispozicemi, hodnotovou orientací, sebepoznáním a sebehodnocením, stavem jedince i aktuálními okolnostmi, které se projevují ve strategii jednání člověka [viz *kap. 2.6 Motivace*]. U studentů může nastat nepřiměřeně vysoká nebo nízká aspirační úroveň v korelaci s jeho očekáváním učebního výkonu.

Proto je nutné, aby lektor kompetentně a individuálně působil na studenty a tím zvyšoval jejich motivační a aspirační úroveň jako profesionál ve svém oboru.

Rozvoj mezilidských vztahů je důležitý efekt vzdělávání pro schopnost adaptability a emoční inteligenci [viz *kap. 2.2 Intelligence*]. Rozvoj asimilace je



realizován prostřednictvím socializace, tedy adaptací na prostředí, ve kterém jedinec žije. Adaptační proces je významnou součástí socializačního procesu jako dimenze dotváření osobnosti a její adaptace na měnící se podmínky prostředí. V oblasti personální práce hovoříme též o orientačním procesu (adaptačním, socializačním a vzdělávacím), který má usnadnit socializaci jedince do nového prostředí a eliminovat adaptační stres vyvolaný reakcí na novou situaci.

Je důležité vzbudit u účastníků touhu po poznání, avšak pro její realizaci je nutné naučit je technikám učení, včetně pomocných, mnemotechnických pomůcek, neboť umění učit se je předpokladem k dosažení efektivního vzdělání.

Kultivace morálně volných vlastností je základním očekávaným efektem činnosti lektora. Kultivovaný jedinec přijímá interiorizaci norem, hodnot a právních norem společnosti ve které žije; to znamená, že se plně socializuje.

Zásadními očekávanými efekty výsledků práce lektora vycházející z kurikula, jsou dosažení zaměstnatelnosti a schopnosti udržet si zaměstnání, dosažení souladu mezi kvalifikací a kvalifikovaností práce, cílevědomě zformovat a zkultivovat osobnosti dospělých pro schopnost aktivní realizace v pracovním zařazení. To znamená rozšíření možností na trhu práce a umožnění dokonalého využití lidských zdrojů.

## **1.4 Cíle práce lektora**

Cíl je vědomým prvkem lidské činnosti, předjímající (anticipující) ideální výsledek, k němuž činnost směřuje. V obecné rovině se lektor snaží o naplnění všeho, co si předem stanoví. Z hlediska andragogiky, se snaží o na plnění účelu vzdělávání, tedy o tvorbu identity a rozvoj osobnosti.

Vědomé cíle motivují, pomáhají integrovat různé aktivity a tvořit systém a hierarchii postupů k jejich dosažení. Jestliže jsou cíle interiorizované, regulují aktivitu, a tím napomáhají k dosažení očekávaných efektů. V oblasti rozvoje lidských zdrojů rozeznáváme různé cíle. Cíle strategické – dlouhodobé, těžko měřitelné cíle TOP managementu. Dále cíle operativní – konkrétní cíle

středního managementu a cíle operační – konkrétní měřitelné cíle nižšího managementu a řadových pracovníků.

Vzdělávací cíle jsou myšlenkovou anticipací očekávaných efektů vzdělávacích aktivit. Odhalují záměr tvůrce kurikula, kterého chce dosáhnout. Cíle vypovídají o zamýšlených změnách, kterých chceme u frekventantů dosáhnout prostřednictvím vzdělávacího procesu. Celý soubor cílů je zpravidla věcně a hierarchicky strukturovaný, neboť vzdělávací proces je značně složitý a dosažení výsledků je zatíženo mnoha problémy. Tato skutečnost předurčuje vzdělávání jako celoživotní proces. Proto je nutné, aby obsah kurikula a celý vzdělávací proces pružně reagoval na všechny aktuální potřeby s respektováním globálních cílů.

Individuální cíle vychází z motivace osobního rozvoje a seberealizace. Ovšem i vzdělávací cíle mohou přispět k integraci osobních cílů. Životní prožitky, stejně tak jako sladění životní a pracovní motivace vedou k realizaci osobních a kariérních cílů.

Aby lektor mohl dosáhnout efektů své práce, musí si primárně explicitně stanovit cíle. Cíle mohou mít různou strukturu a klasifikaci. V obecné rovině se však jedná zejména o rozvoj vědomostí, dovedností a návyků, které považujeme za výsledky učení [viz *kap 3.6 Výsledky učení*] Cíle z roviny specifické či speciální vycházejí z cílů obecných, jsou jejich speciální konkretizací. Obecně však platí pravidlo vytýčení cíle a následně pak cesty, která nás k cíli dovede. Cíle by měly splňovat určité atributy; měly by být tzv. SMART<sup>2</sup>:

- Specifické
- Měřitelné
- Aktivující
- Realistické
- Termínované

Z jiného hlediska rozeznáváme cíle materiální–informativní, tato koncepce je orientována na osvojení konkrétního obsahu kurikula potřebného pro zvládnutí konkrétního úkolu. Formální–formativní cíle jsou cíli odlišnými, ve své

---

<sup>2</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 142

koncepti obsahují učební látku jako prostředek formálního rozvoje subjektu působení. Tato koncepce rozvíjí psychologické dispozice jako je paměť, vůle, úsudek, působení na postoje a hodnotový systém.

Cíle adaptační jsou velmi důležité, neboť vedou k přizpůsobování se stávajícím podmínkám. Naopak anticipační cíle předjímají budoucnost a připravují na ni.

Nesmíme opomenout cíle teoretické a praktické. Teoretické se zabývají vytvářením a shromažďováním systémů vědomostí, avšak praktické cíle jsou orientovány na rozvoj dovedností a návyků.

Další dělení může být z pohledu ztotožnění se s cílem, řadíme k nim autonomní (vnitřní) a heterogenní (vnější) cíle. Autonomní chápeme jako předsevzetí účastníka dané jeho osobní potřebou, chtěním, motivací a pochopením cílů heterogenních. Heterogenní jsou dané posláním a cíli vzdělávací akce určené vnějším objektem.

Podle míry obecnosti členíme cíle celkové, čili cíle vzdělávací a výchovné činnosti, cíle dílčí, jsou cíle disciplíny, předmětu, jednotlivých akcí, cíle etapové, určitého stupně tematického celku a cíle konkrétní, které zahrnují cíle pracovní lekce operace, části učiva, určité demonstrace apod.

Dále známe cíle dle časového vymezení, k nimž řadíme cíle blízké, střední a vzdálené. Z toho vyplývá rozvržení kurikula dle určitého časového horizontu, dle aktuálních potřeb.

Cíle dle obsahového zaměření rozdělujeme na informativní, formativní a transformativní. Realizace informativních cílů je orientována na paměťové schopnosti, navozují změny v myšlení, působí na kognitivní složku osobnosti. Formativní cíle zaměřené na stránku rozumovou, emocionální a volní, navozují změny v postojích jednáních.

Pomáhají rozvíjet aktivitu, iniciativu, tvořivost a samostatnost a v podstatě všechny neformální kompetence. Jsou podstatné k orientaci v životě, neboť formují lidskou osobnost.

Cíle transformativní se aplikují zejména při rekvalifikacích a pedagogické výchově.

Poslední rozdělení cílů je dle zaměření výuky. Cíle vzdělávací, poznávací, kognitivní vedou k osvojování poznatků a intelektových dovedností. Cíle postojevé, hodnotové, výchovné, afektivní umožňují osvojování postojů a tvoří hodnotovou orientaci. Patří sem vnímavost, reagování, oceňování hodnoty, jejich integrování a integrace, charakter hodnot. Cíle výcvikové, psychomotorické svou podstatou jsou osvojováním psychomotorických dovedností jako je řeč, psaní, manipulace, řadíme k nim i imitace, zpřesňování, koordinaci a automatizaci. V praxi se jednotlivé cíle prolínají a integrují.

Díky konkretizaci cílů si můžeme ujasnit jakých efektů chceme dosáhnout. Na základě formulací cílů můžeme organizovat a konkretizovat, hledat optimální postupy a řešení a použít adekvátní přístupy, metody a pomůcky.

Očekávané výsledky práce lektora jsou determinovány kvalitou lektora, jeho aprobací, zkušenostmi, vlastnostmi, schopnostmi, jeho kognitivními a vzdělávacími předpoklady. Velkou roli hraje také morální stránka a hierarchie hodnot, hodnotového systému.

Efekty výsledků práce jsou ovlivněny stanovenými cíli kurikula a celého vzdělávacího procesu.

Cíle přímo ovlivňují očekávané efekty práce lektora. Mezi nejdůležitější očekávané efekty patří rozvoj poznávacích procesů, rozvoj konkrétních intelektuálních dovedností, schopnost sebevzdělávání, seberegulace a sebekázně, schopnost adaptace a emoční inteligence. Dále rozvíjení a utváření společenské aktivity a poznávací samostatnosti a kultivace morálně volných vlastností.

Výsledek vzdělávacího procesu závisí především na samotných účastnících vzdělávacího procesu, jejich vůli a ochotě spolupracovat, zájmu, motivaci a aspiraci. Bez integrace obou zainteresovaných stran (vzdělávané i vzdělávající strany) nelze naplnit cíle a dostat očekávaným efektům práce lektora.

## 2. PSYCHOSOCIÁLNÍ ASPEKTY

### 2.1 Stres

Všichni jsme neustále vystavováni vlivům stresu různé kvality a kvantity. Jsme však schopni se účinně vypořádat s konfrontovaným stresem za každých okolností? Odpověď není jednoznačná, vždy záleží na momentální situaci a individualitě člověka. V boji se stresem je důležité vytrvat, po čase situaci vždy přehodnotit a zvážit, zda je zvolená strategie stále účinná či je-li nutné ji změnit. Stres převážně negativně ovlivňuje proces učení a tím i jeho kvalitu a vzdělávací cíle.

#### 2.1.1 Charakteristika stresu

Termínem stres rozumíme reakci organismu na nadměrnou zátěž. V běžném hovoru bývá stresem označováno vše, co na nás nějakým způsobem tlačí, přetěžuje, je nepříjemné. Stres nás doprovází od narození, spoluvytváří náš způsob života, stanovuje jeho tempo a určuje rytmus, kterým žijeme.

Může představovat podnět nezbytný k aktivaci činnosti člověka, ale také příčinu mnoha nemocí (psychosomatóz), někdy může způsobit exhausci až smrt. Na druhé straně, stres může postihnout i ty, kteří trpí nadměrnou monotónností, nudou, nebo frustracemi. Jedná se o důsledek nedostatku vzruchů, které tito lidé pociťují, protože nemohou dostatečně ovlivnit svůj život. Pro zachování homeostázy je třeba zvolit zdravý životní styl chránící nás před stresem. Naše tělesné zdraví nelze oddělit od duševní pohody. Rovnováha těla a mysli spolu vzájemně velmi úzce souvisí, což dobře věděli již staří Řekové.

Rovnováha je do velké míry ovlivněna interpersonální komunikací a interpersonálními vztahy. Denně jsme vystaveni různým druhům zátěžových situací. Stres pro nás představuje stav aktivace, jímž organismus na tyto požadavky reaguje.

Stres však nemusí být pouze škodlivý, ale v určité míře může být užitečný. K maximálnímu výkonu potřebujeme určité napětí. Musíme mobilizovat své psychické a fyzické síly, které nám umožní řešit zátěžové situace. Optimální

stres – eustres, je pro zdravou existenci a aktivitu nezbytný. Zdravý organizmus je schopen návratu do stavu harmonie a vyváženosti. Škodlivé je pouze překročení určité individuální hranice, což narušuje homeostázu a vyvolává negativní důsledky v organismus.

Slovo *stres* k nám proniklo z anglického „stress“, které má etymologický původ z latinského slovesa „strigo“, „stringere“, „strinxi“, „strictum“ – utahovati, stahovati, zadržovati. V technickém smyslu slova je slovo *stres* blízké svým významem „presu“. Přenesenému slova smyslu výroku „být ve stresu“ můžeme rozumět jako „být vystaven nejružnějším tlakům“, „být v tísní“. Fyziolog Hans Selye jako první označil zátěžovou reakci organismu jako „stres“. Jeho původní definice, která se ve světě nejvíce užívá zní: „*Stres je nespecifická fyziologická reakce organismu na jakýkoliv nárok na organismus kladený*“<sup>3</sup>.

H. Selye vytvořil v průběhu 30 let 20. století tzv. „moderní teorii stresu“. Jeho studie zkoumaly vnitřní reakce organismu na stres a důsledky adaptačních reakcí. Pohlížel na stres jako na měřitelný jev v termínech fyziologických reakcí. L. Levi (1974) pojetí stresu rozšířil o psychosociální sféru stresujících situací.

H. Selye formuloval hypotézu, která hovoří o tom, že každý člověk má určitou omezenou kapacitu energie pro adaptaci na působení stresorů. V důsledku tohoto je třeba vytrdit, na které stresory reagovat a na které nikoliv.

Harold Wolf a Stewart Wolf vyvinuli tzv. psychosociální teorii nemoci. Psychiatr Harold Wolf studoval reakce lidí na takové chronické faktory, jako je např. frustrující zaměstnání nebo nešťastný rodinný život. Byl přesvědčen, že pocity radosti, úspěchu, úzkosti a frustrace silně ovlivňují náchylnost člověka k onemocnění. Wolfův výzkum ukázal, že mnozí lidé reagují na stresové situace poruchou činnosti některých orgánů těla např. bolestmi žaludku, hlavy apod. Tyto patologické změny se objevují jako reakce na psychicky traumatizující situace. Pokud jsou tyto změny kombinovány s jinými chemickými, biologickými nebo tělesnými stresory, mohou vést k ireversibilnímu poškození tkáně. Stewart Wolf zaměřil svůj výzkum na „roli mozku“ při vzniku

---

<sup>3</sup> GREGOR, O., *Jak zvládnout stres*, s. 5–6

onemocnění. Mozek pomáhá udržovat vnitřní prostředí a zároveň nám pomáhá se adaptovat na prostředí vnější.

### 2.1.2 Stresory a jejich klasifikace

Stresor je definován jako požadavek prostředí. Stimuluje adaptační kapacitu jednotlivce a klade na něj nároky, které ve svém důsledku mohou vyústit ve stresovou reakci až nemoc.

Stresory mohou vycházet z různých zdrojů:

- z prostředí (znečištěná voda, ovzduší, půda)
- z fyzikálních vlivů (extrémní teplo, zima)
- z psychologických vlivů (ztráta rodičů, partnera, dítěte)
- z emocionálních stavů (hněv, lítost)
- ze společenské situace

Stresory ovlivňují každého člověka individuálně. Záleží na vlastnostech samotného stresoru – rychlosti jeho vzniku, délce jeho trvání, intenzitě, zda se objeví izolovaně nebo v kombinaci s jinými stresory. Někteří lidé se mohou úspěšně vyrovnat s jedním závažným stresorem, ale selžou v adaptaci na několika slabších stresorech, které se objeví současně. Chronický stres vyžaduje stálé adaptační úsilí. Z neustálého tlaku a chronické únavy se jedinec mění tělesně i psychicky a stává se méně odolným vůči stresorům. Vše závisí na genetické výbavě, na stavu tělesného a duševního zdraví, na sociální situaci ve které se jedinec nachází, na hierarchii jeho uznávaných hodnot a především na úrovni adaptační schopnosti vůči zátěži. Z tohoto důvodu jsou vlivy stresorů u každého člověka individuální. Stres jakékoliv povahy, trvá-li příliš dlouho může přemoci i silnou osobnost bez ohledu na to, jak dobře je vyvinuta její schopnost adaptace.

#### **Klasifikace stresorů**

Kvantitativní dělení

- *eustres* je tzv. normální stres, se kterým je organismus schopen se bez problémů vyrovnat svými adaptačními mechanismy.
- *distres* znamená škodlivý stres, který má negativní vliv na organismus.
- *hypostres* lze vysvětlit jako stres nízký, slabý.

- *hyperstres* je vysoký stres, způsobuje organismu zvýšenou zátěž.

#### Kvalitativní dělení

Stresorem pro nás může být materiální faktor – např. nedostatek potravy, extrémní změna barometrického tlaku, nebo sociální faktor – společenská interakce. Stresorem může být také nedostatek času, osamělost, nadměrný hluk apod. H. Selye hovoří o tzv. fyzikálních a emocionálních stresorech.<sup>4</sup> Mezi fyzikální stresory řadí např. alkohol, nikotin, kofein a jiné návykové látky. Do druhé skupiny tzv. emocionálních stresů řadí úzkost, zármutek, obavy a strach, nenávisť, zlobu, spánkovou nedostatečnost, sensorickou deprivaci. Podobně jako u stresů se zde můžeme setkat se speciálními termíny pro tzv. „malé“ a „velké“ stresory. Ministresory zahrnují poměrně mírné okolnosti a podmínky vyvolávající stres. Příkladem může být dlouhodobě prožívaný nedostatek lásky, který se kumuluje, až dosáhne hranice stresu, takže uvádí člověka do stavu vnitřní tísně. Za makrostresory označujeme děsivě působící deptající až vše ničící vlivy.

Někteří autoři dělí stresory na krátkodobě a dlouhodobě působící. Na genetické, fyzikální a chemické; psychologické, kulturní a faktory zaměstnání.

### 2.1.3 Stres z biologického hlediska

Reakce organismu na podnět nebo nebezpečí je složitý řetězec fyzických a biochemických změn. Zahrnuje vzájemné působení mozku, nervové soustavy a řady různých hormonů. Tělo je tak uvedeno do stavu celkové pohotovosti. Dochází k mobilizaci veškeré naší dostupné energie, a tím na podnět patřičně reagujeme. Při odpovědi na stres dochází k působení chemických látek, ke zvýšení krevního tlaku a srdeční frekvence. Touto reakcí jsou ovlivněny i další orgány těla, což způsobí zvýšení svalové tense, zvýšení pocení, změny funkce gastrointestinálního traktu. Toto počáteční stadium aktivace organismu zůstává stále stejné, ať jsme konfrontováni s menším nebo větším podnětem.

Při extrémní, déle trvající zátěži organismus produkuje nadměrné množství chemických látek. Pokud tyto změny přetrvávají dlouho, tělo se snaží neustále se přizpůsobovat změnám i za cenu zvyšující se zátěže. Tento stav může vést

---

<sup>4</sup> KŘIVOHLAVÝ, J., *Jak zvládat stres*, s. 12–13



až k exhausci. Výzkum z poslední doby, zabývající se vzájemným působením mysli a těla ukazuje, že můžeme uvádět organismus do stresové pohotovosti prostřednictvím našich psychických a emocionálních postojů. Některé emoce, jako jsou netrpělivost, úzkost, vztek a strach, mohou vyvolat stejné chemické reakce organismu, k jakým dochází při skutečné události. Stres z očekávání – *anticipační stres* – je často tíživější, než stres z události samotné.

Působením stresu se uvolňují dva hormony: adrenalin a noradrenalin, označované jako katecholaminy. Uvolnění katecholaminů umožní člověku zvládat stresy mentálně i fyzicky. Chronické zvýšení těchto látek může vyústit v trvalé patologické změny ve tkáních těla. Jejich vylučování se liší podle stupně aktivity jednotlivce, úrovně stimulace, nálady a typu osobnosti. Na různé emocionální stimuly reaguje nejenom systém endokrinní, ale také kardiovaskulární, gastrointestinální i jiné orgány těla.

#### **2.1.4 Stres z psychologického hlediska**

Působení stresorů závisí na subjektivním vnímání dané osoby. H. Selye upozornil na důležitost subjektivní interpretace výkladu stresu, která má stejný význam jako objektivní faktory.

S. Epstein dokázal, že stresor je pro člověka obtížnější, pokud ohrožuje jeho vlastní „já“, jeho osobnost. Upozornil na ohrožení asimilační kapacity. To je schopnost vstřebat nové poznatky, zpracovat je a vytvářet nové schopnosti vyrovnávání se s obtížemi.<sup>5</sup>

Epstein upozornil dále na faktory ohrožující sebeúctu, ta je vysvětlována jako kladné sebehodnocení, hrdost, sebeocenení. Jeho studie vychází z koncepčního systému sebepojetí. Negativní zásah do sebepojetí způsobí stres. Epstein rozlišuje tři druhy stresorů, které způsobí narušení sebepojetí. Stresory biologické – vitální ohrožují život a existenci určitých orgánů. Dalšími jsou stresory ohrožující naši schopnost vyrovnávat se s těžkostmi, ohrožující asimilační kapacitu a třetím druhem jsou stresory ohrožující sebeúctu.

Sebeúcta může být ohrožena nejen přímo, ale také anticipačně. Předjímané ohrožení má projevy děsu a hrůzy, dezorganizaci a pocity bezmoci. Může dojít

---

<sup>5</sup> KŘIVOHLAVÝ, J., *Jak zvládat stres*, s. 26

až k extrémní situaci – totální ztrátě sebeúcty a zhroucení sebehodnocení. Epstein nazývá tento stav psychickou smrtí osobnosti. Řešením této situace je tzv. znovuzrození, při němž je nutné sociální přijetí. Epstein tvrdí, že nízká sebeúcta souvisí s pocity zlosti, únavy, ohrožení, napětí, s konflikty a s útlumem. Vysoká sebeúcta souvisí s vysokými hodnotami spontaneity, s ujasněním motivace, s pocity štěstí, bezpečí, klidu, energie a jasné mysli.

### 2.1.5 Stres ve vyučovacím procesu

Stres má ve výuce hned dvojí význam. Na jedné straně je nezbytným pomocníkem, na druhé straně brání k příjmu, ukládání a reprodukci naučeného. Ovlivňuje jak lektora, tak studenty, účastníky kurzu. Jak již bylo výše popsáno, pro dosažení maximálního výkonu je zapotřebí určitého napětí. Eustres tedy napomáhá k tomu, abychom mobilizovali své psychické a fyzické síly, které nám umožní řešit zátěžové situace. V tomto případě na nás stres, který je pro nás v únosné, dokonce potřebné formě působí podpůrně. Toto napětí, určité vzrušení pozitivně stimuluje lektora, je motorem i pro studenty. Je motivující pro lektora a přínosný pro studenty. Tento druh stresu patří k hlavním motivačním prvkům lidského konání. Druhým případem je vliv distresu, jehož účinky jsou negativní. Jestliže eustres motivuje, podporuje výkon jak lektora, tak studentů, u distresu dochází k opačnému účinku.

Stres můžeme definovat jako stav napětí, které vzniká jako reakce lidského organismu na stresory. Zvýšená zátěž naráží na další faktor – odolnost, na jejímž základě organismus pociťuje slabší či silnější stav napětí, tedy stresu. Čím silnější je naše psychická odolnost, tím menší účinek zátěž může mít. Stresory působí zátěž, mezi zátěží a stresem stojí odolnost, která nakonec určí míru stresu, který pociťujeme. Působení stejného stresoru, může, ale nemusí u dvou jedinců vyvolat stejnou míru stresu. Rozhodujícím faktorem je odolnost, neméně podstatnými entitami jsou potřeby a tužby. Specifická zátěž, kterou nazýváme stresem vzniká rozporem mezi našimi potřebami – tužbami a prožívanou realitou; vzniká tak *triáda*<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> PLAMÍNEK, J., *Sebepoznání, sebeřízení a stres*, s. 135

### **potřeby – tužby – realita**

Potřebami zde rozumíme to, co potřebujeme mít, abychom mohli žít kvalitní život, ve vyučovacím procesu to pro lektora znamená moci vést kvalitní výuku. V pedagogické praxi je lektorovou potřebou příkladně dobře vybavená učebna, dobré pracovní zázemí (možnost kopírovat, využívat dataprojektor, internet, interaktivní tabuli ve výuce). V nehmotné rovině mít možnost zpětné vazby ke své práci, vidět výsledky své práce na studentech.

Tužby chápeme jako to, co subjektivně chceme: někdy se rozdíl mezi potřebami a tužbami stírají, jindy lze dobře odlišit potřebu od subjektivní tužby.

### **Stresory při výkonu práce lektora**

- nedostatek času ve výuce
- nedostatek času na přípravu na výuku
- zvyšující se nároky ze strany vedení
- nekolegiální přístup kolegů
- nekompatibilní kolektiv ve skupinách kde lektor učí
- negativní interpersonální vztahy na pracovišti / nepříjemná atmosféra při výuce v kurzech
- nevyhovující technické vybavení, nedostatečné pracovní zázemí
- nudná, leč nutná administrativa

### **Stresory studentů – účastníků kurzu**

- nedostatek času na přípravu do hodin
- nepochopení látky
- zahlcení informacemi
- necítí se dobře ve skupině
- nevyhovuje forma výuky /osoba lektora
- obavy/strach
- spánková nedostatečnost

Zvláštní kategorií jsou pak stresory, které si student a lektor mohou přivodit sami přehnanými požadavky na své okolí i na sebe sama; kupříkladu:

- musíš být nejlepší

- musíš být silný
- musíš se co nejvíc snažit
- musíš vše zvládnout co nejrychleji
- musíš vše zvládnout sám

Zde je na místě si uvědomit, že nelze být nejlepším, *dokonalost neexistuje*.

I silný člověk má právo na pomoc druhých v rámci *recipročního altruismu* (dnes pomůžeš ty mně, příště já tobě).

Snaha je pozitivní, ale je důležité uvědomit si *rozdíl mezi snažením se a mezi dosažením cíle*.

Jedinci, kteří se snaží vše zvládnout co nejrychleji, docílí hlavně toho, že jejich život je převážně zmatek. Je dobré, raději se *zaměřit na jednu věc* a tu dotáhnout do úspěšného konce.

Člověk je tvor společenský, žijící ve společenství s druhými, *není v moci nikoho vše zvládat sám*.

V neposlední řadě, je potřeba nebýt přehnaně vstřícný, je důležité *umět říci NE*.

Při zvládání stresorů hrají různou roli nejen jejich způsoby zvládání, ale i vnější existenční podmínky a různé vlastnosti osobnosti. Podle R. Schwarzera (1993) hraje důležitou roli *optimismus*. Dalším důležitým faktorem zvládání stresu je *tvrdost*, otužilost („hardiness“, S. R. Maddi 1999) tím je míněn postoj ke světu a *sebehodnocení*, která mají tři dimenze: angažovanost, kontrolu a vyzývavost. Lidé s tímto postojem jsou stresem méně zranitelní (věří, že mohou mít vliv na události, jsou aktivní, bojovní) a to vše zvyšuje jejich odolnost vůči stresu. V obecné rovině se jedná o mobilizaci sil a jejich nasazení proti zatěžujícím situacím, jakož i o jakousi strategii zvládání stresu, což je spojeno s určitými rysy osobnosti.<sup>7</sup>

Stresorů je celá řada a jsou různé povahy, podstatné je identifikovat stresor a pokusit se s ním pracovat.

---

<sup>7</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 140

## **Jak se stres projevuje v našem chování**

Kromě chronických zažívacích potíží, bolestí hlavy a zad, nepravidelného dýchání a nespavosti, řadíme k příznakům stresu i změny v našem chování.

Chování je hlavním ventilem k uvolnění napětí. Nevypočitatelné, netypické chování a náladovost mají často svůj původ v dlouhodobém napětí. Mezi příznaky stresu řadíme např. skřípání zubů, kousání se do rtů, okusování nehtů, podupávání nohou, časté dotýkání se vlasů, bubnování prsty apod. Jakékoliv jednání naznačující, že se nechováme přirozeně, může být známkou nežádoucí reakce na stres, známkou nervozity a zkušený lektor by se měl snažit i tyto projevy nonverbální komunikace během výuky sledovat [viz *kap. 4.2 Formy a znaky komunikace*].

Stresové chování může postihnout i naši schopnost vyjadřování. Příliš rychlý, výrazně hlasitý nebo tichý hovor, přerušování druhých nebo skákání do řeči jsou typickými příznaky toho, že stres mění náš vztah k druhým lidem a ovlivňuje naše vystupování. U lektora se to může projevit nedůsledností, nesoustředěností na práci, nevhodným chováním vůči účastníkům kurzu, tím se lektor může sám stát stresorem pro studenty.

Výbuchy zlosti a neadekvátní reakce se mohou dostavit, když ztratíme nadhled u problémů, které bychom za normálních okolností řešili s rozvahou. Pokud se tyto projevy opakují dlouhodobě, může být nepřiměřené chování známkou vážných problémů. Nahromaděný stres může mnohdy vést k pocitům strachu, úzkosti, frustracím až depresím.

### **2.1.6 Zvládání stresu**

Když se náš život stane nesnesitelně stresujícím, máme tendence obviňovat vnější vlivy. Avšak je třeba si uvědomit, že my sami zodpovídáme za své jednání a svůj život. Musíme se naučit porozumět sami sobě, poznat své schopnosti a svou hodnotu pro získání sebedůvěry. Primárně je třeba si uvědomit, že změna není vždy snadný proces. Zbavit se svých negativních zvyklostí a návyků může být velmi obtížné, zvláště tehdy, pokud si své nedostatky neradi přiznáváme. Vyhnout se stresu, nebo alespoň ho snížit znamená vědomě si vytvořit „bezstresové“ prostředí.

Základním činitelem mentálního zdraví jsou sociální vztahy. Nejvýznamnější sféru lidského života představují právě sociální vztahy (v rodině, mezi přáteli, mezi kolegy na pracovišti atd.).

Rozhodujícím prvkem individuální reakce na stres, který poukazuje na *význam sociálně-psychologických aspektů jeho zvládnutí, je sociální podpora stresovaného jedince*<sup>8</sup>. Má-li takovýto člověk podporu právě v rodině, u přátel, kolegů, je daleko odolnější vůči stresujícím činitelům.

Nejdůležitější je naše domácí prostředí a rodinné zázemí, které by mělo poskytovat pocit klidu a bezpečí. Harmonické rodinné vztahy jsou základem pro šťastný život. Jedinec musí posílit svou odolnost, která je tvořena fyzickou a psychickou kondicí. Nezbytný je nejen pasivní, ale především aktivní odpočinek. K naší vnitřní pohodě a pocitu spokojenosti přispívá také pracovní prostředí a lidé kolem nás. Pro pozitivní interpersonální vztahy je nezbytná schopnost komunikace. Programy managementu stresu se koncentrují na zlepšení komunikace mezi lidmi. Lidé se učí beze strachu vyjádřit své pocity. Avšak je nutné své pocity a názory interpretovat racionálně v mezích slušnosti a ohleduplnosti bez zbytečných afektů.

Neméně důležitý je dostatečný spánek, který napomůže k regeneraci celého organismu. Velmi důležité jsou i naše stravovací návyky. Pestrá, dobře vyvážená strava je základem zdravého života a umožňuje fyzicky a psychicky dosahovat očekávaných výkonů. K nejdůležitějším složkám patří čerstvé ovoce a zelenina. Výzkumy dokazují, že stres zbavuje organismus vitamínů B a C. Jejich nedostatek pocítujeme jako únavu a větší náchylnost k infekčním chorobám.

Signalizuje-li organismus únavu, není to bezdůvodné a látky, které uměle stimulují aktivitu (káva, alkohol, nikotin, léky atd.) zatěžují organismus.

Je důležité najít si činnost, která vyhovuje naší osobnosti, pracovnímu programu a tělesným schopnostem. Vhodná je např. kalanaetika, jóga, posilování, turistika, jízda na kole.

Jako velmi efektivní se jeví uplatňování relaxačních technik, které navozují stav psychického i tělesného uvolnění. Patří sem autogenní trénink,

---

<sup>8</sup> NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*, s. 447

muzikoterapie, relaxační meditace ale i psychogymnastika a psychodrama, které se provádí skupinově. Individuální i skupinové terapie jsou do značné míry postaveny na poznatcích sociální psychologie. Existuje zde velmi úzký vztah mezi klinickou a sociální psychologií a to jak ve sféře psychoterapeutické tak psychodiagnostické. Příkladně psychodrama, které má aspekty terapeutické i diagnostické.

Autogenní trénink je založen na vztahu mezi napětím fyzickým a svalovým s využitím principů jógy. Jde o postupný nácvik uvolňování svalstva, pocitů tepla a tíhy, regulace dechu a srdeční činnosti. S tělesným uvolněním se dostavuje i duševní klid a soustředění. Nácvik je veden od sugesce k autosugesci. Cvičí se v sedě či leže. U lidí se zvládnutým autogenním tréninkem se výsledky dostavují v průběhu několika minut. U jedinců, kteří se nácviku věnují pravidelně, dochází ke zvýšení psychické stability, sebepojetí, sebedůvěry a sebevědomí.

Muzikoterapie je psychoterapeutická technika, která za pomoci hudby navozuje zážitky, které pomáhají naladit lepší náladu. Jednou z variant je aktivní muzikoterapie, kdy se využívá zpěvu, pracuje i s hlasem, hudebními nástroji a předměty, kterými se dá vyjádřit rytmus. Za pomoci zvuků, je možné vyjádřit pocity, vztahy k sobě samému, k druhým lidem.

Relaxační meditace je stav relaxace založený na nemystických asociacích. Provádí se 1× až 2× denně a to vždy nejméně 2 hodiny po jídle, ve čtyřech krocích:

- (a) pohodlná poloha a zavření očí
- (b) postupné uvolnění všech svalů od nohou až k hlavě
- (c) nádech nosem, při výdechu vyslovení slabiky „óm“; tato fáze trvá 20 minut.

Po skončení se sedí se zavřenýma a pak otevřeným a očima.

- (d) pasivní vyčkávání na nástup relaxace, stále se pokračuje v opakování „óm“; ignorují se rušivé myšlenky.

Po opakování nácviků, dojde ke změnám stavu vědomí, ke snížení fyziologické aktivity provázené klidem, pocitem pohody.

## Strategie zvládání stresu

Při rozhodování je nezbytné uvědomit si situaci a zvážit, zda ji změnit lze a se stresorem vhodnou strategií bojovat nebo je situace nezměnitelná, pak je nutné ji přijmout – a akceptovat.

Volba strategie zvládání stresu je složitý kognitivní (myšlenkový) proces. Důležitou roli v něm hrají osobní charakteristiky.

J. L. Janis studoval postupy rozhodování člověka, volbu strategií v boji se stresem. V procesu rozhodování a volby rozlišil čtyři fáze:

- (a) první fází je tvorba seznamu možných strategií
- (b) druhá fáze vytváří hypotézu, návrh na nejlepší strategii
- (c) ve třetí fázi je volba strategie a promýšlení postupu realizace
- (d) čtvrtá fáze se zaměřuje na zvolenou strategii a prověření správnosti vytvořené hypotézy

J. L. Janis formalizoval procesy první fáze do tzv. „Balance-Sheet-Model“. U každé strategie hovoří o její užitné hodnotě (utilitě), o míře ztotožnění s osobní hierarchií hodnot a se sociální hierarchií hodnot dané kultury, o jejich kladech i záporech.

Volba strategie je ovlivňována oblastí kognitivní, emocionální a volní. V oblasti kognitivní jde o myšlenkové řešení či vyrovnání se stresem. Emocionální oblast disponuje city, často při stresu negativními, které je potřeba odstranit, nebo alespoň zmírnit. Volní oblast ovlivňuje chování, sebeovládání.

Cohen a Lazarus rozdělil strategie zvládání stresu do pěti souborů.<sup>9</sup>

- (a) zvyšování informovanosti o tom, co se děje se mnou i mimo mne, o nadějích a možnostech strategií.
- (b) přímá činnost – vlastní iniciativa, nebo vyprovokovaný čin stresorem.
- (c) utlumení – inhibice činnosti, která by mou situaci mohla zhoršit, či oslabit.
- (d) intrapsychické procesy, které přehodnotí situaci, nebo ji změní.
- (e) obracení se na druhé lidi se žádostí o pomoc.

V účinném boji se stresorem je nutné brát v úvahu momentální stav a možné změny situace. Je nezbytné přehodnocování situace, pro volbu a možnou změnu optimální strategie. Psychologie klade důraz na variabilitu používaných

---

<sup>9</sup> KŘIVOHLAVÝ, J., *Jak zvládat stres*, s. 46



strategií. Rigidita může v této oblasti způsobit negativní výsledek a prohru. Na druhé straně přílišná variabilita může způsobit také neúspěch.

Při hodnocení efektivity strategií zvládnání stresu je třeba odlišit dvě hlediska. Hledisko momentální efektivity a dlouhodobé perspektivní efektivity. Některé strategie jsou momentálně výrazně efektivní, avšak v dlouhodobé perspektivě jsou neúčinné až škodlivé. Můžeme je nalézt v tzv. „obranných mechanismech“. Na druhé straně strategie nevhodné v krátkodobém hodnocení jsou vhodné a účinné v dlouhodobém pohledu. Mohou to být strategie vedené teorií učení nebo hlubší přístupy ke zvládnání stresu.

## 2.2 Inteligence

Pojem inteligence vznikl z praktických potřeb použití psychologie v praxi. To vedlo k vypracování metod zjišťování úrovně (stupně) rozumové výkonnosti. Stupeň rozumové výkonnosti se udává tzv. inteligenčním kvocientem (IQ). Inteligenční kvocient, kterým se měří stupeň rozumové výkonnosti se počítá pomocí vzorce:

$$\frac{MV}{CHV} \cdot 100 = IQ$$

v němž symboly značí:

MV      mentální věk  
 CHV     chronologický věk  
 IQ        inteligenční kvocient

Intelligenční testy podávají základní orientaci o úrovni mentálních schopností.

**Tab. 1:** Stupeň rozumové výkonnosti<sup>10</sup>

Stupeň rozumové výkonnosti	IQ
Slabomyslnost (oligofrenie) Idiocie (nejtěžší stupeň slabomyslnosti, vyžadující ústavní péči) Imbecilita (střední stupeň slabomyslnosti-do mentální úrovně 6-8 letého dítěte) Debilita (nejlehčí stupeň slabomyslnosti – mentální úroveň cca 11letého dítěte)	<70
slaboduchost (hraniční pásmo mezi normou a slabomyslností)	70–79

<sup>10</sup> PARDEL, T., *Obecná psychologie*, s. 81–82

podprůměrná inteligence	80–89
průměrná inteligence	90–109
nadprůměrná inteligence	>110

V populaci jsou nejvyšší a nejnižší stupně zastoupeny menším procentem; průměr je tvořen cca 50 % populace. Průměrná inteligence umožňuje prakticky vykonávat všechny druhy povolání. Výkonnost je však na jedné straně určena i kapacitními složkami osobnosti. Výkonnost ve škole či v zaměstnání závisí i na jiných složkách osobnosti – na zájmu, pílí, ctižádosti apod.

### **Výběr jako rozhodující činitel úspěchu**

Websterův výkladový slovník definuje výběr jako „akt nebo schopnost volby, vybranou věc, alternativu, dát někomu přednost, to nejlepší“.

Výraz „schopnost volby“ přesně vystihuje podstatný rys celoživotního vzdělávání. Výraz „dát něčemu přednost“ potvrzuje výsledky výzkumu: každý mozek je odlišný, a proto si každý jedinec, který se učí volí takové způsoby učení, o kterých ví, že jsou pro něj nejúčinnější a nejspolehlivější. Je to opravdu nesmírně důležité, protože nejobtížnějším způsobem myšlení je ten, jenž nám byl vnucen někým jiným.

### **Možnost výběru ze sedmi typů inteligence**

Teoretická práce Howarda Gardnera o mnohočetné inteligenci otevřela dveře k možnosti výběru vydat se směrem, jež je nám nejbližší.

Ve své knize *Rámce mysli, teorie mnohočetných inteligencí* předkládá Gardner myšlenku, že každý z nás má přinejmenším sedm typů inteligence. Popisuje inteligenci jako soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy nebo obtíže, s nimiž se setkává, a pokud je to potřeba, dosáhnout určitého účinného výsledku. Inteligence umožňuje problémy nacházet nebo je i vytvářet a tím klade základy pro osvojení si nových vědomostí.

Podle Gardnera je každý typ inteligence relativně nezávislý na ostatních, má svůj vlastní průběh vývoje – svá citlivá i vrcholná období. Každý typ

působí z jiné části mozku a každý typ existuje ve všech kulturách; následuje výčet sedmi typů inteligence podle Gardnera<sup>11</sup>:

- logicko-matematická
- jazyková (lingvistická)
- prostorová
- tělesně-pohybová (kinestetická)
- hudební
- intrapersonální
- interpersonální

**Logicko-matematická inteligence** (levá mozková polokoule, přední a zadní partie po obou stranách mozku). Základní funkcí tohoto typu inteligence je konfrontace se světem předmětů; jejich uspořádání, pře-uspořádání, odhadování jejich množství, chápání číselných symbolů, porozumění významu znaků, které se vztahují k číselným operacím, porozumění kvantitám a operacím samotným.<sup>12</sup>

Logicko-matematicky nadaní jedinci

- počítají aritmetické příklady rychle z hlavy,
- rádi počítají,
- pokládají si otázky jako „*Kde končí vesmír?*“, „*Kdy začal čas?*“,
- odůvodňují věci logicky a jasně,
- hrají šachy, dámu a jiné strategické hry a jsou v nich úspěšní,
- tráví hodně času logickými hrami a hádankami.

Tento typ inteligence se projevuje brzo a nejproduktivnější práci má za sebou do čtyřiceti let. Z pohledu studia cizího jazyka si tyto jedinci v jazyce nachází a vytváří logické struktury a jejich základům jsou schopni porozumět. Silnou stránkou je pro ně gramatika, ve které vidí systém a řád. Jako výborná forma procvičování a prohlubování znalostí jsou testy, kde výborně uplatňují logické myšlení.

---

<sup>11</sup> GARDNER, H., *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*, s. 11

<sup>12</sup> KOVALÍKOVÁ, S., *Integrovaná tématická výuka*, s. 61–66

**Jazyková (lingvistická) inteligence** (převážně levá mozková polokoule – spánková a čelní oblast). Jazykové schopnosti jsou těmi nejrozšířenějšími a nejdemokratičtěji rozdělenými schopnostmi v lidském rodě.

Jazykově nadaní jedinci

- rádi píší,
- vymýšlejí fantastické historky nebo vyprávějí vtipy a příběhy,
- mají výbornou paměť na jména, místa, data či maličkosti,
- ve svém volném čase rádi čtou,
- analýza a syntéza slov jim nečiní potíže,
- mají v oblibě nesmyslné rýmy a jazykolamy,
- rádi luští křížovky, přesmyčky, hrají si se slovy,

Ve vzdělávání představuje vysoké jazykové nadání až osmdesát procent úspěchu.

Z hlediska výuky cizího jazyka jsou tito jedinci silně zvýhodněni. Studium cizích jazyků je pro ně podstatně jednodušší a dalším jazykům se učí podstatně snadněji a rychleji. Výborně odvozují, rychle si rozšiřují slovní zásobu, jsou schopni znalosti jednoho jazyka aplikovat při studiu druhého jazyka. Jsou vybaveni tzv. jazykovým citem.

**Prostorová inteligence** (pravá mozková polokoule). Podstatou tohoto typu inteligence je schopnost něco si představit, přesně vnímat vizuální stránku světa, zpracovat tento počítačnický vjem a znovu oživit jeho jednotlivé stránky i bez fyzické přítomnosti příslušného podnětu. Spojovacím článkem s řečí jsou obrazy, nikoliv zvuk. Tento typ inteligence je stejně důležitý jako inteligence jazyková, protože oba typy jsou podstatné pro zapamatování a řešení problémů. Přínos prostorové inteligence pro řešení problémů spočívá ve zpracování informací, ne v jejich přísunu. Prostorová inteligence je souborem dovedností, které spolu vzájemně souvisí. Představy vytvářené mozkiem jsou prospěšnou pomůckou pro myšlení, někteří vědci dokonce považují prostorovou a zrakovou představivost za primární zdroje myšlení.

Prostorově nadaní jedinci

- věnují se uměleckým aktivitám,
- uvádějí, že mají jasné zrakové představy, když přemýšlejí,

- výborně se orientují v mapách, náčrtcích, diagramech,
- kreslí přesné podoby lidí nebo věcí,
- je u nich časté denní snění,
- mají rádi názorné demonstrace – obrázky, diapozitivy, fotografie,
- při studiu jazyka jim napomáhá vizualizace, kreslení, tvorba schémat, ale i barevné zpracování, vizuální zdůraznění podstatného; žlutá barva např. pomáhá k aktivaci paměti, proto je dobré využívat barevné zvýraňovače.

**Tělesně-pohybová (kinetická) inteligence** (dominance levé mozkové polokoule u praváků). Charakteristikou tohoto typu inteligence je schopnost vysoce diferencovaně a obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k nějakému cíli, což je příkladně typické pro profese mima, herce, atleta, obchodníka, a dále schopnost dovedně zacházet s předměty, ať to již vyžaduje užití jemných pohybů nebo pohybů celého těla.

Jedinci s dobrou tělesně-pohybovou inteligencí

- vynikají v soutěživých sportech,
- pohybují se, šijí sebou, podupávají nohama,
- vyhledávají pohybové aktivity jako je plavání, jízda na kole, turistika atd.,
- mají potřebu se dotýkat lidí, s kterými mluví,
- velmi dovedně napodobují gesta, způsoby nebo chování jiných lidí,
- jsou zruční při práci s dřevem, šití apod.

Zapojení těla do jakéhokoliv učení, nejen jazyka, zvyšuje nervovou aktivitu mozku a vyplavování adrenalinu, který napomáhá přenosu z krátkodobé do dlouhodobé paměti. Pro zvýšení vnímání jazyka je potřeba zapojovat i jednotlivé části těla, nejen jazyk a ústa. Výrazně pomáhá psaní, kreslení, tvorba schémat. Výuka by neměla být pouze staticky strnulá. Velmi efektivní jsou častější změny aktivit ve výuce. Zkušený lektor by měl skupinu dokázat vhodně aktivovat, dynamizovat.

**Hudební inteligence** (pravá hemisféra). Tento typ inteligence se projevuje ze všech typů inteligence nejdříve a je od nich nejvíc oddělen. Zahrnuje schopnost zvládnout intonaci, melodii, rytmus, tóny a skladbu.

#### Hudebně nadaní jedinci

- hrají na hudební nástroj,
- pamatují si melodie písní,
- okamžitě rozpoznají, když je tón mimo tóninu,
- potřebují hudbu při práci i odpočinku,
- zpívají si,
- udrží rytmus podle hudby.

Lidé s mimořádně dobrou hudební inteligencí a relativně slabou jazykovou inteligencí, používají své hudební nadání, aby si „přeložili“ řeč do rytmických vzorců. Na tyto jedince doslova umrtvujícím účinkem působí monotónně mluvící lidé. Mají však velkou výhodu při učení se cizím jazykům, velmi dobře vnímají rytmus jiné řeči a velmi dobře se dovedou vcítit do tempa řeči. Vnímají nuance ve výslovnosti, akcent, mají schopnost velmi dobré imitace. Krom zvukových pomůcek jako poslechová cvičení, sledování filmů, jim při studiu jazyka pomůže i poslech hudby, nejlépe klasické hudby, která napomůže k lepšímu zapamatování naučeného. Vhodný je např. poslech Mozartovy hudby, jež napomáhá k aktivaci paměťových buněk.

**Intrapersonální inteligence** jako schopnost zkoumat a znát své vlastní pocity. Je to „uvědomění si svého já“ – rovnováha mezi podněty vnitřního prožívání a tlakem „jiných lidí“, k níž se dopracovává každý jedinec i každá kultura. Základem u tohoto druhu inteligence je přístup k vlastnímu pocitovému životu – od vzrušení k citům, schopnost okamžitě mezi těmito pocity rozlišovat, případně je pojmenovat, abychom je mohli využít k pochopení svého vlastního chování i k jeho usměrnění.

#### Intrapersonálně nadaní jedinci

- mají silný smysl pro nezávislost,
- mají silnou vůli,
- mají vyhraněné názory,
- působí dojmem, že žijí ve svém vlastním vnitřním světě,
- jsou rádi sami, aby se mohli věnovat svým koníčkům, projektům,
- působí dojmem vysoké sebedůvěry,
- mají osobitý styl v oblékání, chování, v zaujímání vlastních postojů,

- preferují práci na nezávislých projektech,
- při výuce jazyka preferují individuální přístup a samostudium<sup>13</sup>.

Pro tento typ je optimální studium jazyka ve formě 1+1, či 1+2, tedy lektor a student, resp. dva studenti. Velmi přínosné jsou e-learningové formy studia a výukové programy, které si student řídí sám, stejně jako jazykové pobyty v zahraničí.

**Interpersonální inteligence** jako schopnost všimnout si chování, pocitů a motivace jiných lidí. Základem této inteligence je schopnost všimnout si druhých a rozlišovat mezi nimi, zejména rozlišovat jejich nálady, temperamenty, motivace a záměry.

Interpersonálně nadaní jedinci

- mají mnoho přátel a společenských kontaktů; milují skupinové aktivity,
- působí dojemem, že „se vyznají“,
- zapojují se i do mimopracovních aktivit,
- v rodinách působí jako „usmiřovatelé“ při hádkách,
- projevují hodně empatie pro pocity druhých.

Interpersonální nadání ve své rozvinuté formě umožňuje dospělému, který ho umí využívat, rozpoznávat záměry a přání (i skrytá) mnoha jiných lidí a když je to třeba, na základě těchto znalostí jednat, například ovlivnit skupinu nesourodých jednotlivců tak, aby se chovali žádoucím způsobem. Vysoce rozvinuté formy interpersonální inteligence se projevují u učitelů, poradců, terapeutů; tedy obecně u lidí, jejichž náplní práce je pomoc druhým, což je i případ lektora, který se snaží napomoci s pochopením a studiem cizího jazyka. U těchto jedinců je vyhledávanou formou komunikace face to face. V jazykovém vzdělávání upřednostňují práci ve skupině, páru, vyhovují jim interaktivní formy výuky, za zdokonalení jazyka rádi vycestují i do zahraničí.

### **Emoční inteligence**

Poprvé pojem emoční (též emocionální) inteligence uvedli P. Salovey a J. D. Mayer (1990); ve skutečnosti se jeho významu přiblížil již pojem „sociální inteligence“ E. L. Thorndikea (1921).

---

<sup>13</sup> ARMSTRONG, T., *In Their Own Way*, s. 24

Goleman (1995, česky 1997) vydal populární knihu o emoční inteligenci, kdy vycházel z typologie inteligence podle H. Gardnera (1993). Goleman definoval emoční inteligenci jako „*schopnost či talent orientovat se ve vlastních citech, pocitech, náladách jiných lidí, využívat toho pro motivování sama sebe, pro dobré zvládání emocí a pro své vztahy*“. Je to forma inteligence, která jedinci pomůže rozeznat a řídit vlastní emoce a emoce druhých lidí. Emoční inteligence má čtyři složky<sup>14</sup>:

- (a) **sebeovládání** – schopnost kontrolovat své pocity, nálady, impulsy, regulovat své chování, pozitivně využívat svého emočního potenciálu a to vše v závislosti na naplnění svých cílů. S touto složkou souvisí šest schopností: sebekontrola, důvěryhodnost, čestnost, iniciativa, adaptabilita, otevřenost vůči změnám a silná touha uspět. Toto vše se pak v praxi projevuje jako schopnost řešit obtížné situace, konflikty, vyrovnávání se s překážkami, neúspěchy, zvládání změn, nejistot, čelit stresu, dovednost přiměřeně vyjadřovat své pocity, působit vyrovnaně, důvěryhodně;
- (b) **znalost sama sebe** – schopnost rozpoznávat a rozumět svým náladám, emocím, pohnutkám. Vědět jak působit na druhé lidi. Toto je spojeno se sebedůvěrou, sebehodnocením a znalostí vlastních emocí;
- (c) **sociální vědomí** – schopnost chápat emoční rozpoložení druhých, dokázat s nimi jednat. Zde se uplatňují empatie, formování a udržování talentu;
- (d) **sociální dovednosti** – budování vztahů, zdatnost v řízení vztahů, schopnost najít společnou řeč, a to vše za účelem dosažení osobních cílů, ale i žádoucího chování druhých.

Řešení sociálních problémů, či problémů vystupujících v mezilidských vztazích vyžaduje zvláštní druh inteligence, kterou Thorndike nazval „sociální“ a Goleman „emocionální“. V mezilidských vztazích, jde zejména ve své podstatě o rozvíjení a uplatňování empatie. Zda je člověk schopen vcítit se do emocí druhých lidí a své chování tomu přizpůsobit. Ve své podstatě jde o dvě základní složky emocionální (sociální) inteligence a to o složku percepční a konativní (behaviorální): rozpoznat správně své i cizí emoce (tj. motivy

---

<sup>14</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů* s. 159–160



jednání, obsahy postojů, rysy charakteru) a na základě toho vhodně psychologicky jednat.

Emoční inteligencí tedy rozumíme především sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivaci, vytrvalost, empatii; a to vše umožňuje vést lidi a zvládat mezilidské vztahy. Všechny uvedené faktory se slučují s požadavky a nároky, které jsou kladeny na profesi lektora. Pro výkon této profese, je emoční inteligence velmi významná, zejména pak pro opravdu efektivní vyučovací proces, k naplnění všech andragogických i pedagogických cílů. Integrující úlohu při aplikaci emoční inteligence mají specifické sociální a komunikační dovednosti. Lektor komunikuje nejen aby informoval, ale musí účastníkům také danou problematiku vysvětlit; o něčem je přesvědčit. Úspěšnost jeho působení závisí mimo jiné na tom, jak je schopen navodit atmosféru důvěry, spolupráce, dovede účastníky zbavit strachu, obav, nejistoty, případně čelit možným negativním tendencím, vytvářet pozitivní vazby, zvládat konflikty.

### **2.3 Paměť**

Paměť je základní vlastnost živých organismů, zejména vyšších organismů. Existuje i v podobě druhové paměti v genetickém kódu. Tak se dělí např. instinkty, resp. všechny vrozené činnosti, nezbytné pro činnost každého organismu. U vyšších organismů instinktivní formy chování nestačí k udržení existence ve složitém a neustále se měnícím prostředí. Proto se vyvinula zvláštní stránka psychiky, kterou nazýváme paměť. Slouží k uchování individuální zkušenosti. Na základě paměti je tedy možné uchovat minulou zkušenost a tím měnit budoucí chování, tj. na základě získané zkušenosti jednat. To je obecný význam paměti.

Paměť zabezpečuje nepřetržitost „proudu vědomí“, umožňuje orientaci a existenci člověka v čase, poznávání minulého a přítomného.

## **Fáze paměti**

Paměť je souhrnný pojem, zahrnující zákonitosti procesů zapamatování neboli vštěpování látky, její uchování a aktualizaci ve vědomí, tj. procesů reprodukce neboli vybavování.<sup>15</sup>

Tyto mnemické procesy vznikají v činnosti člověka a současně jsou nezbytné pro organizaci jakékoliv činnosti.

### **I. fáze — zapamatování**

Zapamatování je proces paměti, ve kterém se uskutečňuje vštěpování nového materiálu prostřednictvím jeho spojení s dříve osvojeným. Je to první, nezbytná fáze paměti, na jejímž základě se rozlišuje poznání a formy chování jedince. Selektivní zapamatování spočívá v tom, že si zapamatujeme pouze část informací přicházejících ze smyslových orgánů. Výběrovost zapamatování vyplývá ze spojení paměti s činností. To, co si zapamatujeme nezávisí ani tak na samotném podnětu, ale že je určeno činností člověka, motivy a cíly činnosti. Tato zákonitost má obecnou platnost a vztahuje se na krátkodobé i dlouhodobé zapamatování.

- (a) *krátkodobé zapamatování* – umožňuje předložený materiál (ne příliš velkého rozsahu) ihned reprodukovat nebo na něj nějak reagovat.
- (b) *dlouhodobé zapamatování* – závisí na materiálu, který si máme vštípit, na způsobu učení nebo činnosti, aktivity subjektu, projevující se zejména v samostatnosti. Zde platí zákonitost: čím více se zvětšuje rozsah látky, tím více se zvětšuje čas potřebný k jejímu zapamatování.
- (c) *bezděčné zapamatování* – zde nevystupuje (vědomý) úmysl něco si zapamatovat.
- (d) *úmyslné a logické zapamatování* – je nejproduktivnější a zde se plně projevuje aktivita a samostatnost. Klademe si nějaký cíl a tím se i řídíme.
- (e) *aktivní a pasivní zapamatování* – je důležité zejména při učení se cizímu jazyku a u slovní zásoby, kdy skutečná znalost musí být nejen pasivní, ale zejména aktivní.

---

<sup>15</sup> PARDEL, T., *Obecná psychologie*, s. 94–98

## II. fáze — uchování v paměti

Uchování materiálu v paměti je složitý a dynamický proces, který spočívá v uchování zapamatovaného materiálu, umožňující jeho nové vybavení ve vědomí. Uchování závisí na:

- (a) *úrovni zapamatování*, tj. čím se utvořily pevnější spoje a stopy v CNS, tím spíše se materiál uchová v paměti a aktualizuje;
- (b) *cvičení* neboli *opakování*, tj. na soustavné práci s materiálem, jeho včleňování do systému našich poznatků a činností;
- (c) *životní významnosti*, tj. jeho začlenění do životního programu, životních plánů a aspirací člověka (motivačně emoční složka).

Opačnou stránkou uchování v paměti je zapomínání.

Zapomínání je zákonitý jev a vztahuje se na ten materiál, který se nezpevňuje nebo ztrácí životní význam (není ho třeba) respektive jeho životní význam se zrušil. Proto také nezapomínáme všechno stejně, i zapomínání má výběrový charakter.

Paměť a zapomínání experimentálně prozkoumal Ebbinghaus a stanovil zákonitosti zapomínání, které vyjadřuje křivka zapomínání. Její základní zákonitosti lze formulovat následovně: zapomínání, je dynamický proces, který nastupuje okamžitě po naučení a silně se projevuje v reprodukci.

## III. — fáze vybavování

Vybavování tvoří v časovém sledu poslední fázi paměti a spočívá v aktualizaci uchovaného materiálu a v jeho uvědomění. Vybavování se může projevit jako:

- (a) *znovupoznání* – při opakovaném setkání s nějakým materiálem se nám vybaví, že je nám známý;
- (b) *upamatování* – tj. taková aktualizace, kdy materiál vstupuje do vědomí podle potřeb naší činnosti (např. vzpomínky);
- (c) *reprodukce* – spočívá ve více či méně přesném vybavování látky (při zkoušce apod.).

## Typy paměti

Mezi lidmi existuje řada individuálních rozdílů a ty se projevují jednak v typech paměti, ale i v jejich vlastnostech. Typ paměti se především týká

specifických individuálních zvláštností lidí, které lze zjistit podle převládajícího způsobu zapamatování, převládajících spojů, zřetelných ve vybavování – reprodukci látky.

Rozeznáváme tyto typy paměti:

- (a) *názorně obrazný* (zrakový, sluchový) – učení převládá na základě vidění, slyšení či kombinace obou;
  - (b) *pohybový* – učení se děje na základě spojení s pohybem, zejména s psaním, kreslením schémat apod.
  - (c) *slovně logický* – snadno si zapamatujeme pojmy, logické vztahy.
  - (d) *symbolický* – předpokládá paměť pro znaky, symboly, čísla, tváře apod.
- Nejčastěji se vyskytují tzv. smíšené typy paměti (názorně motorický apod.).

Rozsah paměti je omezen, ale za pomoci trénování a dodržování určitých zásad se dá zvýšit<sup>16</sup>:

- (a) informace je třeba správně zařadit, tak aby se dobře vybavovaly,
- (b) vše co činíme, má motiv; motiv společně s opakováním zlepšují paměť; čím více se paměť používá, tím více je spolehlivá; nedokončené úkoly a blízkost cíle zesilují zapamatování,
- (c) je třeba naplánovat si čas na cvičení paměti; přílišné pohodlí výkon snižuje, naopak nepohodlí (není-li přímo rušivé) jej zvyšuje,
- (d) všemu, co si musíme zapamatovat, je třeba dát smysl; význam,
- (e) na základě poznatků a zkušeností je třeba sestavit pracovní plán a pak ve vhodných odstupech dílčí cíle; dosažení každého cíle umocní energii a zvýší výkon,
- (f) za dobré výkony je dobré se odměnit!,
- (g) paměť potřebuje čas, aby mohla přijmout a upevnit daný materiál; dochází k reminiscenci, která výkon paměti přirozeně zvyšuje,
- (h) je třeba pracovat v celcích; ty logicky dělit na zapamatovatelné úseky,
- (i) je dobré číst učivo nahlas; opakovat si čtené hlasitě zpaměti; zapisovat si to; vhodné je přeučení, které zvyšuje trvalost naučeného,
- (j) zapomínání nepodstatného, napomáhá k zapamatování podstatného; odstranění zbytečností pomáhá vytvořit prostor pro nové myšlenky.

---

<sup>16</sup> BROTHERSOVÁ, J. a EAGAN, E., *Kurz dokonalé paměti*

Na funkci mozku, paměť a učení má také vliv složení našeho jídelníčku. Podle amerického fyziologa Fernanda Gomeze Pinilly již pouhá vůně a vzhled v nás vzbuzují emoce (kladné, záporné) a ty mají pak značný vliv na fungování mozku. Posilují a nebo naopak oslabují ukládání informací do mozku.

Při hladovění, dochází v trávicí soustavě k vylučování hormonu zvaného *ghrelin*. Tento hormon má pozitivní vliv na formování nových funkčních spojů mezi nervovými buňkami v mozku a díky tomu má vliv na ukládání informací do paměti a učení. Z hlediska dlouhodobé paměti je důležitý hormon *leptin*. Tento hormon tukové tkáně působí na hipokampus, jež hraje klíčovou roli při formování dlouhodobé paměti. Pinilla vyzdvihuje význam tzv. *omega-3-mastných kyselin*, v naší stravě, pro správné fungování lidského mozku a s tím spojené paměti a učení.<sup>17</sup>

Podle typu paměti stejně tak jako podle typu inteligence [viz *kap 2.2 Intelligence*] se dá stanovit vhodná strategie učení, tak aby napomohla k co nejefektivnějšímu zapamatování potřebné látky, ale i následně pak při jejím opakování.

## 2.4 Pozornost

Psychická činnost se uskutečňuje v bdělém stavu, tj. tehdy, když jsme si něčeho vědomi. Vigilita dosahuje různé úrovně od prostého vnímání, např. po probuzení, přes různé stavy vědomí až k pozornosti. Pozornost tvoří nejvyšší stupeň vigility, která je charakteristická tím, že umožňuje nejširší příjem informací.

Pozornost je stav bdělosti, ve kterém se vědomí soustřeďuje, zaměřuje na některé objekty odrazu, zatímco jiné přehlíží. Jde o takové vyladění vědomí, které umožňuje optimální příjem určitého druhu informací. Pozornost se projevuje jednak v celkové zaměřenosti vědomí, jeho optimalizací na příjem informací, jednak selektivně (tj. zaměření či vyladění přijímat informace pouze jednoho druhu); a jednak navenek v chování, v mimice a pantomimice (pohybech celého těla). Lze ji tedy sledovat prostřednictvím neverbální komunikace. [viz *kap 2.2 Formy a znaky komunikace*] V průběhu výuky je

potřeba, aby lektor sledoval jak studenti udržují pozornost, pracoval se skupinou, snažil se ji aktivovat, dynamizovat a dle situace citlivě, bezprostředně zareagoval (změnou aktivity, pauzou, vtipem, oddechovou vsuvkou atd.).

Pozornost je fyziologicky podmíněná pohybem ohniska optimálního podráždění po mozkové kůře. Toto ohnisko mění svůj tvar a místo. Zákonitosti, podle které se jevy pozornosti řídí, nazval Uchtomskij principem dominanty. Dominanta je převládající ohnisko podráždění v mozkové kůře. Výzkum neurofyziologie umožňuje další pohled do mechanismů mozku, které způsobují regulaci bdělého stavu, resp. selektivní aktivaci vědomí. Regulační mechanismy aktivity vědomí, která se projevuje pozorností, souvisí s celkovým chováním jednotlivce. Mění jeho mimiku, soustředěnost tváře, výraz pohledu, projevují se v pantomimice, v celkovém chování.

U pozornosti rozlišujeme tyto vlastnosti:

- (a) *soustředěnost* – vyjadřuje stupeň koncentrace pozornosti, projevující se vydělením počtu objektů, na které se vědomě zaměřujeme. Zde platí zásada: čím je okruh předmětů užší, tím je stupeň koncentrovanosti větší.
- (b) *rozsah pozornosti* – tím se rozumí množství prvků, které můžeme při jejich současném vnímání postihnout, zaregistrovat. Dospělý člověk může najednou postihnout přibližně šest prvků. Rozsah pozornosti závisí na zvláštnosti složitosti vnímaných prvků, předmětů, jakož i na stavu organismu.
- (c) *stálost a kolísání pozornosti* – stálost pozornosti je její charakteristikou v čase. Znamená dlouhodobé udržování pozornosti na určité činnosti. Stálosti pozornosti napomáhá rozmanitost dojmů, úkonů, manipulací předmětem, ať již praktických nebo teoretických; protikladem stálosti je rozptýlenost. Stav kolísání pozornosti nazýváme fluktuací.
- (d) *intenzita pozornosti* – se určuje stupněm soustředění na určité objekty při současném přehlížení ostatních („nevidět ani neslyšet nic jiného“).
- (e) *rozdělování pozornosti* – neboli konání dvou věcí najednou.

---

<sup>17</sup> GÓMEZ-PINILLA, F., *Nature Reviews Neuroscience*, s. 568–578

(f) *přenášení pozornosti* – je vlastnost, která umožňuje rychle přenést pozornost z jedné činnosti na druhou.

Pozornost dělíme na *bezděčnou* a *úmyslnou*, mezi nimiž existují plynulé přechody. Bezděčnou pozornost vzbuzují bezprostředně působící předměty, změny v prostředí či jiné charakteristiky – náhlost, nápadnost, kontrastnost. Úmyslnou pozornost naproti tomu určuje cíl vykonávané činnosti a ten determinuje vigilitu vědomí. Zaměřená pozornost závisí v první řadě na významu činnosti a vztahu k cíli. Je-li student pozitivně stimulován, dostatečně motivován, má-li jasně definovaný cíl, zájem o to, co se učí, jeho schopnost udržet pozornost se zvýší a tím se zvýší i jeho schopnost si naučené lépe pamatovat.

Pozornost má pro efektivnost zpracování poznatků základní význam. Schopnost kvalitně přijímat informace udržíme nejlépe v zainteresované praktické činnosti, ze které vychází, o kterou se opírá a do které se vrací intelektová činnost.

Nejčastější poruchou pozornosti je její rozptýlenost, snadná odklonitelnost od úkolu či předmětu pozornosti. Způsobuje ji buď jednotvárná činnost, resp. rušení jinými vnějšími podněty (hluk, hudba apod.), resp. vnitřní podněty (představy, myšlenky apod.), které blokují sledování činnosti nebo cíle. Za opak pozornosti se pokládá roztržitost, která se projevuje v nestálé a nesoustředěné pozornosti, těkavosti, apod. Vyplývá z mentální defektnosti, osobní nedisciplinovanosti nebo ji způsobuje únava.

## **2.5 Vůle**

Z psychologického hlediska je vůle výsledek specificky regulované činnosti. Vůle je nejvyšší formou cílevědomé činnosti člověka. Zaměřenost na cíl se projevuje v uvědomění struktury cíle existujícího v mysli člověka. Struktura cíle je odrazem poznání objektivní zákonitosti; determinuje vědomou činnost člověka.

Cíl vždy determinuje praktické nebo teoretické operace, které je potřeba uplatnit k jeho dosažení. Cíl často obsahuje a určuje operace a jejich časový sled. Vůle a volní jednání jsou neobyčejně důležité pro průběh činnosti a

celkový výkon v určité oblasti. Volní nasazení, houževnatost jsou důležitými činiteli, které rozhodují o stálosti a kvalitě výkonu. Vůle má centrální postavení pro utváření, stanovení a dosahování cílů v činnosti a životě člověka.

Ve svém celku je volní jednání charakterizováno:

- uvědomění si cíle
- uvědomění si prostředků
- rozhodování
- napětí

Volní jednání probíhá v časovém sledu a jsou pro ně příznačné následující čtyři fáze<sup>18</sup>:

### **I. fáze — vznik pohnutky a předběžné vytýčení cíle**

Pohnutky a motivy odrážejí aktualizované motivační komponenty, jako jsou potřeby, zájmy apod. Pohnutky, motivy se odrážejí ve vědomí, v chtění člověka. Vždy však nestačí jen chtít a podle představy cíle jednat, protože chtít není vždy jednoduché; člověk totiž může chtít to, ale i ono. Zde je člověk postaven do situace volby. V praktické rovině tedy potenciální účastník jazykového kurzu dojde příkladně k závěru, že by se mu při cestě na dovolenou hodil nějaký cizí jazyk.

### **II. fáze — boj motivů**

V této části dochází k posuzování různých motivů, pohnutek – „boj motivů“. Chtít to i ono lze pouze málokdy, zejména když jde o vzájemně neslučitelné věci. Posuzování motivů, je někdy velmi těžké a náročné. Posuzování je intelektová selekce chtění, která hodnotí z hlediska cíle a následku. Potencionální student by se rád začal učit cizí jazyk; na druhé straně by mohl chodit na hodiny jógy.

### **III. fáze — rozhodnutí**

Třetí stádium tvoří rozhodnutí, které je specifickou volbou jednání, společenského dosahu hodnocení rozhodnutí. Rozhodnutí je kritický bod, kritérium pro hodnocení člověka ze strany společnosti. V rozhodnutí se střetávají zájmy individua a společnosti. Student dojde k rozhodnutí začít se studiem jazyka.

---

<sup>18</sup> PARDEL, T., *Obecná psychologie*, s. 106



#### IV. fáze — vykonání rozhodnutí

Vykonání rozhodnutí předpokládá plán další činnosti a regulaci jednání podle tohoto plánu. Takový postup předpokládá sebeovládání, sebekontrolu a houževnatost. Student se přihlásí na jazykový kurz, stanoví si plán, čeho chce dosáhnout a začne s realizací svého záměru. Realizační část je silně ovlivněna individuálními vlastnostmi jedince. Záleží na cílevědomosti, vytrvalosti, disciplinovanosti a sebekázi.

Vůle je však také charakterizována určitými individuálními vlastnostmi, kterými se lidé navzájem liší:

- (a) *samostatnost* – týká se rozhodování a vytyčování cílů a volby prostředků
- (b) *cílevědomost* – znamená, že člověk vykonává určitou činnost vzhledem k blízkým a perspektivním cílům, které v každém okamžiku svým chováním sleduje
- (c) *rozhodnost* – vlastnost správně se rozhodnout zejména ve významných okamžicích, v těžkých životních podmínkách. Správnost rozhodnutí ověřuje praxe a čas. Rozhodnost neznamena pouze se rozhodnout, ale uskutečnit rozhodnutí, případně je korigovat při realizaci, když se vyskytnou nové skutečnosti.
- (d) *vytrvalost* – vlastnost, která zajišťuje, aby přijaté rozhodnutí bylo dovedeno do cíle. Tato vlastnost vynikne zejména při překážkách a neúspěších.

Volní vlastnosti člověka se formují ve společnosti. Mají plný společenský význam, když se řídí zásadami společnosti. Volní jsou vždy vlastnostmi osobnosti. Zvláštní význam mají pro vůli takové vlastnosti charakteru, jako jsou:

- disciplinovanost
- sebeovládání a sebekázeň
- statečnost a odvážnost

Pro studium jazyka je pevná vůle tou nejzásadnější podmínkou k dosažení úspěchu, protože naučit se cizí jazyk, je „během na dlouhou trať“ plnou překážek, které pomohou studentovi krom zkušeného lektora překonávat zejména jeho cílevědomost, rozhodnost, disciplinovanost, sebekázeň a vytrvalost.

## 2.6 Motivace

Při motivaci jsou vždy přítomny emoce, které vnímáme jako pocity nadšení, touhy nebo naopak znechucení či odporu. Chceme-li motivovat, tak to nejlepší co můžeme udělat, je naučit se pracovat s vlastními a pak i s cizími emocemi. Naučit se je poznávat a ovlivňovat.

Motivace je psychologický proces, který aktivuje naše chování a dává mu účel a směr. Je to síla ženoucí nás k uspokojení našich nenaplněných potřeb, síla vedoucí nás k naplnění cílů. Je to vůle něčeho dosáhnout.

Motivací rozumíme zdroj aktivity. V literatuře se obvykle setkáváme s dělením motivace na *vnější* a *vnitřní*.

**Vnější** (sekundární) motivace je méně účinná. V zásadě se jedná o to, že jedinec je na základě vnějších podmínek nucen se určitou činností zabývat.

**Vnitřní** motivace znamená, že jedincova pohnutka vykonávat určitou konkrétní činnost vychází z jeho vlastní vůle; uplatňujícíe přitom:

- vlastní empirii
- hodnotový systém
- zájmy
- aspirace
- znalosti
- vědomosti
- cíle
- emocionalitu aj.

Vnější motivátory mohou být účinné, ale většinou nepůsobí dlouhodobě. Vnitřní motivátory mají hlubší a dlouhodobější účinek, protože vycházejí přímo z jedince, jsou jeho nedílnou součástí.

Ideální je, když obě motivační složky spolu souvisejí. Stanovení jasného cíle napomůže k dosažení vynikajících výsledků. Dobře motivovaní lidé, jsou lidé s jasně definovanými cíly, kteří podnikají kroky, od kterých očekávají, že povedou k dosažení těchto cílů.

Lidé se budou učit efektivněji, budou-li k tomu motivováni. Specificky *motivaci k učení* lze definovat jako „*ty faktory, které aktivují, posilují a řídí způsoby chování související s nějakým cílem učení*“ (Rogers, 1996). Jak

poznámali Reynolds a kol. (2002), „*sklony a odhodlání učící se osoby – její motivace se učit – jsou jedním z rozhodujících faktorů ovlivňující efektivnost učení a vzdělávání*“.<sup>19</sup>

Teorie očekávání tvrdí, že na cíl orientované chování je motivované očekáváním dosažení něčeho, co člověk požaduje za žádoucí. Když lidé cítí, že výsledky učení budou pro ně prospěšné, mají výraznější sklon se učit. Při naplnění očekávání, je jejich motivace posílena. Známa je zejména teorie očekávání Victora Vrooma. Podle této teorie v nás neustále probíhají procesy predikace budoucnosti. Jestliže jsme přesvědčeni o dosažitelnosti a atraktivnosti cíle a způsobu cesty k výsledku, pak jsme motivováni cíle dosáhnout.

Motivační síla je úměrná třem přesvědčením:

- valence – přesvědčení o přitažlivosti cíle
- instrumentality – přesvědčení o tom, že když se budeme chovat definovaným způsobem, cíle dosáhneme
- exspektance – přesvědčení, že se tak budeme umět chovat

Z praktického hlediska je nutné pracovat s těmito přesvědčeními:

- cíl existuje a je žádoucí
- cíle je možné dosáhnout
- právě daná osoba cíle může dosáhnout
- daný způsob dosažení cíle je vhodný
- daná osoba si dosažení cíle zaslouží

Přirozeně nejde jen o slibování a přesvědčování, ale hlavně o vedení příkladem. Lektor sám musí být vzorem svým nadšením, zainteresovaností, která je jeho osobním vkladem do výuky, projektu. Zainteresovanost a motivace musí být upřímná. Výsledkem pak bude dobrá atmosféra a zvýšená produktivita práce/učení.

Teorie cílů říká, že motivace je vyšší, když se lidé zaměřují na konkrétní cíle, které jsou akceptovány, jsou reálné-dosažitelné a když existuje zpětná vazba týkající se výkonu.

---

<sup>19</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*, s. 458

Ve výuce cizího jazyka to znamená ujasnění stávající úrovně dle Společného evropského referenčního rámce učení, vyučování a hodnocení (dále SERR<sup>20</sup>; deskripce kategorií dle SERR je součástí rigorózní práce jako **příloha A**). Dokument Rady Evropy umožňující vzájemné porovnávání osob v oblasti vzdělávání a znalostí cizích jazyků v rámci Evropské Unie.

Vytýčení stupně dle SERR, tedy jasného cíle, který má být dosažen. Je-li student na úrovni A1 může být jeho cílem dosažení úrovně A2 v horizontu 6 měsíců. Důležité je stanovení jasného a především reálného cíle. [viz *kap. 1.4 Cíle práce lektora*] Pro studenta je motivujícím takový úkol, s jehož splněním je spojeno očekávání uspokojení. V tomto smyslu se hovoří o internalizaci úkolu, tedy o jeho spojení s motivací a takový to úkol, vyvolává silnější motivační napětí.

Pro lektora je určitým východiskem fakt, že dospělý účastník ke svému vzdělávání přistupuje dobrovolně, na základě vlastního rozhodnutí. Může vycházet tedy z toho, co ho motivovalo, jaké potřeby hodlá saturovat, jakého cíle dosáhnout. Víme li, které potřeby, ovlivnily účastníka, můžeme jej snáze aktivovat, vést k participaci, spolupráci, tedy optimalizovat jazykovou výuku a lépe tak dosáhnout požadovaného cíle.

Dosažení cíle, tedy posunu z A1 na A2 posílí u studenta pocit úspěchu, zvýší jeho sebedůvěru, dodá mu novou energii, posílí jeho motivaci k dalším výkonům, cílům.

Základním pravidlem motivace je, že „*chceme-li motivovat, musíme pracovat s emocemi*“. Emoce integrují, organizují duševní dění a motivují chování člověka. Emoce jsou nejenom komponentami psychických procesů, ale jsou zejména činiteli dynamiky těchto procesů. Emocionální, je protikladem lhostejného, nevýznamného a tato jednota emocionálního a významného poukazuje na to, že to jsou právě emoce, které rozhodují o tom, jaké vztahy bude mít jedinec ke svému okolí, jak se bude rozhodovat, jaké cíle si vytýčí, jaké zaujme postoje. Z pohledu psychologie je zřejmé, že sepětí motivace a emocí je úzké a funkční. Vznik potřeby, průběh instrumentálního chování, může narazit i na překážky (frustrace) a dosáhne-li cíle, je spojen s emočními

---

<sup>20</sup> MŠMT, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*

zážitky, které jsou nejsilnější ve finální fázi dovršující reakce (uspokojení). Některé potřeby a motivy jsou přímo definovány v termínech konkrétních emocí (strach, hlad, únava, porozumění, láska atd.). Platí-li rovnice, že konkrétní emoce se rovnají vzrušení plus kognitivní interpretace situace, pak se smysl tohoto spojení emocí a motivace zřejmý; vše, co vyvolává vzrušení, má motivační význam, neboť to vyžaduje adaptivní reakci, která je určována obsahem tohoto vzrušení (signály nebezpečí, selhání, ale i úspěchu apod.). Motivované chování směřuje k dosahování příjemného a k vyhýbání se nepříjemnému. Motivující je nejen dosažení smyslového blaha, ale i blaha duševního, resp. duchovního, a naopak nejen vyhnutí se smyslově nepříjemným podmínkám, ale i nepříjemným pocitům viny, zklamání atd.<sup>21</sup>

Chceme-li, aby se student v nějakém okamžiku nějak choval, musíme zařídit, aby v daném okamžiku měl dobrý pocit z toho, že se tak chová, a naopak špatný pocit z toho, kdyby se tak nechoval.

Psychologové identifikovali tyto principy motivace:

- (a) maximalizace příjemného a minimalizace nepříjemného
- (b) dodržování a restaurace psychické rovnováhy

Oba tyto principy jsou provázané, neboť ztráta psychické rovnováhy je nepříjemná (signalizují ji nepříjemné pocity) naopak její restaurace a udržování jsou příjemné. V motivaci jde o přeměnu daného stavu, do stavu žádoucího. Daný stav je nepříjemným stavem ztráty psychické rovnováhy, stavem určitého nedostatku. Žádoucí stav je oproti tomu stavem psychické rovnováhy, která je příjemná. V podstatě každý z nás žije neustále ve stavu nějakého vnitřního nedostatku, má na něco chuť, je unavený, trpí pocitem nejistoty, či nedostatkem pozornosti, touží po uznání atd. Kdo by netoužil po úctě, obdivu, tedy po kladném hodnocení, zejména pak od osob, ke kterým má kladné emoční vazby. Motivují jsou tedy určité hodnoty, určitá subjektivní pojetí toho, co je dobré, a to nejen pro samotného jedince, ale i skupiny, případně i celé lidstvo. Hodnoty mají velmi široké spektrum, od materiálních statků až po

---

<sup>21</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 52

abstraktní ideje dobra. W. Herkner (1986) z těchto poznatků vyvodil paradigma motivace, vyjádřené následujícím schématem<sup>22</sup>.

**Obr. 1:** Schéma – paradigma motivace

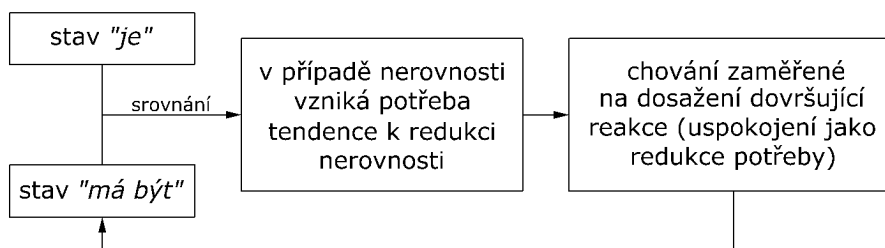


Schéma vyjadřuje základní okruh psychické regulace chování, tedy směřování ze stavu daného nedostatku (stav *je*) ke stavu odstranění tohoto nedostatku (stav *má být*), tedy od subjektivně nežádoucího stavu, ke stavu subjektivně žádoucímu. Vlastní motivované chování pak vytváří prostředek této transformace nežádoucího stavu v žádoucí, čili dosažení určitého cíle. Ke spuštění pak dochází za následujících podmínek:

$$B = f(M, P, H)$$

, kde symboly značí:

- B – chování
- M – motivace
- P – subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle
- H – hodnota cíle

Motivované chování je spouštěno, když motivace dosáhne určité síly (napětí), když subjekt zároveň očekává dosažení cíle (subjektivní pravděpodobnost dosažení cíle) a když cíl má určitou hodnotu. Jednotliví činitelé motivovaného chování se mohou do jisté míry zastupovat. Tím je míněno, že příkladně s přibývajícím silou motivace klesá náročnost na hodnotu cíle.

Obecně platí, že motivace má být přiměřená. Zvýšená či naopak snížená aktivační úroveň může být naopak brzdou pro výkon. Přemotovaný člověk může místo nárůstu výkonu a dosažení cíle dosáhnout úplného opaku. Silná motivace také ovlivňuje myšlení, v extrémních případech způsobuje „*horečnaté myšlení*“<sup>23</sup> zaměřené na to, jak dosáhnout uspokojení stávající

<sup>22</sup> NAKONEČNÝ, M., *Sociální psychologie*, s. 180

<sup>23</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 53

potřeby. Ve spojitosti s učením, hraje motivace nesporně důležitou roli. Zejména pak u dospělých jedinců je dosti významná vnitřní motivace, která se s rostoucím věkem prohlubuje. Na druhou stranu i u dospělých platí, že určitá mírná forma tlaku, a zároveň motivování z venčí je nutná. Motivování je ve své podstatě vnější podnět, který vyvolává motivaci tím, že aktivuje nějaký motiv. Být motivován, tedy znamená být podnícen k nějakému zacílenému chování (příkladně dosažení jazykové úrovně A2). Dospělí, ale i děti, se snaží něco získat, něčemu se naopak vyhnout a podstatou této vnitřní a vnější dynamiky lidského života jsou právě emoce, snaha získat něco příjemného, vyhnout se nepříjemnému. Emoce také usměrňují jeho jednání, organizují jeho behaviorální vzorce, determinují jeho vnímání, myšlení a paměť. S těmito fakty by pak měl pracovat lektor, který správným posilováním, motivováním, vytvořením příznivého sociálního klimatu a tvůrčí atmosféry napomůže studentovi k dosažení vytýčeného cíle.

Podle Arnolda a kol. (1991) je motivace tříložková<sup>24</sup>:

- *směr* – co se určitá osoba snaží udělat
- *úsilí* – s jakou pílí se o to snaží
- *vytrvalost* – jak dlouho se o to pokouší

Pro výuku cizího jazyka jsou důležité všechny tři složky, ale nejpodstatnější je zejména vytrvalost. Studium cizího jazyka je během opravdu na dlouhou trať. Je skutečně třeba velké dávky trpělivosti a vytrvalosti stejně tak jako je nutné klást si opravdu reálné a jasné cíle. Nejde jen o dosažení určitého stupně znalosti, ale i o udržení nabytých znalostí, o jejich další upevňování, aplikaci, prohlubování. Student může dosáhnout vytýčeného reálného cíle například v podobě stupně A2, ale nebude-li nabyté znalosti procvičovat, aktivně cizí jazyk využívat, po čase jejich znalost poklesne. Proto je tolik důležitá vytrvalost.

---

<sup>24</sup> ARMSTRONG, M., *Řízení lidských zdrojů*, s. 219

### 3. PROCES VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání je proces uvědomělého a cílevědomého zprostředkování a aktivního utváření a osvojování soustavy vědeckých a technických vědomostí, intelektuálních a praktických dovedností a lidských zkušeností, utváření morálních rysů a osobitých zájmů. Působení na člověka nebo skupinu za účelem utváření osobnosti, individualizace společenského vědomí, je tedy součástí socializace. Lze ho však i definovat jako proces humanizace a celkové kultivace člověka, který zahrnuje proces socializace, enkulturace a personalizace, tvořící antropogenetický trojúhelník, formující a rozvíjející osobnost. Z praktického hlediska lze tento proces diferencovat na vzdělávání jako činnost lektora a vzdělávání se jako činnost účastníka vzdělávacího procesu.

*„Vzdělávání již není jen přípravou na život, ale je to doprovodný jev života“<sup>25</sup>*. Dospělý člověk se musí učit a nějakým způsobem reagovat na sociální a biografické změny ve společnosti. Neustále se zvyšuje dynamika společenského, technického a ekonomického vývoje. To sebou přináší rostoucí nároky na vzdělávání. Aktivní a reflexivní učení se stává předpokladem společenské prosperity, osobního úspěchu. Sám učící se rozhoduje o tom, co se bude učit, nese odpovědnost za svá rozhodnutí i případné nezdary. Jeho rozhodnutí nejsou přirozeně zcela svobodná, ale jsou determinována sociálními a biografickými faktory.

#### **Metodologické základy vzdělávání dospělých**

Z filosofického hlediska je snahou vzdělávání dospělých o poznání světa, jeho smyslu a poslání člověka v něm, jeho bytí a vědomí.

Z metodologického hlediska využívá vědeckých metod poznávání objektivní reality k postupnému přechodu od poznání jevové stránky k podstatě poznávané skutečnosti, k pochopení a využívání obecných zákonitostí, principů, kauzálních vztahů, přispívají tak ke konstituování teorie výchovy a vzdělávání dospělých na vědeckých základech.

---

<sup>25</sup> BENEŠ, M., *Andragogika filozofie–věda*, s. 102



Vzhledem k mnohovrstevnosti dalšího vzdělávání dospělých se utváří věda o výchově a vzdělávání dospělých na interdisciplinárních a multidisciplinárních základech, využívá kromě přístupů filosofických, obecně pedagogických a andragogických, též přístupů psychologických, sociologických, ekonomických, politických, manažerských, biologických, právních a v neposlední řadě i etických.

Respektuje komplexnost, složitost a mnohodimenzionálnost dalšího vzdělávání dospělých, jeho stránku obsahovou, procesuální, metodickou, organizační, regulativní, legislativní, institucionální a materiálně-technickou, tudíž i nezbytnost uplatňování systémového přístupu při jeho zkoumání a zejména při praktické realizaci.

Jde především o rozvíjení a uplatňování systémového přístupu v rovině empiricko-analytické, logicko-teoretické a komplexní.

### **Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení**

Vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces. Propojuje zájmy jedince se zájmy společnosti – primárně v ekonomické oblasti. Hospodářská prosperita v období prohlubující se globalizace je přímo závislá na tom, zda se její členové chtějí, umějí a mohou vzdělávat. Nejde již zdaleka jen o rozvoj gramotnosti v klasickém slova smyslu (vyjádřený znalostí čtení, psaní a počítání), ale o modifikovaný obsah tohoto pojmu – rozšířený zejména o občanskou, informační, jazykovou a ekonomickou gramotnost, resp. gramotnost trvale udržitelného rozvoje. Dnešní strategie spočívá v tom, že vzdělávání má probíhat jako kritické přivlastňování reality. Vzdělání se pak mění v kritický přístup ke skutečnosti, mění se ve výtku vůči ještě nedokonalé skutečnosti.

Pouze široká mezioborová vzdělanost umožní participovat na hospodářském vývoji a eliminovat negativní socioekonomické dopady na jednotlivce.

Celoživotní učení v jeho aktuálním významu tedy představuje zásadní změnu pojetí 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 kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během celého života.

Těžiště vzdělání dospělých se výrazně posouvá od zájmového a všeobecného ke vzdělávání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí.

Podíl nestátní nabídky vzdělávání dospělých je vysoký. Vzdělávání dospělých nezabezpečuje převážně sociální politika státu. Vzdělávání se stává potřebou lidí a investice do vzdělávání návratnou položkou na trhu práce. Nabídka vzdělání proto získává neustále na váze a odráží se v rostoucí poptávce.

Tyto změny jsou nejenom důsledkem společenského vývoje a měnících se nároků na lidi, ale i změn ve vzdělanostní úrovni a hodnotovém zaměření současného člověka. Vzdělávání dospělých musí tedy reagovat nejenom na společenské změny, ale i na měnící se požadavky potenciálního účastníka – klienta.

### **Komparativní pojetí celoživotního učení**

Pojem celoživotní učení definuje *Memorandum o celoživotním učení*<sup>26</sup> jako pojem zahrnující „*všecké účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů*“. V Memorandu se hovoří o celoživotním učení jako o celoživotní vzdělávací aktivitě a zavádí se navíc pojem *všeživotní učení*, který obrací pozornost na rozšíření učení tak, aby probíhalo stále – bez ohledu na životní etapu, místo, čas a formu učení; dle *Memoranda celoživotního učení* zahrnuje vzdělávání formální, neformální a informální.

## **3.1 Proces učení**

Vzdělávací proces zahrnuje kromě bezprostředního vyučování (vyučovacího procesu) i přípravnou fázi, ve které stanovujeme cíle, obsah, prostředky a výsledky výuky.

---

<sup>26</sup> COMMISSION STAFF WORKING PAPER, *A Memorandum on Lifelong Learning*

Ve vzdělávacím procesu se současně projevují dvě stránky: *obsahová* a *dějová*.

Obsahová stránka je tvořena učivem, ztvárněným do didaktické podoby, které představuje soustavu edukačních informací a činností; jeho obsah je zaměřen na splnění učebního cíle. Dějová stránka představuje různé druhy a způsoby vyučovacích a učebních činností.

Pod pojmem učební proces (vyučování) rozumíme organizovanou soustavu, cílevědomou a plánovitou činnost včetně cílevědomě připravené a plánované činnosti vyučujícího (lektora), jeho jednotlivé aktivity a projevy chování, kterými navozuje, usměřňuje a realizuje poznávací proces a učební aktivitu studujícího.

Základní význam zde má interakce vyučující–studující. Vyučující zde vystupuje jako řídicí subjekt, studující jako řízený objekt. Základní vazbou v této interakci je zpětná vazba. Při absenci zpětné vazby se nejedná o výuku, ale o jednostranné předávání informací [viz *kap. 4.6 Andragogická komunikace*]. Výuka probíhá nejen v interakci vyučující–studující, ale i v interakci studující–studující a studující–kolektiv. Učební proces je efektivně realizovatelný jen tehdy, je-li tato interakce okamžitá (postexpoziční). Vzhledem k tomu, že u dospělých je při výuce významné pochopení problému ve všech jeho souvislostech a proces zapomínání je výraznější, účinnost odložené (dodatečné, retrospektivní) zpětné vazby klesá.

### **Učení z pohledu psychologie**

Psychické změny, které jsou vyvolány naší zkušeností, nazýváme učením. S určitým zjednodušením lze konstatovat, že duševní život každého z nás je od raného věku utvářen především zkušeností, tj. v psychologické terminologii učením.

Učení je tedy v psychologii pojímáno jako proces, na jehož konci stojí individuální zkušenost každého jedince. Psychologie nechápe pojem učení pouze jako vyučování, ale rozumí tím získávání zkušenosti. Pojem učení zde tedy vyjadřuje formativní vliv zkušenosti na změny psychické činnosti. To se děje z hlediska subjektu záměrně (učení v užším smyslu), např. formou vzdělávání, sebevzdělávání, a spontánně, jen více, či méně uvědoměle, případně zcela nevědomě vlivem nových zkušeností (učení v širším smyslu).

V psychologii byly vytvořeny různé koncepty a teorie učení, ve kterých byl velký důraz kladen na vliv emocí. V zákonu efektu E. L. Thorndikea (reformulace z r. 1931) se hovoří o významném vlivu dvou činitelů *úspěchu* a *neúspěchu*, respektive pozitivním nebo negativním důsledku chování na upevňování, resp. utlumování asociací mezi podnětem (S) a reakcí (R). Podstatou učení je vytváření asociací S–R na základě zpevňování úspěšné reakce (reakce s pozitivními důsledky se upevňují–pozitivní zpevnění) neúspěšné reakce (s negativními důsledky) jsou utlumovány.

Zpevnění mohou mít materiální nebo sociální (symbolickou) povahu. V materiální rovině to může být příkladně získání certifikátu jazykové úrovně A2, v sociální úrovni to může být příkladně pochvala od lektora. Problematika učení je složitější, ale jejím základním činidlem jsou *odměny* a *tresty* (odměňované a trestané reakce). Jedinec se tak učí tzv. apetencím (dosahování odměn) a averzím (vyhýbání se trestů). Je zjevné, že jak v Thorndikově, tak v Hullově pojetí zpevnění (odměn a trestů) hrají rozhodující roli právě emoce příjemného a nepříjemného.

O. H. Mowrer vypracoval tzv. dvoufaktorovou teorii učení, ve které zásadní význam přisoudil emocím; asociace S–R způsobují emoce jako vnitřní intervenující proměnné: to, co podmiňuje tuto asociaci, jsou emoce.<sup>27</sup> Emoce jakožto podstata zpevňování fungují jako podstatné faktory učení, odpovídají za učení se apetencím a averzím, a tak rozhodují o zaměřování chování. V učení se v užším smyslu, ať už jde o osvojování vědomostí, dovedností nebo návyků a má verbálně kognitivní, ikonicky kognitivní či senzomotorický obsah, jako u učení se cizímu jazyku, se uplatňují emoce. Tyto druhy učení vycházejí obvykle z určitých zájmů nebo jsou motivovány dosažením určité kvalifikace. Učení a motivace tvoří společně funkční jednotu, kterou vyjadřuje princip zpevňování. Motivace, jak je empiricky doloženo, je podmínkou učení. Nedostatečně motivovaný student se příliš nenaučí, ale naopak přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku. Nezastupitelnou podmínkou učení jsou odměny a tresty, tedy emoční aspekty. Na základě učení vznikají tzv. *sekundární motivační systémy* (úspěšně užitá prostředky se stávají druhotnými

---

<sup>27</sup> NAKONEČNÝ, M., *Lidské emoce*, s. 68

cíly), *apetity*, *apetence* i *averze*<sup>28</sup>. Učení je tedy v psychologii z hlediska svého obsahu pojímáno jako velmi obecný, resp. široký pojem.

Učební proces je procesem vzdělávacím i výchovným, je determinován osobním zájmem a potřebou účastníka. Jedná se ve své podstatě o proces rozvíjení tvořivého myšlení prostřednictvím didaktických metod, forem a prostředků. U všech vzdělávacích a vyučovacích procesů musí být respektovány tzv. didaktické zásady, neboť v nich jsou formulovány nejobecnější požadavky na organizaci, průběh a účinnost vzdělávacího procesu.

### **3.2 Didaktické zásady vzdělávání dospělých**

Vzdělávání dospělých je průřezovou disciplínou, která má aspekty pedagogické, sociologické, ekonomické, politické, psychologické, právní i etické.

Úspěšná výchovná a vzdělávací práce s dospělým účastníkem vyžaduje respektování jeho zvláštností a využívání „silných stránek“ jeho osobnosti. Dospělý účastník se vyznačuje určitou úrovní sociální zralostí, ustáleným životním stylem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život.

Dospělí účastníci se z hlediska výchovy a vzdělávání liší od dětí a mládeže zejména věkem, dosaženou úrovní vzdělání, druhem profese, životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji, ale také zdravotním stavem a disponibilním časem a podmínkami k rozvoji.

Je tedy nutné respektovat, že dospělý účastník bude na základě svých životních a pracovních zkušeností přijímat poznatky diferencovaněji a kritičtěji, s ohledem na své potřeby, přání, aspirace. Do vzdělávacího procesu vstupuje dobrovolně, lze tedy předpokládat jistou studijní motivaci a zájem na dalším rozvoji.

Důležité je brát v úvahu i odlišnosti, vyplývající z psychofyziologických zvláštností jednotlivých věkových skupin (rozdíly v udržení pozornosti,

---

<sup>28</sup> NAKONEČNÝ, M., *Motivace lidského chování*, s. 52–53

pružnosti myšlení, praktické orientaci myšlení, v odolnosti a stabilitě vnímání, paměťových schopnostech apod.).

U dospělých lidí v produktivním věku převládá praktické myšlení. Se zvyšujícím se věkem získává na významu. Dospělí se vyznačují praktickou, až pragmatickou orientací: chtějí vědět, k čemu jim učení bude, čeho mohou dosáhnout, jaké efekty jim to přinese. Zajímá je aplikace a přínos pro praxi. Vyžadují průkaznost spojení mezi vlastními potřebami, cílem, obsahem a výsledky kurzu, resp. jeho přínosy pro účastníka. Proto je nutné pečlivě propojovat obsah vzdělávání (tématiku, učební materiál) k životním a pracovním zkušenostem účastníků – posluchačů.

Vzhledem k tomu, že logické myšlení není u dospělých jedinců výrazně dominantní, vyžaduje korekturu přežilý názor, že v učení dospělých je možné, či dokonce nutné, používat slovní (verbální) metody a logické způsoby výkladu učiva, studijního materiálu a že se vystačí v podstatě s monologickými frontálními (přednáškovými, výkladovými) metodami. Naopak se v poslední době potvrzuje efektivnost participativních, dialogických metod, v nichž se může plně uplatnit aktivita, zkušenosti a poznatky dospělých účastníků.

U všech vzdělávacích a vyučovacích procesů musí být respektovány tzv. didaktické zásady; k těm základním didaktickým zásadám patří:<sup>29</sup>

(a) *zásada vědeckosti* (respektující úroveň posluchačů a zaměření kurzu), opírá se o využívání vědeckých poznatků a promítá se do komplexního využívání didaktických principů a zásad, jakými jsou soustavnost, uvědomělost, aktivita, důslednost, přístupnost, úměrnost, názornost, spojování teorie s praxí.

Ve vztahu k dospělému účastníkovi získává tento „komplexní princip“ zvláště na významu. Dospělý nepřichází do vzdělávacího procesu jako *tabula rasa*. Přináší si s sebou nabyté vědomosti, zkušenosti a dovednosti, na něž je možno tvořivě navázat, zároveň však nezřídka i určitý pragmatický, ryze účelový, či practicistický přístup ke studované látce. Proto je třeba ozřejmit mu a přiblížit význam teoretických základů a

---

<sup>29</sup> PALÁN, Z., *Základy andragogiky*, s. 132

poznatků pro praxi, přimět ho k pochopení významu teorie pro praktickou činnost v konkrétních podmínkách.

Přirozeným požadavkem je, aby učební látka tuto činnost umožňovala a aby na ni účastník stačil (musí být přiměřená jeho možnostem a schopnostem).

- (b) zásada *spojování teorie s praxí*, tento zásadní princip tvořící vlastně podstatu smysluplnosti vzdělávání dospělého účastníka, je pilířem jeho motivace.

Čím větší je vazba probírané teorie s účastníkovou praxí, tím cílevědoměji, motivovaněji a aktivněji se účastník k učení staví a tím lepších výsledků může dosáhnout.

Uplatňování didaktických principů umožňuje řídit, regulovat a usměrňovat vzdělávání dospělých tak, abychom dosáhli souladu mezi procesem řízeného vyučování a jeho psychosociálními zvláštnostmi ve všech hlavních etapách učení (tj. motivace, získávání vědomostí, aplikace, ověření, korektury a změny).

- (c) zásada *participativnosti* (spoluúčasti všech účastníků procesu, jejich uvědomělé aktivitě),
- (d) zásada *soustavnosti* (logické uspořádání výuky do ucelených systémů s možností chápání všech souvislostí), princip soustavnosti vyžaduje uspořádat učební látku do logických celků, které na sebe vzájemně navazují. Zdůrazňovat hlavní poznatky a vztahy mezi nimi. Musí být zřejmé, co je hlavní a co vedlejší, co představuje základní východiska, argumenty, důkazy, případně závěry a co má pouze charakter pomocný, podpůrný, dokreslující. Jde zejména o postžení takových základních myšlenek, faktů, vlastností, které umožňují formulaci logických závěrů.

Poznatky jsou tedy podávány utříděně, s odlišením podstatného od méně podstatného, výklad příčinných vazeb směřuje k logickému závěru.

Princip soustavnosti umožňuje vytýčení nejdůležitějších souvislostí a jejich objasnění v rámci studované problematiky přirozenou vazbou na dříve nabyté a osvojené vědomosti, dovednosti a návyky.

- (e) *zásada přístupnosti a přiměřenosti* (obsah, rozsah učiva a jeho obtížnost musí odpovídat úrovni posluchačů, jejich vzdělání, věku, psychickému a fyzickému stavu). Předpokládána uplatnění diferencovaného přístupu k dospělým účastníkům vzdělávacího procesu podle úrovně jejich vědomostí, dovedností, zkušeností.

Diferenciace se musí projevat nejen v metodách výkladu, způsobu prezentace, ale i v samotném strukturování obsahu a v jeho zaměření. Druh, rozsah i způsob podání vzdělávacího obsahu musí odpovídat objektivním požadavkům a potřebám i subjektivnímu chtění, umění a možnostem účastníků.

Jde o citlivé vyvážení vnější a vnitřní stránky vzdělávacího procesu. Tento proces lze totiž úspěšně regulovat vnějšími prostředky (tedy prostřednictvím cílů, obsahu, metod) jen tehdy, jsou-li nositeli takových vlastností, které vyjadřují přiměřené nároky na úroveň fyzického i psychického rozvoje účastníka, zejména ve vztahu k aktuálnímu stavu a úrovni jeho vědomostí a schopností, jeho chápavosti a duševní vyspělosti, tj. vnitřních subjektivních podmínek.

- (f) *zásada individuálního přístupu* (individualizace ve vzdělávání),  
(g) *zásada názornosti* (systematické a uvážlivé používání didaktických pomůcek). Základ každého poznávacího procesu tvoří přímá smyslová zkušenost. Ta je základním kamenem našeho poznání. Zrakem vnímáme 75 % reality, sluchem 13 %, hmatem 6 %, čichem a chutí po 3 %. Naše smyslové vnímání, přímou smyslovou zkušenost, nenahradí ani sebelepší slovní výklad či popis. Jeho význam spočívá zejména v tom, že umožňuje vytvoření vlastního názoru na věc, problém, který si účastník může „na vlastní oči“ prohlédnout. Je to důležité zejména tehdy, když se nemůžeme odvolat na účastníkovu předchozí zkušenost a paměť.

Názorné sdělení spojuje účastníka se skutečností, s praxí. Názorně věc přiblíží, aktivizuje ke spolupráci. Vede ho k jasnějšímu pochopení a snazšímu zapamatování zobrazeného jevu, napomáhá k získání trvalejších vědomostí.



Z hlediska způsobu vnímání rozlišujeme názornost v užším a širším slova smyslu.

Názorností v užším slova smyslu rozumíme názornost opírající se o bezprostřední smyslové vnímání určitých předmětů, faktů apod.

Názorností v širším slova smyslu rozumíme příklad, paralelu, slovní srovnání, metaforu – uplatňuje se prostřednictvím nejrůznějších aktivizačních, stimulačních a asociativních nástrojů, které účastníkovi pomohou využívat dřívějších poznatků a zkušeností, uvádět je do souvislosti, mobilizovat představivost a nápaditost, konfrontovat, zobecňovat a znovu, v nových souvislostech, konkretizovat a uvádět do praxe.

Oba druhy názornosti se vzájemně doplňují a umocňují. Názor na skutečnost si každý vytváří nejen bezprostředně, ale i zprostředkovaně, na základě dřívějšího poznání, pozorování nebo motorické činnosti.

Názornost se uplatňuje ve vyučovacím procesu především prostřednictvím didaktických pomůcek – vizuálních, auditivních, audiovizuálních, včetně prostředků informačních technologií.

Názornost patří mezi nejúčinnější nástroje vzdělávacího procesu, neboť snižuje rozdíl mezi představou a skutečným vjemem určitého obsahu, vytváří předpoklady pro hlubší a trvalejší poznání.

- (h) zásada *trvalosti* (řízené předávání pedagogických informací, které umožní jejich optimální vybavování, včasné a logické uplatňování). Vyjadřuje požadavek, aby si účastníci dokázali zapamatovat vědomosti a dovednosti trvale, tj. kdykoli, tedy i s větším časovým odstupem, byli schopni si je znovu vybavit a prakticky použít.

Uplatnění tohoto principu má při vzdělávání dospělých zvláštní význam. Vyžaduje totiž uvědomělý přístup účastníka k celému vzdělávacímu procesu, aktivizaci jeho rozumových, citových i morálně-volních vlastností v zájmu dosažení cílů, které si předsevzal, aktivizaci jeho dosavadních vědomostí, dovedností a zkušeností, dlouhodobou logickou paměť.

Princip trvalosti je tedy svou povahou komplexní a úzce navazuje na následující *principy*<sup>30</sup>:

- sepětí teorie s praxí, tedy se zkušenostmi, potřebami, aspiracemi a veškerou praktickou činností dospělých účastníků;
- názornosti – v užším i širším slova smyslu;
- uvědomělosti a aktivity.

Princip trvalosti předpokládá uvědomělé napojování nových poznatků účastníka k dříve získaným, systematické pořádní vědomostí, dovedností a návyků do otevřeného systému, který umožňuje jejich neustálé prohlubování a rozšiřování a zároveň aplikaci v nejrůznějších podmínkách profesní praxe účastníků.

Sepětí nabytých teoretických poznatků s jejich praktickým uplatňováním vede k rozvíjení aktivní myšlenkové činnosti i k citové angažovanosti účastníka na řešení problému. Rozvíjí se účastníkově analyticko-syntetické myšlení, prohlubuje se jeho logická paměť, dochází k relativně trvalému uchování osvojených vědomostí a dovedností, s možností jejich dalšího rozšiřování a prohlubování. Promyšlené a uvědomělé osvojování vědomostí, podmíněné aktivní spoluprací účastníka na vlastním vzdělávání, vede k trvalým výsledkům – vzdělávacím i výchovným. Zbavuje člověka rutinního formalistického přístupu k někdejšímu „školením“. Umožňuje mu, aby společně s lektorem pronikl do hloubky poznávaných problémů a aktivně se na jejich řešení a vyřešení spolupodílel.

Jde v podstatě o pedagogicky neobyčejně vděčné „znovuobjevování“ poznatků účastníkem – při vedení lektorem, případně i o skutečné inovace v souvislosti s řešením reálných aktuálních profesních či jiných problémů. Podobná aktivní součinnost účastníka s lektorem přináší trvalé výsledky.

- (i) princip *kontinuity akce*, tím je rozuměn přesný postup, při němž se podávají základy věd či příslušných teorií v přímém logickém pořádku, navazuje se na starší poznatky s cílem dosáhnout u účastníků uceleného systému poznatků.

---

<sup>30</sup> BARTÁK, J., *Jak vzdělávat dospělé*, s. 30

Uplatnění tohoto principu předpokládá cílevědomou vzdělávací práci lektora zaměřenou na osvojení, zapamatování a praktické uplatnění jistého souhrnu poznatků. Dosahuje se především soustavností a postupností výkladu. Je možné využívat analýzy i syntézy, indukce i dedukce, vždy však jde o to, abychom odvozovali složité z jednoduchého, neznámé ze známého, nikoliv naopak.

Záměrně při tom preferujeme dynamiku osobnosti účastníka nad pouhým pasivním přijímáním poznatků. Ve vzdělávacím procesu promyšleně vytváří takové situace, které vyvolávají aktivní spolupráci účastníků, vedou k prohlubování a upevňování vědomostí, dovedností i návyků, k nejrůznějším aplikacím v praxi. V aktivních formách styku lektora s účastníkem, tj. v rozhovorech, diskusích a besedách, lze dosáhnout v živé výměně názorů nejen výrazného upevňování a prohlubování vědomostí, ale též formování postojů a názorů.

- (j) princip *aktivity* se úspěšně uplatňuje především tehdy, když lektor svou činnost koncipuje jako proces řešení problémů, přičemž vyzývá účastníky k aktivní spolupráci na jejich vyřešení.

Uvědomělé a aktivní osvojování učební látky je poměrně komplexním principem, který výrazně ovlivňuje výsledky učebního procesu. Promítají se v něm potřeby, zájmy, aspirace účastníků, hierarchie jejich potřeb, motivace k dosažení cílů, kombinace rozumu, citu a vůle, podmínky a možnosti účastníků.

Uplatňování didaktických principů umožňuje řídit, regulovat a usměřňovat vzdělávání dospělých tak, abychom dosáhli souladu mezi procesem řízeného vyučování a jeho psychosociálními zvláštnostmi ve všech hlavních etapách učení (tj. motivace, získávání vědomostí, aplikace, ověření, korektury a změny).

### **3.2.1 Etapy učení**

- (a) utváření optimální vzdělávací situace (jasný, zřetelný a působivý vztah cíle, funkcí, úkolů, podmínek, obsahu a prostředků výchovy a vzdělávání);

- (b) respektování a pozitivní využívání zvláštností dospělého účastníka (zejména spojení, koordinace a integrace vzdělávacího působení s působením dědičnosti, prostředí a životní praxe dospělého účastníka);
- (c) interakce dospělého účastníka s lektorem (proaktivní, pozitivní přístup k cílům a úkolům potřebám účastníků);
- (d) navození partnerského vztahu – vytvoření demokratických podmínek pro výměnu názorů, participaci účastníků na vzdělávacím procesu (konfrontace cílů, úkolů, vzdělávacího obsahu s životními zájmy, potřebami a cíli účastníků i s jejich životními zkušenostmi a poznatky);
- (e) organizace učebního obsahu – logické či chronologické uspořádání učiva, postup od zvláštního k obecnému, od jednoduchého ke složitému apod. (vazba organizace vzdělávacího procesu na realizaci prakticky využitelných cílů, proporcionalita: vědomosti versus dovednosti, týmová spolupráce);
- (f) řízení vyučovací práce s dospělými (cílevědomost, záměrnost, plánovitost, optimalizace, humanizace, estetizace učiva, individualizace – záměrná příprava na postupný přechod od vzdělávání k sebevzdělávání).<sup>31</sup>

Lektor musí vědět, čeho chce ve spolupráci s účastníky vzdělávací akce dosáhnout, jaké jsou očekávané efekty.

Výslednými efekty může být rozvoj poznávacích procesů, konkrétních znalostí a dovedností, rozvoj schopnosti samostatného učení (sebevzdělávání, seberegulace, sebekázně), rozvoj mezilidských vztahů (adaptability, emoční inteligence) a kultivace morálně-volních vlastností.

### **3.2.2 Fáze učení**

Názory odborníků se rozcházejí v otázce, zda se různé druhy učení dají redukovat na jednu jedinou základní formu.

Vyjdeme-li z předpokladu, že každé učení je zkušeností jednotlivce, která musela vzniknout na základě jeho činnosti, je možné hovořit o tom, že lze analyzovat časové fáze (úseky) této činnosti tak, jak po sobě následují. Z tohoto pohledu můžeme proces učení popsat jako sled čtyř fází:

---

<sup>31</sup> BARTÁK, J., *Jak vzdělávat dospělé*, s. 31

**I. fáze orientační**, kdy člověk má motiv, tj. pohnutku, jejímž cílem je řešení daného úkolu.

**II. fáze vytvoření hypotéz**, někdy označovaná jako fáze kognitivní, ve které studující začíná pronikat do učebního materiálů. V této fázi se studující snaží vyřešit úkol. Je důležité, aby se cílem činnosti studenta stal problém, který má vyřešit.

**III. fáze verifikační**, někdy označovaná jako fáze hledání řešení. Je to etapa učení, ve které hraje velkou roli tzv. zpětná vazba. V případě, že člověk nerozliší hlavní a vedlejší znaky úkolové situace, vytváří si více různých hypotéz a dopouští se chyb. V této etapě učení se uplatňují procesy zobecňování, tj. generalizace a diferenciací. Zpracování informací vede k hledání obecného pravidla řešení úkolu.

**IV. fáze rezultativní**, tj. fáze završující syntézy, je fází učení, ve které člověk dospívá k poznání logické struktury problému, k nalezení strategie, metody řešení a jejich transferu na jiné situace. Učící se dokáže použít naučeného v nových situacích a zdůvodnit si užití metod, které použil.

### **3.3 Verbální učení**

Týká se osvojení symbolů (slova, matematické symboly, chemické symboly apod.) s jejich reálnými prezentacemi. Výsledkem verbálního učení jsou vědomosti. Vědomosti definujeme jako soustavy představ a pojmů, které byly vytvořeny na základě verbálního a pojmového učení. Vědomosti napomáhají poznání reality a současně jsou základem pro utváření dovedností.

Pro verbální učení je velmi důležitá paměť; dalším podstatným faktorem je myšlení.

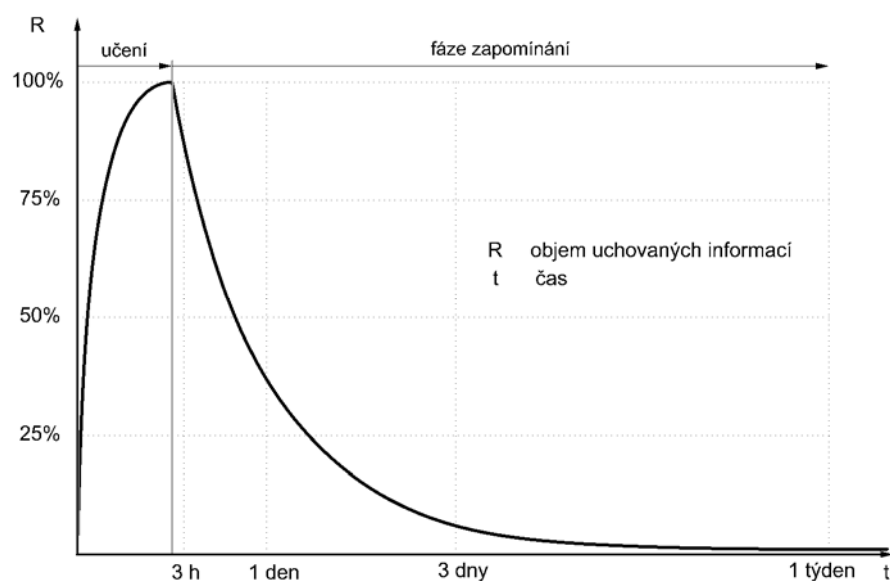
Paměť však nelze zaměňovat s mechanickým zapamatováním. Memorování je důležité zejména k osvojení základních informací o okolním světě a to je důvod proč má svůj význam hlavně v předškolním a mladším školním věku.

Autoři F. Jiránek, J. Souček a mnozí další hovoří o pamětním učení. Nejstarší pokusy s pamětním učení prováděl H. Ebbinghaus. Sestavil řady smysluprostých slabik a každou řadu opakoval tak dlouho, dokud ji nezreprodukoval bezchybně. Touto metodou, kterou nazval metoda

memorování, měřil rychlost učení, kterou vyjadřoval počtem opakování nutných k bezchybné reprodukci.

Jedním z hlavních Ebbinghausových přínosů je *křivka zapamatování a zapominání*<sup>32</sup>. Vyjadřuje kolik procent z naučené látky si zapamatujeme po uplynutí různých časových intervalů (křivka má logaritmický tvar).

**Obr. 2:** Křivka zapamatování a zapominání



Ebbinghaus rovněž zjistil závislost zapamatování na počtu opakování. V případě, že podmínky pamětního učení jsou konstantní, tak množství zapamatovaného je přímo úměrné počtu opakování. Bude-li student opakovat již naučenou látku, dojde k přeučení.

Verbální učení je ovlivněno vlastnostmi verbálního materiálu. Platí zde pravidlo přímé úměry – čím je látka rozsáhlejší, tím více času je potřeba na její osvojení.

Počet opakování a časový úsek nejsou přímo úměrné k rostoucímu rozsahu látky, rostou daleko rychleji; např. na zapamatování 10 veršů potřebuje student v průměru 15 min. Na zapamatování 20 veršů je zapotřebí 60 min. Více efektivní je hlasité čtení., protože dochází k zapojení více smyslů, studující je aktivnější, má možnost lépe kontrolovat čemu se učí.

<sup>32</sup> TELCOVÁ, J., *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 45

Na učení má vliv i povaha učební látky. Smysluplná látka se pamatuje až 9× rychleji, pamatuje se lépe a také déle. Lépe se učíme i tehdy, když jsou prvky učebního materiálu snadno odlišitelné. Zejména zpočátku se složité pasáže osvojují obtížněji než snadné.

Pamětní učení je usnadněno dřívější zkušeností učícího se jedince s memorovanou látkou, tj. dřívějším učením. Memorování je rovněž ulehčeno porozuměním, které výrazně usnadňuje zapamatování. Zapamatování je výrazně ovlivněno porozuměním. Čím větší má látka smysl pro studenta, tím více si z ní zapamatuje. Materiál, který je určen k memorování, a který je sestaven podle nějakého pravidla, se lépe učí a je trvaleji zapamatován. Bylo prokázáno, že lidé si organizují svou činnost značně individuálně. Někdo se pokouší vnést do memorování rytmus, někdo si uspořádá výrazy do prostorového obrazce.

Jestliže je učební látka podobná, pamětní učení bude probíhat pomaleji, obtížněji. V homogenní látce se lépe pamatují její se její ojedinělé, tj. heterogenní složky. Snáze si zapamatováváme běžně užívané. Experimentálně bylo ověřeno, že kvalita zapamatovaného materiálu podléhá během času změnám. V průběhu času se naše reprodukce zapamatovaného materiálu zkrsluje (ochuzuje nebo obohacuje); to záleží na tom, jaký má student k látce vztah, jak velký subjektivní přínos jí přikládá.

Nejlépe si pamatujeme začátek a konec učební látky. Nejvíce chyb se dopouštíme v její střední části (tzv. sériový poziční efekt).

Distribuované učení vede k dokonalejšímu zapamatování než koncentrované. Koncentrované učení je výhodné při osvojování snadnější látky, nevýhodné při osvojování látky, která je náročná na myšlení. Přednosti rozděleného opakování se vykládají tím, že:

- (a) během přestávek mezi učením si jedinec mimoděk v duchu opakuje látku;
- (b) po dokončení memorování dále probíhají mnemické, tj. paměťové pochody navozené učením;
- (c) během přestávky se odstraňuje únava, která byla způsobena předcházejícím učením;
- (d) během přestávky rychleji vyhasínají nesprávné reakce.

Globální učení, tj. učení se celku preferují lidé s vyšší inteligencí. Je to však možné jen do určitého rozsahu učební látky. Pak i vysoce inteligentní jedinec musí přejít k učení po částech. I v případě učení se cizímu jazyku je žádoucí učit se po částech a pokud možno pravidelně.

Pamětní učení je ovlivňováno dynamikou osobnosti učícího se jedince, jeho postoji k učební látce a motivací se učit. Dobře si zapamatováváme to, co nás zajímá; a naopak rychle zapomínáme to, co jsme se naučili z donucení. Lépe si zapamatováváme zážitky příjemné než nepříjemné. Nejhůře se v paměti podrží zážitky, které člověk vnímá jako neutrální, lhostejné.

Obecně platí, že záměrné memorování je účinnější než živelné. Je-li náš postoj k učení pasivní, je výsledek našeho učení zapomenut dříve než když je náš postoj aktivní (chceme se něčemu naučit nebo chceme vyhovět přání druhé osoby). Pamětní učení se zpomaluje a proces zapomínání se zrychluje tehdy, když se obsah látky značně rozchází s postoji subjektu.

Čím silnější je naše motivace něco si zapamatovat, něco se naučit, tím lépe si naučené pamatujeme; tzn. že motivace zvyšuje aktivitu učícího se jedince. Je-li však motivace příliš silná, čili přesáhne-li určitou optimální výši, její účinnost klesá. Zeigarniková, která se zabývala problematikou motivace, došla k závěru: „*Každá motivace k úkolu vyvolává v jedinci napětí, které se udržuje na určité výši do té doby, než je úkol vyřešen*“.<sup>33</sup> Toto napětí v jedinci přetrvává tehdy, je-li jeho úkol přerušeno. Tento jev se však nedostavuje tehdy, je-li jedinec na plnění úkolu velmi silně zainteresován. V takovém případě zpravidla úkol zapomíná spíše nedokončený než dokončený.

Vybavování určitých obsahů v našem vědomí je výběrové. Dosud není uspokojivě vyřešena otázka, proč tomu tak je. Zásadně se rozpoznává reprodukce a znovupoznávání.

Vybavování může mít různou formu např.:

- doslovná reprodukce
- reprodukce textu podle smyslu
- reprodukce ikonického obsahu paměti, tj. znovupoznání dříve vnímaného objektu



Vybavování může být rovněž:

- úmyslné
- spontánní
- bezděčné, tj. neúmyslné

Podstatu pamětního vybavování dobře vystihl F. C. Barlett, který ji považuje za konstruktivní proces – minulá zkušenost je podle něj vždy v paměti určitým způsobem přetvořena. Je toho názoru, že pamětní rekonstrukce minulé zkušenosti, tj. naučeného, probíhá v rámci určitých „schémat“, která se vytvářejí v důsledku individuální zkušenosti. Pro naše vybavování je typické určité zkreslování obsahů paměti, které se projevuje v reprodukci vnímaného materiálu. Pamětní obraz se mění tak, že směřuje k symetričnosti a pravidelnosti. Podle A. A. Mednicka se jedná o tři tendence v sukcesivní reprodukci pamětního materiálu:

- uzavírání
- zdokonalování
- směřování k symetrii

Mednick předpokládá, že tyto tři druhy přetváření našich pamětních obrazů odpovídají třem druhům fyziologických procesů, které vytvářejí podstatu zapomínání. V této souvislosti bylo prokázáno, že se ve vybavování vizuálních figur (ikonických obsahů paměti) objevují obsahové modifikace, označované jako transformace, „distorze“ (zkreslení) a současně též výpadky určitých detailů při reprodukci komplexních figur. Stejně je tomu i při vybavování vzpomínek, kde jsou výpadky nahrazovány „vyplňováním“ příbuznou zkušeností; minulá zkušenost je v paměti integrována do stávající.

Důkladně byla v pamětním učení zkoumána i otázka interference jako příčiny zapomínání. V této souvislosti hovoříme o:

- (a) *retroaktivním* útlumu – učíme-li se dvěma materiálům za sebou, vyvolává učení druhého materiálu zpětný, tedy retroaktivní útlum; výše útlumu se zvyšuje se stupněm podobnosti mezi oběma materiály.
- (b) *proaktivním* útlumu – jehož podstata spočívá v tom, že předcházející zabývání se určitým materiálem ruší jeho vstípení v následném procesu

---

<sup>33</sup> TELCOVÁ, J., *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 47

učení; proaktivní útlum je silnější než retroaktivní útlum a je také považován za jednu z hlavních příčin zapomínání.

- (c) *asociativním* útlumu – spočívá v interferenci nového člena asociace ve staré asociaci.
- (d) *afektivním* útlumu – spočívá v tlumivém vlivu afektů vyvolaných bezprostředně poté, co se člověk něčemu naučil.
- (e) *podobnostním* útlumu – spočívá v interferenci podobných obsahů, které jsou přítomny v témže učebním materiálu.
- (f) *ekforickém* útlumu – spočívá v tom, že učení krátce před reprodukcí materiálu tuto reprodukci negativně ovlivňuje.

Rozpoznávání představuje zvláštní případ vybavování. Od prostého znovupoznání se liší tím, že je v něm zastoupen pocit větší či menší určitosti známého. Rozpoznání tedy představuje komplexní identifikaci obrazů spočívající v aktivním procesu rozpoznání významu daného vnímaného obrazu. Tento proces vychází ze vztahu mezi vnímaným objektem a jeho pamětní (mentální) reprezentací.

Na první pohled by se tedy mohlo zdát, že verbální učení je pouhé memorování. Psychologie učení se však pokouší nalézt procesy, které v průběhu verbálního učení probíhají, resp. se snaží o identifikaci verbálního učení, tj. podnětů a reakcí.

Za druhy verbálního učení se zpravidla pokládá:

- volná reprodukce podle smyslu
- párové učení; např. učení se slovíčkům cizího jazyka
- sériové učení; učení se definicí, básní

Podstata verbálního učení je vytváření interverbálních asociací. Verbální učení představuje předstupeň pojmového učení, tj. konceptualizaci a učení řešením problémů. Současně se s těmito druhy učení prolíná.

### **3.4 Prokreativní faktory, antikreativní faktory a bariéry**

Pro rozvoj tvořivých schopností se jeví jako žádoucí vzbuzovat a vést tvořivou aktivitu. Pro příznivé klima v procesu výuky a její efektivitu je potřeba

pracovat s antikreativními faktory, které mohou tvořit bariéru a naopak podporovat prokreativní faktory<sup>34</sup> tvořivosti.

Na průběh výuky, proces učení, ukládání naučené látky, následně pak její opakování a reprodukci působí antikreativní faktory, které negativním způsobem ovlivní výslednou kvalitu vzdělávání.

*Antikreativní faktory* – případné bariéry mohou tvořit:

- potlačená spontaneita
- potlačená intuice
- destruktivní kritika
- přílišná sebekritika
- nevraživost v sociálním prostředí
- nesprávné informace či jejich nedostatek
- nedostatek zájmu
- časové limity, časová tíseň
- lenost
- nervozita
- úzkost a stres
- tréma
- strach z omylu

Naproti tomu stojí *prokreativní faktory* podporující atmosféru tvůrčí práce:

- spontaneita, invence, inspirace
- využívání intuice
- receptivita, přístupnost k podnětům senzitivita
- otevřená mysl
- potřeba seberealizace – využít vlastního potencialu a svých schopností
- schopnost nechat své nápady, myšlenky pocity, dispozice volně vyvěrat z podvědomí
- radost z činnosti
- snaha zavést systém tam, kde nebyl, uspořádat věci
- flexibilita, pružnost představ
- schopnost latentního myšlení, tzn. myšlení ve vedlejší směru

---

<sup>34</sup> TELCOVÁ, J., *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 94

- schopnost spojovat zdánlivě nesouvisející věci
- orientace na pocity vnitřní svobody a jistoty
- rozhodnost, pozitivní vztah k sobě, sebeúcta, sebedůvěra, ctižádost
- víra v úspěch
- nezávislé myšlení, schopnost interpretovat, redefinovat problém
- společenská duchapřítomnost
- mírný tělesný pohyb při myšlení

Dovedeme-li rozpoznat a charakterizovat překážky, které dospělému komplikují cestu za poznáním, jsme už vlastně na cestě k pochopení jejich příčin, k jejich postupnému oslabování, eventuálně i k jejich odstraňování. Tyto překážky, resp. bariéry, se projevují nejen tehdy, usilujeme-li o předávání hotových poznatků účastníkům, ale zejména při navozování problémového myšlení. Jde především o bariéry *percepční, kulturní, intelektuální a emoční*<sup>35</sup>.

### **Percepční bariéry**

Jde o překážky, které dospělému brání jasně vnímat podstatu problému, uchopit informace nezbytné k jeho řešení.

Tyto bariéry mohou spočívat již v samotném vymezení problému. Není-li problém dobře vysvětlen, účastník kurzu jej chápe jen mlhavě a neumí rozklíčovat jeho podstatu. To se stává zejména tehdy, je-li problémová oblast vymezena příliš obecně, či naopak příliš detailně.

Obecné pojetí sice umožňuje postihnout problém v širokých souvislostech a z různých hledisek, ale pokud lektor setrvává pouze na jisté úrovni obecnosti, neukazuje na specifickém, konkrétním či jedinečném, k čemu bude moci účastník vyřešený problém využít, nezaujme ho a nezíská k aktivní spolupráci. Také příliš detailní pojetí se často míjí s očekáváními účastníků. Oslovuje pouze ty, kteří se danému problému speciálně věnují, na ostatní působení odtažitě, někdy prakticisticky.

V průběhu vzdělávací akce je třeba neustále si ověřovat, zda jsme s účastníky „na stejné vlně“, brát v úvahu možnost jejich apriorních soudů, případně nebezpečí saturace (nasyčení – pocitu účastníka, že už se nemá co učit, že všechno, co potřebuje, již ví, zná...).

Pokud k podobným či jiným „odchylkám“ dochází, měl by lektor volit alternativní postupy, které umožní potlačit negativní vliv stereotypů, návyků, apriorních představ apod. a přimět dospělého účastníka k samostatnému, nezávislému myšlení.

### **Bariéry kultury**

Čím je člověk „dospělejší“, tím více opouští dětské přirozené instinkty a stále více se podřizuje nejrůznějším referenčním rámcům, přizpůsobuje se sociálním rolím, které od něj společenské prostředí vyžaduje. Hraje je tak, jak předpokládá, že je příslušná komunita vyžaduje – úměrně tomu, jaká je její soudržnost a do jaké míry účastník cítí, formálně či neformálně, sounáležitost s ní. Podle toho ve větší či menší míře přistupuje na předpokládané, požadované či tušené normy jednání.

S těmito bariérami se setkáváme například v podobě nejrůznějších tvrzení, která se tváří jako axiomy (např.: hravost je jen pro děti; pěstování fantazie je ztrátou času). Nevyžaduje se jejich dokazování a někdy si ani dostatečně neuvědomujeme, jak oklešťují a omezují rozvoj tvořivého myšlení a jednání těch, kteří je nekriticky přijímají.

### **Bariéry pracovního prostředí**

Prostředí může působit negativně, pokud v něm převažuje konzervatismus, formalismus, intelektuální či emoční sterilita, nedůvěra, ignorace, neochota ke spolupráci. Tyto i mnohé další nedostatky, např. nedodržování ergonomických norem (světlo, teplo, prach apod.), signalizují nedostatky v řízení vzdělávací akce a bývají také příčinou nespokojenosti. Nejsou-li uspokojeny satisfaktory účastníků, obtížně se hledají motivátory k uspokojování jejich vyšších potřeb, zejména potřeb rozvoje.

### **Intelektuální a výrazové bariéry**

Obvykle vycházejí ze skutečné (nebo domnělé) nedostatečné intelektuální výzbroje účastníků a promítají se v nevhodné volbě taktik lektora.

Klíčovou úlohu hraje adekvátnost, opodstatněnost, přístupnost, jednoduchost a srozumitelnost verbálních i neverbálních komunikačních

---

<sup>35</sup> BARTÁK, J., *Vzdělávání ve firmě*, s. 18–20

prostředků. Tam, kde nevystačíme se srozumitelností verbálního projevu (rychlostí, snadností a přesností příjmu sdělení) bychom měli vhodně a účelně využívat nejrůznějších názorných pomůcek, které mohou podstatu vysvětlovaného problému objasnit často lépe než pouhá slova.

### **Emoční bariéry**

Můžeme je charakterizovat jako překážky volného, nespoutaného myšlení, sdělování a jednání. Emoční bariérou může být obava či strach udělat chybu, selhat. Což je typické zejména v dospělosti. Strach, že uděláme chybu, něco se nám nepovede. Vyplývá obvykle z nutkové potřeby bezpečí jednou provždy daného myšlenkového systému a pořádku, nechuti k jinému úhlu pohledu, ke změnám, rizikům. Jejím atributem bývá preferování role posuzovat nápady před rolí tvořit nápady, neschopnost tolerovat dvojznačnost či víceznačnost a důsledkem – nedostatečná (či málo rozvíjená a využívaná) představivost, pružnost, dynamičnost.

Lektor musí uvedené bariéry znát a usilovat o jejich eliminaci, či alespoň o omezování jejich nepříznivého vlivu. Může se opřít o prokázanou skutečnost, že intelektové i emoční schopnosti dospělého člověka umožňují v období jeho plné fyziologické a biologické zralosti jeho další rozvoj a plnou vzdělavatelnost. Proto je zcela na místě – nejen kvůli omezení či odstranění shora uvedených bariér, ale hlavně kvůli prohloubení a zkvalitnění rozvoje dospělého účastníka – využívat, přiměřeně jeho možnostem, všeho užitečného, co může moderní teorie vzdělávání dospělých nabídnout. Zejména je třeba dbát na přiměřenost a adekvátnost vzdělávacího procesu s ohledem na uspokojování potřeby orientace dospělého účastníka v rovině poznávací (rozvoj znalostí), emotivně-hodnotové (přijetí zprostředkovaných vizí, ideálů, hodnot, symbolů, stylů, norem chování a jednání, případně ztotožnění se s nimi) a operační (utváření a zdokonalování vlastních dovedností v praktické činnosti účastníka). Čím lépe známe své posluchače, tedy míru a kvalitu jejich životních zkušeností, předchozího vzdělání, jejich názorů, přesvědčení a zájmu, tím lépe na ně můžeme didakticky působit, účinně, přesně a přesvědčivě argumentovat a dosahovat v daném pedagogickém prostoru požadovaných výsledků.

### 3.5 Zákon transferu

Transfer je definován jako přenos. V této souvislosti hovoříme o *pozitivním transferu*, kdy předcházející učení usnadňuje v některém aspektu následující a *negativním transferu*, kdy jeden akt učení nové učení ruší, tj. znesnadňuje. Tento transfer bývá často vysvětlován prostřednictvím *retroaktivního* a *proaktivního* útlumu. Proaktivní útlum působí směrem dopředu, retroaktivní směrem dozadu; řečeno jinými slovy:<sup>36</sup>

**Retroaktivní interference**, tj. útlum představuje takový vliv nového, právě se učícího obsahu informací, tj. učební látky, kdy dochází k tomu, že to, co se člověk učí, negativně ovlivňuje již dříve naučené.

**Proaktivní interference**, tj. útlum, představuje takový vliv dříve naučeného, kdy to, co se jedinec již dříve naučil, negativně ovlivňuje učivo, které se učí nyní. Tento typ útlumu působí silněji; někteří odborníci považují za jednu z hlavních příčin našeho zapomínání.

H. Roracher v popisové souvislosti uvádí ještě další typy pamětního útlumu, které jsou zajímavé vzhledem k učení se cizímu jazyku; a sice:

- (a) *asociativní útlum*, který spočívá v interferenci nového člena asociace ve staré asociaci, což je svou podstatou retroraktivní útlum;
- (b) *afektivní útlum*, který spočívá v tlumivém vlivu afektů vyvolaných bezprostředně po naučení se něčemu (tlumivě působí jak pozitivní afektní reakce – radost, nadšení apod., tak i negativní afektivní reakce – úzkost, strach atd.);
- (c) *podobnostní útlum* spočívající v interferenci naučených obsahů;
- (d) *nulový transfer*, který svou existencí poukazuje na skutečnost, že předcházející učení nemá žádný vliv na učení stávající;
- (e) *specifický transfer*, který spočívá v tom, že jedinec využívá výsledky předešlého učení v podobných situacích, přičemž se zejména jedná o transfer vědomostí a dovedností;
- (f) *nespecifický transfer*, jež má podstatu v tom, že jedinec využívá vztahů a principů, kterým se naučil dříve tak, že je dokáže aplikovat na nové situace a předměty;

(g) *bilaterální transfer*, tj. oboustranný transfer týkající se senzomotorických dovedností a znamená přenos návyku jedné výkonné části těla, zpravidla končetiny, na druhou. K maximálnímu posunu dochází v činnosti symetrických orgánů; např. je-li jedna věc cvičena levou rukou, výsledky se projeví i v činnosti pravou rukou (totéž platí i o dolních končetinách).

V kognitivním učení se uplatňuje transfer poznatků z jedné oblasti do druhé. Děje se tak stejně jako při senzomotorickém učení. V případě podobnosti podnětů jsou účinky nulové, facilitační, tj. podporující zlepšení výkonu, nebo negativně preferující. K negativnímu přenosu dochází tehdy, máme-li na tytéž podněty vypracované jiné reakce. K nejvyššímu pozitivnímu přenosu dochází, když jsou si podněty a reakce první situace podobné s podněty a reakcemi druhé situace. Je-li zde naprostá podobnost, k přenosu nedochází vůbec.

V průběhu memorování vědomostí se uplatňují určité postupy, které se nazývají mnemické strategie, tj. strategie pro úmyslné zapamatování. Konkrétně se jedná o následující postup:

- (a) *použití již existující struktury* – můžeme-li to, co se učíme, převést na nějakou nám již známou jednoduchou strukturu, učíme se této látce lehčeji. Takovou strukturou jsou např. mnemotechnické pomůcky; např. cíle jsou SMART (Specifické, Měřitelné, Aktivující, Realistické, Termínované)
- (b) *redukování počtu jednotek* – přetváříme učební materiál tak, aby obsahoval co nejmenší množství jednotek.
- (c) *zvýšení významovosti* – užitím příkladů, modelů, pomocí grafické úpravy textu apod.

K pozitivnímu transferu nemalou měrou přispívá:

- (a) čím je osvojení základních dovedností dokonalejší, tím je větší pravděpodobnost vzniku pozitivního transferu,
- (b) studenty je vhodné upozorňovat na to, kdy lze transferu využít,
- (c) transfer je rozsáhlejší, následuje-li jednodušší učení po obtížnějším,
- (d) negativní transfer působí zejména na nedokonale osvojené učivo,

---

<sup>36</sup> TELCOVÁ, J., *Úvod do pedagogické psychologie*, s. 70–72



(e) učení, které vyžaduje k osvojení (lépe k zapamatování) mechanickou paměť, je vhodné probírat (opakovat) těsně před spánkem, protože následující spánek zabraňuje nástupu retroaktivního útlumu,

(f) nástup negativního transferu zabraňuje přeučení.

Transfer principů spočívá v tom, že se organismus učí způsobu, jak se má učit, příp. se učí zobecňovat určité principy řešení problémů na řešení jiných podobných problémů.

Správné využívání transferu lektorem během výuky může vést k jejímu výraznému zefektivnění. Transfer se týká vědomostí, dovedností, schopností, postojů, ale i motivace.

### **3.6 Výsledky učení**

Učení je procesem sebezdokonalování, který může probíhat funkcionálně i intencionálně, záměrným vzděláváním se i sociálním učením. Za výsledky učení považujeme vědomosti, dovednosti a návyky.

#### **3.6.1 Vědomosti**

Vědomosti bývají definovány jako učením osvojené poznatky, tj. zobecněné zkušenosti. Vědomostmi tedy rozumíme konkrétní informace – fakta, pojmy, poučky, pravidla, zákony aj. zevšeobecnění, která jsme si zapamatovali.

V jazykovém vzdělávání pokládáme vědomosti za základní výsledek učení. Vyznačují se těmito znaky:

- kvalita (uspořádanost, přesnost, podrobnost)
- trvalost zapamatování
- použitelnost
- motivační emocionální náboj

Osvojování vědomostí představuje rozšiřování představ a pojmového systému v kvantitativním smyslu, kvalitativní přetváření (ve smyslu prohlubování a zdokonalování) již známých pojmů. Zpravidla se v jeho průběhu rozlišují tři stádia:

- znovupoznání
- vybavování

- reprodukce

Lektor by si měl rychle dokázat ověřit jaké vědomosti studenti opravdu mají, a to za pomoci vhodně kladených otázek, či testu, jež poskytnou zpětnou vazbu o jejich kvalitě a množství. Pro skutečně efektivní výsledky je třeba kvalitu a množství vědomostí pravidelně ověřovat a s výstupy studenty seznamovat tak, aby byl naplněn význam zpětné vazby.

### 3.6.2 Dovednosti

Dovednostmi se rozumí pohotovost k metodicky správnému, časově úspornému vykonání určité činnosti získané na základě učení. Dovednosti jsou činnosti, které člověk vědomě provádí za účelem nějakého cíle. Představují speciální předpoklad pro výkon nějaké činnosti. Osvojování dovedností se děje na základě uvědomělého cvičení, zpětné vazby (znalosti výsledků), vlivem transferu. Zpravidla se rozlišují tyto typy dovedností:

- senzorycké; např. rozlišení jednotlivých tónů
- senzomotorické; např. hra na jakýkoliv hudební nástroj, jakákoliv sportovní aktivita
- intelektuální
- sociální, které postihují oblast sociální interakce
- afektivní, které postihují oblast naší efektivity, resp. emocionality

Dovednosti se projevují kvalitou výsledků činnosti, výkonností (dobře zvládnutá dovednost znamená, že výkon jedince stoupá výší únavy a metodou práce (kdo se naučil určitou činnost dobře provádět se snaží dosáhnout stejného cíle, ale efektivnějším způsobem).

V pedagogické psychologii se zpravidla hovoří o dvou parametrech dovedností:

- stupeň osvojení dovedností*; např. počet a druh chyb
- šíře uplatnění dovedností*; množství osvojených variant dovednosti

### 3.6.3 Návyky

Návykem se rozumí zautomatizovaný úkon, který je doveden do určitého stupně dokonalosti. Jedná se o ustálený způsob jednání, který má svou motivační složku. Zpravidla se vybavuje samočinně, tj. bez účasti vědomí.

Návyky představují sklony a tendence k určitým projevům v chování jedince a k určitým projevům v průběhu jeho činnosti. Návyky se mohou stát pohnutkami k určitému způsobu chování.

Návyk se zpravidla vytváří cvikem, ale vzniká i bezděčně. Společenská norma je v pozadí dělení návyků na:

- (a) *kladné*; např. spolehlivost, pořádnost, zdravý životní styl
- (b) *záporné*; např. nepořádnost, nešetrnost, ale i patologické závislosti.

Návyk, který je silně fixován, se zpravidla velmi obtížně odstraňuje. Pak říkáme, že chování člověka je vůči určitému návyku rigidní. Mezi jednotlivci je ale v tom ohledu poměrně velká interindividuální variabilita.

Pedagogická psychologie zdůrazňuje zejména význam sebevýchovy při utváření pozitivních návyků i odstraňování nežádoucích návyků. V tomto ohledu se zaměřuje na kvalitní sebepoznávání a sebeřízení. Jako velmi žádoucí se tedy jeví srovnávání sebe sama s žádoucími vzory chování.

V průběhu procesu cíleného, plánovitého a záměrného učení, tj. osvojování si vědomostí, dovedností, a návyků sehraje významnou roli sebevýchova a sebevzdělávání. Vzdělávající tak získá vědomosti, dovednosti, návyky; rozvíjí vůli, charakter; dotváří si hodnotový systém, hierarchii hodnot; zdokonaluje se; neustále rozvíjí celou svou osobnost.

## 3.7 Řeč a jazyk<sup>37</sup>

Řeč je prostředek dorozumívání, prostředek mezilidské komunikace. Je to prostředek, který slouží k uchování zkušeností, které lidstvo získalo ve svém společenskohistorickém vývoji. Předávání těchto zkušeností probíhá z generace na generaci prostřednictvím ústního podání a písemnictví. Je to prostředek, kterým si jednotlivci osvojují zkušenosti a poznatky lidského rodu.

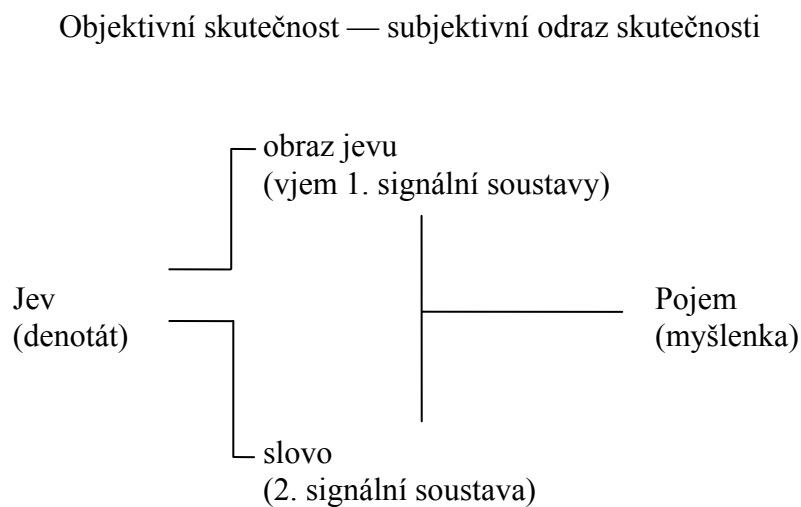
---

<sup>37</sup> FORMÁNKOVÁ, Z., *Psychosociální aspekty jazykové výuky u dospělých*, s. 59

Jazyk je systém znaků (slov), který vznikl v kontextu historického vývoje národů a má nejen své jedinečné slovní bohatství (sémantika), ale i dané zákonitosti gramatické stavby vět (syntaxe). Jazyk je specifickou formou lidské komunikace, národní forma mluvené a psané řeči. Řeč je použití prostředků jazyka, je procesem styku mezi lidmi.

Jazyk, řeč a myšlení spolu souvisí, tvoří jednotu, nejsou však totožné. Vztahy mezi nimi jsou následující: řečí vyjadřujeme své myšlenky. Tím, že je řečově formulujeme, myšlenky současně utváříme. Když chceme vyjádřit nějakou myšlenku, musíme ji vyjádřit řečí, jestliže ji formulujeme nesprávně, uvědomujeme si to a pokoušíme se o nové vyjádření. Hledáním řečové formy pro myšlenku se utváří i samostatné myšlení. V tom je jednotu myšlení a řeči, ale v tom spočívá i to, že nejsou totožné.<sup>38</sup>

**Obr. 3:** Schéma vztahu myšlení – řeč



Je tedy zjevné, že myšlení–pojem (jako uchopení skutečnosti) zahrnuje jev samotný, který se nazývá *denotát*, a jeho znak, tj. slovo. Proto u každého slova rozeznáváme:

- (a) Význam lexikální *denotativní*, tj. ten obsah, který se vztahuje na samotný jev – na obraz nejobecnějších znaků daného jevu, např. stromu;

<sup>38</sup> PARDEL, T., *Obecná psychologie*, s. 83

(b) Význam emocionální *konotativní*, tj. to, co daná slova u příjemce vyvolávají; např. slovo moře, oheň apod. mohou u každého vyvolávat různé zážitky atd.

Slova umožňují popisování, vysvětlování konkrétního i abstraktního, kladení otázek, odpovědí i příkazů, ale neumožňují vyjadřování veškerých zkušeností, příkladně emocí. Z toho důvodu se využívá příkladně metafor. Slova umožňují označování, mohou také vyvolávat emocionální reakce.

### **Řeč jako prostředek dorozumění**

Člověk si jako každý živý organismus udržuje svou existenci na základě interakce s okolím. Je proto vybaven zařízením na příjem informací ze svého okolí, zařízením na zpracování informací a zařízením k regulaci svých vztahů k prostředí.

Zatímco u zvířat je regulace vztahů mezi organismem a prostředím podmíněna především biologicky (nepodmíněné a podmíněné reflexy), u člověka se na základě společensko–historické podstaty jeho vědomí vytvořila nová možnost interakce s prostředím, a to na základě tzv. druhé signální soustavy, slova řeči. Řeč jako prostředek dorozumívání je prostředkem mezilidské komunikace a současně i prostředkem regulace lidského chování. Tato skutečnost se dnes v psychologii popisuje prostřednictvím pojmů teorie informace.

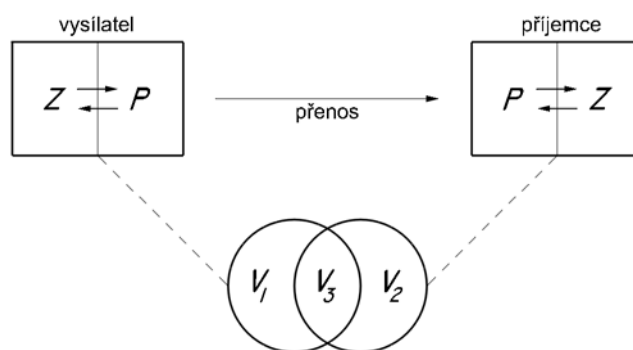
Proces dorozumívání neboli mezilidské komunikace probíhá mezi vysílatelem neboli zdrojem informace, který zprávu zakóduje do lingvistického kódu, tj. jazyka a zprávu vyšle k cíli, tj. k naslouchajícímu neboli příjemci informace, který zprávu přijme a dekoduje. Přenos zpráv od jednoho komunikujícího (vysílatele) ke druhému komunikujícímu (příjemci) závisí na kvalitě kódování a dekódování, tj. na správných poznacích o kódovacím a dekódovacím aparátu.

## Model komunikace

- 1 Záměr sdělit myšlenku
- 2 Zakódování záměru do řeči – myšlenky do věty
- 3 Sdělení – řečový projev
- 4 Příjem informace
- 5 Dekódování informace
- 6 Interpretace informace

Komunikace předpokládá, že komunikující (vysílatel a příjemce) mají zhruba společný repertoár poznatků ( $V_1$ ,  $V_2$ ), tj. příjemce má vědět, kterou z možných zpráv může obdržet. Zde platí zákonitosti: komunikace je možná pouze v takovém okruhu ( $V_3$ ), ve kterém mají společnou zásobu poznatků; vyslat informaci (tj. mít si co říci), sdělit významnou informaci, která by zmenšila jejich stupeň nejistoty.<sup>39</sup>

Obr. 4: Schéma komunikace



## Sociální význam řeči

Řeč vznikla v procesu antropogeneze v souvislosti s dělbou práce, kdy si lidé potřebovali sdělovat různé informace. Řeč a jazyk proto není možné odtrhnout od historického, sociálního vývoje člověka. Vznik jazyka a řeči nelze vysvětlit

<sup>39</sup> PARDEL, T., *Obecná psychologie*, s. 85

na základě instinktivních či biologických procesů, proto jej nelze pokládat za produkt přírody. Předpokládá určité anatomickofyziologické základy, jako jsou vyvinuté řečové orgány a příslušná centra v mozkové kůře. Mluvenou řeč umožňuje specificky lidská schopnost artikulace, jemné pohyby mluvidel umožňují při mluvení článkování hlásek. Hlasově komunikují kupříkladu také lidoopi, v jejich případě se však jedná o neartikulované zvuky. Elementy mluvené řeči jsou morfémy, které slučováním a ohýbáním vytvářejí slova jako zvukové struktury a ty mají určitý význam. Slova umožňují diferencované označování a dorozumívání se. Za pomoci skloňování, časování slov se vytvářejí věty.

Řeč, jazyk je produktem historicko–společenského vývoje člověka. Je třeba ho studovat nejen z aspektu fyziologicko–fonetického, ale v souvislosti s myšlením, s rozvojem myšlení, tedy jako nástroj duševního rozvoje člověka. Již fonetická stránka řeči ukazuje, že řeč se neskládá z nějakých shluků. Skládá se z článkovaných zvuků (hlásek, slabik, slov), z tzv. *fonémů*, které jsou nositeli určitého významu. Člověk nevyjadřuje řečí pouze signály, sloužící jako výstrahy (jako u zvířat), ale vyjadřuje určité obsahy. Tyto obsahy poukazují na spojitost s myšlením.

Řeč je nástrojem mezilidské komunikace, v tom je její základní význam: přenáší nashromážděné zkušenosti z generace na generaci, vytváří individuální zkušenost a reguluje chování jednotlivců a sociálních skupin. Na základě spolupráce lingvistů a psychologů vznikla tzv. psycholingvistika, která zkoumá procesy kódování a dekodování, vztahy mezi stavy sdělování a stavy příjmu a komunikujících.

### **Druhy řeči**

Jazyk neexistuje v nejrůznějších podobách v řečovém styku. Ať má jazyk, slovo, věta jakoukoliv podobu, jazyk jako lingvistický jev se nemění. Dle toho, jaký z analyzátorů v řečovém styku převažuje, rozeznáváme:

- slyšenou řeč
- mluvenou řeč
- psanou (viděnou) řeč, tj. vnímání psaných znaků (slov, vět)

Zvuková, slyšená nebo mluvená řeč je v individuálním životě podmíněna dobrým stavem řečových orgánů (jinak vznikají řečové chyby) a příslušných mozkových center (při jejich poškození vzniká hluchota, němota apod.). Jejím základem je hlasitá nebo tichá mluva (mluvení pro sebe), tj. kinestetické impulsy, které přicházejí z řečově pohybových analyzátorů. Souvislá řeč, zpravidla řeč připravená, se nazývá monologická. Dialog naproti tomu představuje řeč přerušovanou, kde se posloupnost myšlenek vyjadřuje řečí při vzájemné mezilidské interakci.

Psaná řeč se v historickém vývoji objevuje později, v ontogenezi se osvojuje až ve školním věku. U psané formy řeči rozlišujeme:

- impresivní řeč (čtení)
- expresivní řeč (vlastní psaní)

Psaná řeč má základní význam pro kulturu jazyka, myšlení v řeči. Poruchy psané řeči se vyskytují jak u dětí, tak i u dospělých. Spočívají v tom, že jedinec s obtížemi a pomalu čte, mýlí se, přehazují písmena, např. místo *do* čtou *od* a podob. Takové poruchy se nazývají dyslexie. Při poruchách psaní (vynechávání písmen, množství gramatických chyb) hovoříme o dysgrafii.. Tyto poruchy se obvykle vyskytují současně. Jsou závažnou překážkou při učení se mateřskému jazyku a dosti znesnadňují studium cizích jazyků. Zejména v případě, kdy se mluvená a psaná forma liší jako je tomu např. u anglického jazyka. Pro jedince s takovýmto hendikepem je vhodnější např. jazyk německý či italský. Ovšem i takto znevýhodnění lidé, jsou schopni studium cizího jazyka zvládnout. Vyžaduje to však daleko větší dávku soustředění, pozornosti, je to náročnější na sebekázeň, vytrvalost, pevnou vůli. V těchto případech je třeba určit typ paměti [viz *kap. 2.3 Paměť*] zvolit vhodnou strategii učení, nepodcenit zejména fázi opakování.

### **3.8 Zákon opakování**

Opakování se týká všech základních zákonů učení. S výjimkou učení se řešením problémů je důležité pro všechny druhy učení. Dalo by se říci, že opakování je alfou a omegou úspěchu.



Jeho podstata spočívá v upevňování získaných vědomostí a dovedností. Současně ale umožňuje zjišťovat nové vztahy mezi prvky učiva, tím učivo dostává hlubší význam a lépe se zařazuje do životní zkušenosti učícího se člověka, stejně jako do jeho systému vědomostí. Opakování však tuto funkci plní pouze tehdy, je-li aktivní. Nebo-li, je-li opakování pouze mechanické (označované jako *dril*), tuto funkci neplní.

Literatura v souvislosti se zákonem opakování hovoří mj. o tzv. typech aktivního opakování. Rozumí se jimi zpravidla:

- (a) *pasivní předčítání textu*, které je méně efektivní,
- (b) *aktivní reprodukce textu* pomocí tiché nebo hlasité řeči, která však nesmí přejít do mechanického opakování. Aktivní reprodukce textu nám rovněž ihned ukazuje naše silná a slabá místa – upozorní nás na naše přednosti a nedostatky ve slovní zásobě a ve větné skladbě.

Opakování je účinné, je-li různorodé. Znamená to, že se snažíme stejnou látku opakovat různým způsobem; např. se jedná o tyto jeho formy:

- (a) *aktivní reprodukce*, tj. reprodukce, během níž si opakováním vytváříme strukturu základních pojmů a vztahů mezi nimi tak, že se snažíme využívat naučeného,
- (b) *diskuse s kolegy, spolužáky*.

Z hlediska výuky v kurzu, můžeme opakování dichotomicky rozdělit na opakování ve výuce a opakování samostatně doma. Druhá varianta je daleko podstatnější a je hlavně časově náročnější.

Efektivní opakování je plánované. Aby bylo opakování skutečně účelné, měli bychom vycházet ze zákonů zapomínání; tzn. že opakování by mělo následovat pokud možno co nejdříve po prvním učení, nejlépe ještě týž den. Z tohoto hlediska je velmi efektivní kombinovat výuku jazyka v kurzu (prezenčně) s e-learningem v rámci domácí přípravy. Proto také každý zkušený lektor zadá nějaký úkol, který mají účastníci kurzu vypracovat doma, samostatně. Na první opakování by mělo navazovat několik dalších opakování, se stále většími časovými rozestupy. Efektivní je také opakování těsně před spánkem, stejně tak je vhodné opakovat učivo po menších částech a postupně kvantum látky navyšovat.

Podle L. Míčka si nejvíce pamatujeme a jsme s to nejlépe reprodukovat naučené poté, co naučené bylo přeučeno a po přeučení následovala dvoudenní pauza, tj. třetí den. Neměli bychom zapomínat, že množství a frekvence opakování musí respektovat jednak množství, ale i složitost osvojovaného.

Specifická situace pak nastává při opakování cizího jazyka. Zde platí zásada pravidelného opakování po menších částech. Pravidelné opakování a kontakt s jazykem také pomáhá posilovat a tzv. cítit a vžívat se do myšlení v dané řeči. Budou-li studentovy sny v jazyku který studuje, je to známka plné identifikace. Velmi efektivní je nejen memorování jednotlivých slovíček, ale i propojování slov ve vazbách, frázových spojeních. Součástí zvýšení efektu je i pravidelný poslech cizího jazyka; např. poslech hudby (kdy dochází spíše k podvědomému opakování), poslech CD nosičů, které jsou součástí výukového programu, poslech rádia, sledování zpráv v TV, či sledování filmu v cizím jazyce. Jako efektní se jeví i používání malého osobního slovníčku, který umožňuje opakování např. při cestě MHD, či nošení kartiček s jednotlivými slovy po kapsách. Specifickou formou je využívání internetu – psaní e-mailů, komunikace pomocí tzv. instant messaging či IP telefonie (např. služba Skype), využívání mobilních telefonů, programů do chytrých telefonů, či pouhé psaní textových zpráv (SMS), kdy procvičujeme i psanou formu jazyka. Další možností jsou e-learningové programy. Naprosto neformální možností opakování je i přímý kontakt s cizinci v rámci běžného styku v práci, či kavárně. Rozhodně však opakování je neopomenutelnou součástí uceleného procesu jazykového vzdělávání.

## 4. KOMUNIKACE

Chápání pojmu *komunikace* se v jednotlivých vědních oborech liší. Příručky a slovníky často definují komunikaci frázovitě jako *tok informací z jednoho bodu (zdroje) k druhému bodu (terči, příjemci)* či jako *přenos nebo vytváření znalostí* (viz i část kapitoly 3.7 výše); avšak původní význam latinských slov *communicatio* (sdělení, sdílení) či *communicare* (činit něco společným, společně něco sdílet) naznačuje, že v případě komunikace zcela určitě nejde o nějaký neosobní děj. Proto je z hlediska studia komunikace v rámci organizace/firmy/skupiny vhodnější (vzhledem k charakteru takového „společenství lidí“) použít následující definici z oblasti studia sociální a masové komunikace, kde se komunikací rozumí *přenos informace mezi lidmi pomocí znakového systému uskutečňovaný přímo nebo s využitím technicko-organizačních prostředků*.<sup>40</sup>

### 4.1 Komunikace – vymezení pojmu

Každá komunikace, tedy i různé formy komunikace v rámci procesu výuky, může být popsána následujícími prvky:

- vysílatel (komunikátor)
- příjemce (komunikant, recipient)
- sdělení (komuniké, komunikát)
- znakový systém (jazyk)
- kanál (nosič, signál)

zahrnutými ve struktuře:

KDO – CO – KOMU – ČÍM – SKRZE JAKÉHO MÉDIA – S JAKÝM ÚMYSLEM – S JAKÝM ÚČINKEM

Zmiňme, že na začátku komunikace je potřeba sdělit informaci, která má nějaký pramen (zdroj), přičemž tento nemusí být vždy totožný s vysílající, a že informace v obecné rovině tvoří *obsah* procesu komunikace – vede ke změně neurčitosti poznání (jejího snížení ale i zvýšení); informace mění obsah vědomí. Sdělení je pak širší pojem než pojem informace; může totiž obsahovat

---

<sup>40</sup> MUSIL, J., *Úvod do sociální a masové komunikace*, s. 7

i přenos znaků a symbolů, jejichž účelem nemusí být předávání informačních údajů, ale i vyvolání estetických či emotivních účinků.

Vlastní realizace procesu komunikace probíhá následovně: komunikátor *kóduje* svoje myšlenky/sdělení (např. ve verbálních znacích), přičemž si ujasňuje, co chce odeslat a jakým způsobem chce své myšlenky vyjádřit, aby druhá strana jeho sdělení pochopila. Způsob podání informace záleží na osobnosti a postojích komunikátora, na jeho vzdělání, znalostech a zkušenostech a na mnoha jiných okolnostech.

Po zakódování následuje *přenos* informace. V závislosti na dostupných možnostech a na potřebách a cílech, kterých chce komunikátor dosáhnout je volen způsob přenosu.

Následující krok komunikace je *dekódování* – určení obsahu sdělení komunikantem. Základem je, aby komunikant pochopil význam tohoto sdělení tak, jak ho odesílatel zamýšlel, což nemusí být snadné; např. mnoho slov nemá přesný význam, či se jejich význam v čase mění – různí lidé je mohou využívat pro označení různých věcí, některá slova mohou nést nevhodný emocionální podtext, nemluvě o komunikaci mezi jedinci z odlišného kulturního či sociálního prostředí.

Komunikace probíhá pouze v případě, že vysílaná informace je příjemcem pochopena. Proto by mělo být cílem každého, kdo vysílá informaci porozumění. K tomu aby bylo porozumění dosaženo, je třeba splnit požadavek tzv. „stromu“, kdy vysílání informace je: specifické, termínované, realistické, oboustranně akceptovatelné, měřitelné (STROM<sup>41</sup>).

O skutečné komunikaci lze hovořit pouze v případě, že příjemce informaci nejenom přijímá, ale i rozumí. Úroveň komunikace má přímý dopad na efektivnost vykonávané činnosti, tedy i na výuku cizího jazyka, protože je přímo závislá na motivaci příjemce. Pokud není student motivován k přijetí informace, ztrácí informace cenu, neboť již není dále komunikována. Proto je potřeba dodržovat určité zásady:

- informace musí být pro příjemce srozumitelné
- musí být jimi přijímány

---

<sup>41</sup> PETŘÍKOVÁ, R., *Lidé v procesech řízení*, s. 40

- musí vytvářet prostředí příznivé výměně názorů a formální i neformální komunikaci
- musí podporovat zpětnou vazbu o přijetí informace
- musí pomáhat při stimulaci a motivaci studentů

Komunikace je jako krevní oběh v těle. Přestane-li fungovat, vyskytnou-li se problémy, dochází ke stagnaci. Proto je tolik důležitá zpětná vazba a propojování formálních i neformálních komunikačních vazeb. Při výuce cizího jazyka, se nefungující komunikace projeví v nepochopení látky, ve zpomalení tempa až v jeho případnou úplnou stagnaci, demotivaci studentů, nenaplnění kurikula, nenaplnění vzdělávacích cílů, cílů studentů i lektora. Problémy v komunikaci povedou k narušení otevřeného komunikačního klimatu, k nespokojenosti na všech stranách, k naplnění hrozeb. [viz *kap. 5.3. SWOT analýza*] Pro úspěšnost projektu jazykového vzdělávání je fungující komunikace zejména v rámci vyučovacího procesu klíčovým prvkem. Proto je třeba, aby lektor maximálně uplatňoval komunikační dovednosti, základní principy správné komunikace a to, že docházení k vzájemnému pochopení si ověřoval zpětnou vazbou. To vše by mělo probíhat v kooperaci s metodikem a projektovým týmem.

## 4.2 Formy a znaky komunikace

Způsoby přenosu informací jsou různé: dopisy, zprávy, hlášení, manuály a příručky, střetnutí, projevy; telefon, fax, e-mail, videokonference, groupware... Ve všech případech však zahrnují použití některého z komunikačních kanálů založeného na smyslech a realizují se s užitím znakového systému.

Forma komunikačního kanálu:

- zraková (optická)
- zvuková (akustická)
- dotyková (taktilní)
- teplotní (termální)
- chemické pomocí pachových a chuťových látek (olefaktorní, gustatorní)

Ze vztahového hlediska lze rozlišit formu komunikace na:

- intrapersonální
- interpersonální
- skupinovou/masovou

Kódované sdělení nabývá dvou základních podob: *verbální* (pracující s pojmy; řeč/slova) a *nonverbální* (pracující s „dojmy“; gesta, mimika). Znakový systém významově zahrnuje řeč mluvenou i psanou, znakovou řeč, gestikulaci, signály, noty, piktogramy, dopravní značení, Braillovo slepecké písmo...

Při verbální formě komunikace, rekognoskujeme tyto základní komunikační znaky:

- (a) *četnost* – tím je rozuměno množství a délka vstupů; je-li četnost funkční, nikdo nezahlučuje komunikaci, každý mluví stejně dlouho; v případě dysfunkční četnosti jeden z aktérů zahltí komunikaci, monopolizuje.
- (b) *plynulost* – komunikace tzv. nevázne, nevyskytují se hluchá místa, delší pauzy
- (c) *intruzi*
- (d) *naslouchání* – je-li funkční, jeden druhého vyslechne, vzájemně na sebe navazují.
- (e) *postoj k výroky ostatních*
- (f) *výroky snižující hodnotu druhého*
- (g) *emoční atmosféra* – v případě funkční komunikace by měla být uvolněná, humor by měl být její součástí.
- (h) *pozitivní posilování* – časté pochvaly, oceňování, povzbuzení; v souvislosti s výukou, prací a cíly lektora; zejména emoční atmosféra a pozitivní posilování je v rukou lektora.

Při neverbální formě komunikace se vyskytují následující atributy<sup>42</sup>:

- (a) *proxemika* sdělování informace prostřednictvím *přiblížení–oddálení*, tedy prostřednictvím vzdálenosti. Je nutné dodržovat diskretní zónu (80–100 cm), zároveň však být neustále v úzkém kontaktu se studenty. S tím

---

<sup>42</sup> DOLEŽAL, J., MÁCHAL, P. a LACKO, B., *Projektový management podle IPMA*, s. 251

úzce souvisí také uspořádání učebny, tak aby vzdálenost všech studentů od lektora byla přibližně stejná (praktické je uspořádání do Ú).

- (b) *posturologie a držení těla*, řeč polohových konfigurací lidského těla – Sledováním lektor zjistí, zda studenti jsou soustředěni, sledují výuku (např. nasměrování těla, naklonění, postavení nohou)
- (c) *mimika* – sdělování informace výrazem obličeje za pomoci *sedmi primárních emocí*:
- štěstí – neštěstí
  - neočekávané překvapení – splněné očekávání
  - strach a bázeň – pocit jistoty
  - radost – smutek
  - klid – rozčilení
  - spokojenost – nespokojenost až znechucení
  - zájem – nezájem

Mimika prozradí lektorovi porozumění látce, spokojenost s průběhem hodiny, případné neporozumění, či nedorozumění.

- (d) *kinezika* řeč pohybů, která může obsahovat i *gestiku* – je chápána jako řeč pohybů. Zahrnuje *všechny* druhy pohybů. Gesta zvyšují názornost sděleného, při lektorově projevu umocňují pak vnímání studentů a tím i zapamatování sdělovaného. Za určitých okolností (např. při lhaní) může být řeč těla v naprostém nesouladu s vysloveným.
- (e) *paralingvistika* – sdělování svrchními tóny řeči (hlasitost, výška, rychlost, objem, plynulost, intonace, chyby, kvalita, frázování, výslovnost) zkoumá zvukovou stránku neverbální komunikace, která je podle Měchurové (2002) používána k pozměnění sdělení či ke zprostředkování emocí. Paralingvistika (prajazyk) může být vyjádřen vědomě i nevědomě. Zahrnuje v komunikaci také tón, hlasitost a intonaci řeči. V komunikaci lektor – student může dojít k tzv. *šumu*, jež může přerůst v bariéru, a to na obou stranách. Poruchy mohou být technické (např. poškozené reproduktory) sémantické (např. nejednotnost v chápání významu určitého termínu), ale i psychologické (např. vědomá či nevědomá manipulace).

- (f) *oční kontakt* – je nezbytné udržovat oční kontakt, neudržování očního kontaktu může u studentů vytvářet pocit opomíjení, ignorování ze strany lektora. Zajímavou informací lektorovi poskytne sledování průměru zornice. Při stejném jasů, se průměr zornice oka mění v závislosti na emocionálním stavu; to znamená, že při citovém vzrušení je průměr zornice velký a při stavu zlosti je malinký.
- (g) *haptika* – sdělování informace tělesným kontaktem, zejména hmatem. Jedná se o komunikaci bezprostředním dotykem (např. podání rukou, stisk, obejmutí, poplácání po ramenou atd.). Zvláště u této formy komunikace je potřeba postupovat–komunikovat velmi citlivě, s taktem. (jinak si může přátelské poplácání po ramenou či povzbuzující pohlazení po ruce vysvětlovat dítě a jinak dospělý jedinec).

Neverbální komunikace se hůře ovládá vůlí, prozrazuje pocity a zprostředkovává až 90 % informací, proto je pro hladký průběh výuky žádoucí, aby lektor sledoval projevy neverbální komunikace a tím získával podněty pro svou práci a operativně tak reagoval na potřeby studentů–účastníků kurzu. Z projevu neverbální komunikace lze vysledovat, zda účastníci kurzu opravdu sledují výklad, aktivně přistupují k výuce, udržují pozornost, všemu rozumí, či jsou li s něčím nespokojeni, unaveni. Dle toho pak lektor může aktuálně zareagovat a studentům v danou chvíli poskytnout to, co potřebují (např. zařazení odpočinkové aktivity, krátkou pauzu, znovu vysvětlí problémovou gramatiku atd.).

### **4.3 Koncepce komunikačního klimatu**

Celý proces komunikace zcela jednoznačně ovlivňuje výkonnost jedince i celých skupin lidí . Dobré zvládnutí komunikace může přinést velké množství výhod. Naopak její podcenění povede pravděpodobně k velkým problémům. V komunikačním procesu vyjadřuje každý určitým způsobem své myšlenky a dává jim určitou formu. Komunikace je ovlivněna mnoha faktory vycházejícími z fyzického, sociálního a kulturního prostředí. Tyto faktory mohou měnit obsah předávaných zpráv.



Obecně ve skupině probíhá nespočet komunikačních procesů. Některé z nich lze označit jako *formální* (s předem explicitně/implicitně stanovenými pravidly komunikace), jiná jako *neformální* (bez předem stanovených pravidel).

Existuje koncept tzv. *komunikačního klimatu* (Jack Gibb, 1961), které by mělo výrazně ovlivnit chování zaměstnanců a potažmo výkonnost celé organizace, což je aplikovatelné i na skupinu v rámci jazykového kurzu. Koncept se týká dvou extrémních případů otevřeného a uzavřeného komunikačního klimatu. Skutečné komunikační klima leží většinou někde mezi těmito extrémy. Rozhodující je, k jakému klimatu skupina více inklinuje.

### **Otevřené komunikační klima**

- *popisnost* – komunikace je spíše informativní než nařizující
- *orientace na řešení* – orientace na řešení problémů místo zjišťování toho, co nejde
- *otevřenost a čestnost* – neexistence postranních komunikačních cest
- *zájem o druhé* – empatie a pochopení
- *rovnost ceněn* – je každý člen organizace bez ohledu na pozici a roli
- *odpouštění* – chyby jsou chápány jako nevyhnutelný doprovod práce
- *zpětná vazba* – kladná zpětná vazba, nevyhnutelná pro výkon i vztahy ve skupině

### **Uzavřené komunikační klima**

- *předsudky* – hledání viníků
- *kontrola* – je požadována konformita, odlišnosti a změny jsou potlačovány
- *nečestnost* – manipulativní komunikace, skryté významy
- *nezájem o ostatní* – chladné a neosobní prostředí
- *kastování* – v komunikaci jsou zjevné rozdíly stavu a schopností jednotlivců
- *dogmaticnost* – nediskutovat, neakceptovat názory druhých, nečinit kompromis
- *nepřátelství* – potlačování důležitosti ostatních pracovníků

Při budování příznivého komunikačního klimatu bezesporu sehrává kladnou roli tzv. *symetrie komunikačního procesu*. Při dokonale symetrické komunikaci se role komunikátora a komunikanta střídají; ideální případ párové/binární komunikace, ale i případy, kdy je umožněna adekvátní a smysluplná zpětná vazba na komunikátora. Výrazně asymetrickou komunikaci v záležitostech bezprostředně se jich týkajících naopak nesou lidé většinou nelibě a takový druh komunikace vnímají obyčejně jako určitý druh buzerace, kázání s negativním podtextem – o nás, bez nás.

Při sociální komunikaci, tedy mezilidské komunikaci kterou nahlížíme z hlediska jejího účelu a výsledku, se přirozeně setkáme také s jistými *komunikačními bariérami* stojícími v cestě efektivnímu sdělení/sdílení informací; nejčastěji se zmiňují:

- *předsudky a zaujatost* ve vnímání a přiřazování.
- *mezilidské vztahy* – vzájemná důvěra podporuje otevřenou komunikaci; boj o moc komunikaci omezuje; při vzájemné konkurenci a nedostatku důvěry komunikace vázne.
- *odlišná pohlaví* – odlišnost při komunikaci mužů a žen.
- *vzdálenost mezi komunikujícími* – při osobním jednání lépe funguje zpětná vazba, s růstem vzdálenosti roste i šum.
- *organizační struktura* – určuje pravidla komunikace v hierarchické struktuře směrem nahoru i dolů.

Při výuce cizího jazyka, kdy se studenti učí ve skupině, je velmi důležité příznivé komunikační klima. Symetrie komunikačního procesu zajistí efektivní komunikaci a tolik podstatnou zpětnou vazbu. Pouze v atmosféře otevřeného komunikačního klimatu mohou lektor a studenti dosáhnout naplnění stanovených cílů.

## 4.4 Elektronická komunikace

Elektronické formy komunikace výrazně zrychlují a zjednodušují výměnu informací. Tento způsob komunikace má mnoho podob a vzhledem k jejímu rychlému vývoji lze očekávat vznik dalších forem. Můžeme rozlišit čtyři hlavní skupiny elektronické komunikace pojící se s rozvojem počítačových sítí.

- (a) *elektronické zasílání zpráv neboli e-mailová pošta* – velice levná a rychlá forma komunikace (i {dvou}řádově nižší náklady oproti konvenční poště); není vhodná pro zasílání zpráv, které vyžadují okamžitou odpověď a reakci, neboť jde o jakousi symetrickou asynchronní komunikaci (při uvážení časového zpoždění reakce komunikanta).
- (b) *hlasová komunikace* – umožňuje přenos hlasu po internetu (případně textu; tzv. instant messaging), alternativa klasických nebo mobilních telefonů; software umožňuje ukládání zpráv a jejich předávání ve firmě.
- (c) *konvenční systémy* – videokonference je zatím nejdokonalejší náhrada osobního setkání (přímé komunikace); dispozici typicky přenos obrazu (vysoce efektivní vizuální složka komunikace není ořezána), zvuku a sdílené plochy (skicář).
- (d) *groupware* – umožňuje členům týmu výměnu informací v reálném čase (synchronní komunikace), plánování práce jednotlivých členů týmu a jejich koordinaci využívající propojení jednoúčelových programů v složitý systém sítí sdílených dat.

Firmy využívají pro elektronickou komunikaci jednak internet, jako celosvětovou síť; jednak vnitropodnikovou síť, intranet.

*Internet* dává firmám informace o různých produktech, firmách, technologiích a nových možnostech.

*Intranet* je omezen na prostředí podnikové počítačové sítě. Obsahuje centralizované firemní informace. Zaměstnanci zde najdou různé dokumenty a údaje týkající se výhradně firmy. Z těchto důvodů je nutné dostatečné zabezpečení informací.

Využívání elektronické komunikace s sebou nese celkem pochopitelně jak výhody, tak i nevýhody; shrneme-li stručně, pak:

*výhody:*

- vysoká rychlost přenosu informací
- komunikace ze vzdálených a těžko dostupných oblastí (satelitní komunikace)
- dostupnost velkého množství informací
- zjednodušení šíření informací
- relativně nízké provozní náklady
- dle technického vybavení možnost zasílat text, zvuk i obraz
- uplatnění verbální i neverbální komunikace při videokonferencích

*nevýhody:*

- nahrazování osobní komunikace „neosobní“ elektronickou
- přetížení přílišným množstvím informací
- chyby pramenící z nedostatku zkušeností s daným způsobem komunikace
- bezpečnost sdílených informací (existence počítačové kriminality)

## **4.5 E-learning**

Vyučovací proces jako takový prošel ve vývoji společnosti významnými změnami, které odpovídaly společenským podmínkám, společenským požadavkům i společenským možnostem. V historickém vývoji didaktiky nacházíme významné mezníky, které na dlouhou dobu poznamenaly nejen rozvoj didaktického myšlení, ale především i charakter vyučování.

Výuku je možno charakterizovat jako hlavní formu výchovně vzdělávací činnosti, při níž učitel a studenti vstupují do určitých vztahů. Během vyučovacího procesu dochází k osvojování vědomostí, vytváření dovedností i návyků prostřednictvím zvoleného obsahu učiva. To vše ve vzájemné interakci a komunikaci mezi učitelem a studentem v konkrétních podmínkách vytvářených a využívaných profesionálním učitelem. Základním problémem vyučování je otázka, jak uspořádat vyučování, aby student mohl pracovat samostatně, nebo jak mu prezentovat učivo, aby získal potřebné informace,

zprostředkovávané v tradičním způsobu vyučování učitelem. Toto sebou přináší nový pohled na vzdělávání.

### **Nový pohled na vzdělávání**

- (a) znalosti jsou motorem rozvoje lidských zdrojů a jednotlivých organizací; jsou základním faktorem úspěchu;
- (b) jsou zvýšeny požadavky na širší nabídku způsobů vzdělávání
- (c) potřeba plánu vzdělávání (ideálně pro každého jednotlivce)
- (d) maximální využití počítačů, multimediálních zařízení, Internetu
- (e) maximalizace využití času

### **Vyučovací prostředky**

- didaktickou techniku
- učební pomůcky

I přes neoddiskutovatelnou důležitost osobního kontaktu účastníků vyučovacího procesu, vstupuje dnes do vzdělávacího procesu celá řada dalších možností komunikace, které ho ovlivňují. Učební pomůcky a didaktická technika plní důležitou zprostředkující funkci mezi lektorem a účastníkem výuky. Pomáhají zprostředkovat učební látku, a tím nepřímo pomáhají k tomu, aby si účastníci vzdělávacího procesu mohli efektivněji osvojovat potřebné informace, dovednosti.

Do didaktické techniky řadíme přístroje a zařízení, které umožňují demonstraci učebních pomůcek a prezentaci učebních programů, uložených na jednotlivých typech nosičů.

Didaktické prostředky zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, umožňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Spolu s vyučovacími metodami napomáhají dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Postupně se vyvíjely v závislosti na dosaženém stupni vzdělání, kultury a techniky. V současné době technicky vyspělé společnosti nároky na moderní techniku a moderní didaktické prostředky stále stoupají. Ty však mohou zefektivňovat vyučovací proces jen tehdy, když je lektor technicky zvládne a když ovládne i metodiku jejich využití.

## **E-learning**

Samotný termín e-learning prošel (co se týká jeho významu) určitým vývojem. Na počátku byl e-learning chápán jako vzdělávání pomocí jakékoliv pomůcky využívající elektronické zařízení – video kazety, audio pásky či televize (kořeny e-learningu nalezneme v USA). Postupem času se tento význam přenesl blíže k počítačům v souvislosti s rozmachem osobních počítačů v 80. letech minulého století. Dnes je e-learning definován jako:

- (a) vzdělávání za pomoci výpočetních a komunikačních technologií;
- (b) aplikace nových multimediálních technologií a Internetu do vzdělávání za účelem zvýšení jeho kvality posílením přístupu ke zdrojům, službám, k výměně informací a ke spolupráci;
- (c) nástroj pro tvorbu, aktualizaci, distribuci a vyhodnocení vzdělávání a správu znalostí prostřednictvím síťových technologií a počítačů s příslušným programovým a technickým vybavením.

Jednoduše řečeno, jedná se o využití počítačů, počítačových sítí a výpočetní techniky při výuce nebo studiu.

Jde o zcela novou formu výuky, která je založena na komunikaci studenta a učitele prostřednictvím internetu nebo e-mailu. E-learning úzce souvisí s distančním studiem, kdy student dochází do školy jen zřídka, nebo dokonce vůbec, a přesto může získat informace nebo vzdělání, o němž má zájem. Úspora času a nákladů nutných k cestování je zřejmá. Výhodou této formy kurzu je, že student si určuje sám tempo, dobu i místo výuky podle svých individuálních možností. Individuální přístup učitele k žákovi umožňuje zaměřit se na procvičování konkrétních jevů či konkrétních oblastí učiva dle přání studenta. Nicméně tento typ studia klade značné nároky na studentovu odpovědnost a motivaci. E-learning se v současné době ukazuje jako velmi užitečný prostředek výuky především v oblasti celoživotního vzdělávání a ve specializovaných kurzech. Při výuce je možno používat internet, intranet nebo CD-ROM. Celý proces vzdělávání je zde složen nejen z učební látky v podobě učebního textu, ale také z mluveného slova, audio a video sekvencí, schémat, grafiky a v neposlední řadě také z různých testů.

Zpočátku přitom příliš nezáleželo na tom, zda jsou tyto prostředky používány pouze jako podpora při studiu prezenčním – tehdy, když studenti docházejí v určitou dobu na určité místo, nebo jako hlavní nástroj dálkového (tj. distančního) studia – kdy studenti dostanou materiály, které si doma nastudují a dojíždějí pouze na konzultace a zkoušky. Z podstaty e-learningu jako takového je však jasné, že se stále více prosazuje a bude prosazovat v dálkovém studiu, protože je pro dálkové studium nejvhodnější. Dnes tedy můžeme e-learning označit zpravidla jako distanční studium provozované ve virtuálním studijním prostředí na internetu.

Začátky e-learningu vypadaly asi tak, že jednotliví „pokrokoví“ vyučující začali využívat místo běžných konzultačních hodin (nebo jako jejich doplněk) elektronickou poštu a odkazovat na ni své studenty. Někteří si ve školní síti vytvářeli i své adresáře, ve kterých zveřejňovali materiály pro výuku, a ti nejšikovnější si vytvořili pro podporu výuky i vlastní webové stránky na internetu. Toto vše se ale většinou týkalo těch, kteří používali počítače a síť jako svůj „denní chleba“, případně těch, kteří si je oblíbili jako koníček.

Pak se ale objevil nápad, jak těmto ojedinelým a většinou nedostačujícím snahám vyjít vstříc a kdosi přišel na to, jak vytvořit něco jako „elektronickou / virtuální třídu“, nebo-li prostředí, které splňovalo požadavky učitelů i studentů pro efektivní využívání počítačů při studiu a výuce. Pojem *virtuální třída* (někdy též virtuální univerzita) vychází z představy, že škola jako „fyzické místo“ v podstatě neexistuje. „Třída“ virtuální školy se nachází v libovolném čase a místě. Jedinou podmínkou její existence je možnost připojení k internetu, protože součástí virtuální univerzity jsou i diskusní „místnosti“, v nichž mohou studující konzultovat své problémy s tutorem nebo mezi sebou navzájem. Jednotlivé virtuální univerzity jsou vytvořeny v různých virtuálních studijních prostředích, která obsahují prostředky pro řízení průběhu studia, rozesílání studijních materiálů, testování apod.

Tímto způsobem jsou tradiční způsoby vzdělávání ve třídách doplňovány novými formami vzdělávání využívajícími nové technologie. Jde nejenom o multimediální, zábavnější a tím efektivnější učící programy přístupné na CD

nebo získané na Internetu, ale i o on-line výuku po Internetu, ať už formou „samoučení“ nebo za účasti lektora ve virtuálních třídách.

### **Výhody e-learningu**

- (a) samostatný a moderní postup ve výuce;
- (b) ověření a utvrzení učiva;
- (c) využití virtuálního lektora zdarma;
- (d) lektoři připravují pro každého studenta kurzy „šité na míru“;
- (e) lektoři mohou používat již existující cvičení nebo si podle potřeb studentů mohou vytvořit cvičení vlastní;
- (f) e-learning je nástroj určený k samostudiu s okamžitou zpětnou vazbou a podporou pro studenty;
- (g) zadání úkolů jsou jasně vysvětlena, správné odpovědi jsou na pokyn studenta zobrazeny;
- (h) lektoři mohou kontrolovat výsledky samostudia studentů vždy, když se připojí na internet a vidí, která cvičení studenti udělali, a s jakým výsledkem; lektor pak může studentovi přiřadit další kurz, který je zaměřen na opakování;
- (i) e-learning nabízí využití časové flexibility studujícího – přístup ke studijní látce je 24 hodin denně, 7 dní v týdnu;
- (j) učení jde rychleji – učit se můžete jen to, co skutečně potřebujete znát či co vás zajímá a nemusíte poslouchat přednášky o tom, co znáte nebo co z vašeho hlediska není pro danou problematiku podstatné;
- (k) studium si lze lépe naplánovat – ti, kdo jsou vytížení prací ocení, že studovat lze tehdy, kdy se to jim hodí;
- (l) správně pojatý e-learning nespolehá pouze na počítače, ale počítá také s komunikací s živými lidmi – s odborníky a s lektorem (tutorem) a na výměnu zkušeností mezi ostatními studujícími; odpadají problémy a náklady spojené se zastupováním na pracovišti během studia;
- (m) e-learning nabízí možnost průběžného testování znalostí a jejich ověřování – každý si může průběžně otestovat svá silná a slabá místa formou „autotestů“ a sám posoudit, nakolik už látku zvládá;



- (n) anonymita – pokud si to nepřejete, nikdo jiný nebude znát vaše studijní výsledky, a to ani průběžné ani závěrečné, čemuž se v klasické třídě neubráníte, dokonce nikdo ani nemusí zjistit, že se vzděláváte;
- (o) z e-learningu mohou jeho tvůrci získávat takřka okamžitě zpětnou vazbu o tom, jaké jsou aktuální potřeby účastníků vzdělávacího programu (co se nepovedlo, o co je největší zájem) a tyto informace mohou použít pro okamžité přizpůsobení vzdělávacího programu těmto potřebám;
- (p) e-learning zjednodušuje a zefektivňuje distribuci učebních materiálů – odpadá nákladná výroba učebnic, výukové programy jsou přístupné přes internet a lze je také pružně měnit a doplňovat na základě nových poznatků či změn legislativy;
- (q) vyšší efektivnost výuky – možnost informace uspořádat do malých celků, které lze jednoduše skládat do různých kurzů;
- (r) dostupnost studijního materiálu, kdekoliv, kdykoliv a odkudkoliv;
- (s) individuální přístup ke studujícím – možnost vytvoření více variant výukových materiálů;
- (t) atraktivnost výukového obsahu;
- (u) širší možnosti testování znalostí.

#### *Výhody e-learningu z pohledu studenta*

- (v) časová flexibilita studia
- (w) možnost studovat vlastním tempem
- (x) v případě potřeby možnost opakovaného procházení tématy
- (y) rychlé vyhodnocování dosažených výsledků

Hlavní výhoda e-learningu však spočívá v poskytování správných informací správným lidem ve správný čas. Na druhou stranu je třeba si uvědomit i určité nevýhody.

#### **Nevýhody a omezení e-learningu**

- (a) přístup studenta k počítači s příslušným SW a HW vybavením a přístupem na Internet;
- (b) rozdílná úroveň znalosti práce na PC jednotlivých studentů (nutná je alespoň minimální znalost práce v tzv. operačním systému počítače);

- (c) e-learning je formou samostudia, které nemusí vyhovovat každému; ač v dnešní době existuje možnost využití různých interaktivních prostředků – videokonference, chat, diskusní fórum apod., přesto e-learning klade velký důraz na sebemotivaci každého ze studentů;
- (d) nevýhodami oproti běžným formám studia jsou vyšší nároky na odpovědnost a samostatnost studenta a z nich vyplývající potřeba jeho dostatečné motivace; z těchto důvodů se e-learning využívá hlavně v oblasti celoživotního vzdělávání.

Výuka s využitím elektronických prostředků a médií je použitelná pro vzdělávání lidských zdrojů od dětí až po seniory. Dovoluje obousměrný tok informací, tedy jak od vyučujícího ke studentovi, tak od studenta zpět k vyučujícímu. Formou interaktivních testů, přístupných kdykoliv podle časových požadavků studenta, je možné vzdělávání přizpůsobit konkrétním schopnostem a možnostem vzdělávaných. E-learning spoří čas a náklady. Klasická třída vyžaduje soulad času a místa, výhody elektronického samostudia tkví mj. v tom, že každý účastník může studovat v různém čase na různém místě. Formy klasického vzdělávání budou v některých oblastech nezastupitelné i v budoucnosti. Klasické vzdělávání má však i řadu nedostatků. E-learning tyto nedostatky odstraňuje nebo zmírňuje a je tak výhodným a efektivním řešením pro komplexní vzdělávání. Je vhodným doplňkem i pro oblasti, kde je přímý kontakt s lektorem nezastupitelný. Lektor se v novém modelu může věnovat více řízení výuky pomocí programových prostředků a odpovídat na zasláné dotazy studentů. Obě strany jsou tak lépe připraveny na osobní kontakt (např. seminář). E-learning je metodou sdílení a předávání informací. Na rozdíl od informačních systémů, které se zabývají sdílením informací a vyhledáváním informací ve správný čas, je e-learning důkladný ve způsobu předání informace. V dnešní době je třeba informaci plně pochopit a zařadit ji v souvislostech. Toto všechno dnes e-learning umožňuje.

### **Struktura e-learningové výuky**

Proces výuky je založen na lekcích v elektronické podobě, které student dostává od svého učitele do své e-mailové schránky. Lekce obsahují texty, cvičení a testy. Po zvládnutí učiva lekce žák vyhotoví „domácí úkol“, který mu

byl vyučujícím zadán, a odešle zpět na adresu vyučujícího. Učitel úkol opraví a zašle studentovi s vyznačenými opravami a patřičným komentářem, na které problematické jevy by měl student zaměřit svou pozornost + další učební lekci. Po zvládnutí několika lekcí obdrží student test, na základě kterého si může ověřit úroveň svých nových znalostí z učiva předchozích lekcí.

S pomocí e-learningu lze poskytnout prakticky libovolně zaměřené vzdělávání velkému počtu studentů ve větším množství kurzů, než při klasickém způsobu vzdělávání ve třídách. To znamená, že se podstatně sníží náklady a rychle a levněji můžeme vzdělávat velký počet studentů. Další výhodou je jednoduché zpracování výsledků do přehledných statistik. Jednou z neposledních výhod e-learningu je skutečnost, že student nemusí opouštět domov/pracoviště a ušetřený čas může využít jinak.

Pro výuku cizího jazyka je e-learning velmi efektivní. Optimální je propojení kombinace studia v klasickém kurzu (ve třídách) či v individuálních hodinách 1+1 v kombinaci s e-learningem. Student je tak nucen procvičovat a upevňovat jazyk daleko intenzivněji, což je pro jeho jazykový progres velmi podstatné. Výhodou je časová nezávislost, která je však determinována sebekázní, vůlí [viz *kap. 2.5 Vůle*] a motivací [viz *kap. 2.6 Motivace*]

E-learning můžeme chápat jako multimediální podporu jazykového vzdělávacího procesu za použití moderních informačních a komunikačních technologií (ICT), jejichž primárním úkolem je zvýšit kvalitu a dostupnost vzdělávání. Umožňuje svobodný a neomezený přístup k informacím. Elektronické vzdělávání je zajímavou a stále více nabízenou formou vzdělávání pro ty oblasti, kde je obvyklé nebo možné užití samostudia, jako je jazykové vzdělávání, pro které je samostudium velmi důležité.

## **4.6 Andragogická komunikace**

Sociální interakcí rozumíme sdělování a výměnu informací mezi dvěma nebo více osobami. Andragogická komunikace je zvláštním druhem sociální komunikace. Je zaměřena především na dosahování andragogických cílů. Andragogická interakce, tedy lektor–posluchač (účastník), vzdělávající–vzdělávaný, tedy sociální interakce, která je vzájemným zpětnovazebním

působením lektora a posluchače. Je to specifický interpersonální vztah, který počíná rozhodnutím učit se, na straně jedné a rozhodnutím o lektorské činnosti na straně druhé. Tento vztah pak končí v okamžiku ukončení kurzu a mění se v obecný interpersonální vztah.

Andragogická interakce lektor–posluchač svým přístupem modifikuje obě strany. Relace může být mezi nimi kladná, záporná či indiferentní. Kvalitativní vlastnosti tohoto vztahu jsou určeny především osobností, vědomostmi, zkušenostmi a v neposlední řadě andragogickým taktem a andragogickým mistrovstvím lektora [viz *kap 1.2 Profese lektora*].

V této interakci se prolínají a vzájemně formují vztahy, které mohou být formální, osobní, přátelské, harmonické, založené na vzájemném respektu, neformálnosti vztahů, ale i přirozené autoritě lektora, vytvářející tvůrčí atmosféru.

Pro práci s dospělými je nezbytná preference participativních vztahů, které jsou založeny na vzájemném respektování, neformálnosti vztahu, na odborné autoritě lektora.

Andragogická komunikace je sociální interakcí mezi dvěma i více osobami, při které dochází k předávání a výměně informací (vědomostí, zručností, postojů, hodnot atd.). Je základem pro učení a vzdělávání dospělých, ale i pro výchovu a péči.

Jejími základními prvky jsou:

- *komunikátor* – lektor
- *komunikant* – posluchač–účastník
- *komuniké* – obsah sdělení
- *komunikační kanál* – způsob, jak je komuniké předáno

I přes specifika andragogické komunikace, dochází k její realizaci stejně jako u ostatních sociálních komunikací ve všech typech a druzích.[viz *kap. 4.2. Formy a znaky komunikace*]. Je zaměřena na výchovně vzdělávací proces, kde dochází k výměně informací mezi vzdělavatelem a vzdělávaným a k naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Probíhá všude tam, kde se dospělý jedinec dostává do edukačního procesu. Má aspekty:

- *intencionální* – probíhá s určitým zaměřením

- *kognitivní* –zahrnuje poznávací funkci
- *motivační*
- *regulační* – vymezuje, reguluje obsah dle cíle, pragmatizuje komunikaci
- *obsahové* (procesuální, produktové)

Principem komunikace je efektivní výměna a porozumění informacím mezi zainteresovanými stranami. Pro úspěšnost výuky, projektu, je klíčovým prvkem efektivní komunikace. Ovšem i přes všechny snahy se mohou vyskytnout komunikační bariéry.

Mezi komunikačními bariérami se mohou objevit tyto prvky:

- komunikační bariéry na straně lektora
- nejasnost, nepřesnost a nelogičnost projevu
- snaha říci příliš mnoho najednou (tím dochází k zahlcení účastníků)
- neodhadnutí schopností a vědomostí účastníků
- neschopnost přesně vyjádřit myšlenku
- nevnímání zpětné vazby
- tichý, monotónní či nepříjemný hlas
- příliš rychlá mluva
- pazvuky
- neartikulovaná mluva
- nedodržování očního kontaktu
- špatná či žádná gestikulace
- špatný postoj / špatné držení těla

Komunikační bariéry na straně účastníka/studenta

- neochota naslouchat
- nepozornost
- domýšlení nevyřčeného
- přerušování řeči / tzv. skákání do řeči
- orientace na detaily, místo na celek
- akceptace pouze vlastního myšlenkového schématu
- nepochopení
- nedostatečný oční kontakt
- neschopnost přesně formulovat nepochopené / klást otázky

- neposkytování zpětné vazby

Pro skutečně efektivní práci je potřeba, aby lektor s možnými bariérami předem počítal, byl na ně připraven a za pomoci metodika a ostatních kolegů s bariérami pracoval, aplikací základních principů správné komunikace.

Základní principy správné komunikace:

- aktivně naslouchat/ akceptovat účastníka
- být trpělivý
- být tolerantní
- podávat pravdivé a srozumitelné informace
- vnášet do komunikace přátelský, neformální akcent
- kritizovat konstruktivně
- opravovat s citem
- vystupovat sebejistě / přiměřeně suverénně
- vyjadřovat otevřeně své pocity
- dávat průběžně zpětnou vazbu

Velmi důležitá je právě zpětná vazba. Obecně lze říci, že zpětná vazba slouží komunikátorovi, aby upravoval svá sdělení na základě vnímatelných reakcí komunikanta. Lektor tedy na základě zpětné vazby přizpůsobuje svou komunikaci, práci a přístup ke studentům. Komunikace by měla být zejména interakcí, tedy procesem, kdy se úlohy komunikátora–lektora a komunikanta–studenta neustále zájemně vyměňují. Proto také v ní komunikátor–lektor vychází z určité hypotézy o komunikantovi–studentovi. Jeho hypotéza vychází z informací získaných ze vstupního dotazníku, testu, pohovoru [viz *kap 5 Návrh projektu*] může být však i ovlivněna efektem prvního dojmu (haló efekt).

Podobně si komunikant–student tvoří na základě sdělovaných informací určitý obraz komunikátora–lektora. Aby bylo komuniké skutečně efektivní, je potřeba aby se komunikátor lektor přizpůsobil psychickému profilu komunikanta–studenta.

Andragogická činnost je koloběhem komunikačních struktur, ovšem jen některé je možno naplánovat dopředu. Je tedy nutné, vzít v potaz tyto faktory:

- stupeň motivace účastníků
- tělesný stav, věk, únavu, zdravotní stav, smyslové nedostatky, vliv fyzického prostředí
- předchozí vzdělání, zkušenosti
- očekávání a možné obavy účastníků
- temperamentové, postojové a hodnotové zvláštnosti účastníků
- sociálně psychologické prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje
- specifčnost vztahu komunikátora ke komunikantovi a opačně
- zájem komunikanta na výsledku komunikace

Aby byla andragogická komunikace skutečně efektivní, je nutné a priori vymezit sociální role účastníků a komunikační pravidla, dodržovat základní principy správné komunikace a neustále mít na paměti zpětnou vazbu, ujišťovat se, zda dochází k pochopení na obou stranách.

Aplikace těchto principů je podmiňujícím předpokladem nejen pro kvalitní výuku, ale i pro úspěšné řízení a realizaci jazykového projektu, tak jak jej předkládá pátá kapitola.

## 5. NÁVRH PROJEKTU JAZYKOVÉHO KURZU NA MÍRU

### 5.1 Projekt

Projekt můžeme definovat jako jedinečný proces změny ze stavu výchozího do stavu cílového. Ve standardu IPMA (verze 3) je definován jako časově, nákladově a zdrojově omezený proces realizovaný za účelem vytvoření definovaných výstupů (naplnění projektových cílů) co do kvality, standardů a požadavků. Takový proces lze jen obtížně řídit přímo a určitě ne opakovaně, neb je to jedinečný proces.

Podmiňujícím předpokladem pro úspěšné řízení a realizaci projektu je řízení z pohledu následujících hledisek:

**Tab. 2:** Hlediska řízení projektu

<b>integrace</b>	<b>záměr</b>	<b>čas</b>
plán projektu; operativní řízení; řízení změn	strategie projektu vedoucí k zvolenému cíli	dodržování časového harmonogramu; udržování aktuálnosti harmonogramu
<b>náklady</b>	<b>kvalita projektu</b>	<b>lidské zdroje</b>
evidence nákladů projektu	vedení k očekávaným a plánovaným standardům	řízení lidských zdrojů; a jejich efektivní využívání
<b>komunikace</b>	<b>rizika</b>	<b>řízení na rozhraní</b>
poskytování úplné a dostatečné informace zainteresovaným stranám o průběhu projektu	průběžná analýza a vyhodnocování rizik	obstarávání smluvních vztahů; smluvní úprava spolupráce

Řízení projektu znamená definování postupu řízení výše uvedených hledisek, který bude prováděn a průběžně kontrolován (provádí se potřebné korekce).

Integrace dává dohromady různé aktivity, snahy, zájmy a výsledky, koordinuje je a řídí je tak, aby byl projekt úspěšný a došlo k naplnění stanovených cílů projektu.

Účinná integrace je výsledkem těchto hlavních činností:



**Tab. 3:** Integrující činnosti

<b>sestavění plánu projektu</b>	<b>operativní řízení projektu</b>
sestavění dílčích procesů do logicky uspořádaného dokumentu	na základě platného plánu
<b>řízení změn projektu</b>	<b>vedení</b>
a jejich celková koordinace v rámci celého projektu	manažer – výrazná osobnost

Integrace je považována za klíčovou funkci projektového manažera. Ten by měl disponovat systémovým myšlením, to znamená analytickým myšlením (schopnost rozpoznat důležité jednotlivosti projektu), tak syntetickým myšlením (schopnost složit z jednotlivostí smysluplný projekt). Projektový manažer musí znát stav jednotlivých částí projektu, odpovědnost za tyto části je však delegována na jiné vedoucí, kteří je odborně vedou. Projektový manažer se soustřeďuje na *celkový obraz* projektu. Jeho úkolem je určit všechny zainteresované strany, identifikovat jejich zájmy a stanovit pořadí jejich důležitosti ve vztahu k projektu. Projekt je ovlivněn a omezen svým vlastním kontextem, proto je vhodné projekt upravit tak, aby splňoval potřeby zainteresovaných stran. Očekávání zainteresovaných stran je třeba také řídit.

Manažer projektu se musí velmi aktivně starat o aktuální informace o zúčastněných stranách, aby mohl řídit následující procesní kroky:

- (a) identifikovat a stanovit priority zájmů zainteresovaných stran;
- (b) analyzovat jejich zájmy a požadavky;
- (c) podat zainteresovaným stranám informace, které jejich požadavky lze v rámci projektu splnit a které ne;
- (d) vytvořit strategii pro jednání se zainteresovanými stranami;
- (e) začlenit zájmy zainteresovaných stran a jejich očekávání do seznamu požadavků, cílů rozsahu, výstupů projektu, časového harmonogramu a do nákladů;
- (f) zajistit spokojenost zainteresovaných stran ve všech fázích projektu;
- (g) komunikovat, provádět a řídit změny v plánu;

(h) dokumentovat získané poznatky a ty pak aplikovat v následujících projektech.

V souvislosti s projekty a projektovými cíly pracujeme vždy se třemi základními veličinami cílem, časem a náklady tzv. trojimperativem projektového řízení, kdy je účelem optimální vyvážení těchto tří požadavků. Všechny tři veličiny jsou vzájemně provázané. U cíle je zapotřebí co největší specifikace, čeho chceme dosáhnout, v co nejkratším čase s co nejnižšími náklady (lidskými i finančními). Provázanost těchto veličin existuje nejenom na úrovni projektu jako celku, ale i na úrovni etap, jednotlivých částí.

## **5.2 Předprojektová fáze**

Předprojektová fáze má za účel prozkoumat příležitost pro projekt, posoudit proveditelnost jeho záměru. V předprojektových fázích je možno provést předběžnou analýzu rizik a příležitostí s využitím metody SWOT. Metoda zahrnuje analýzu silných a slabých stránek, ale i analýzu hrozeb a příležitostí. Pomůže při naplánování dalších kroků, zvážení zdrojů a možných investic. SWOT analýzu můžeme realizovat kdykoliv v průběhu řízení projektu, když se ukáže potřeba takovou analýzu provést.

## **5.3 SWOT Analýza**

Analýzu SWOT je dobré provádět s využitím metody brainstormingu v rámci projektového týmu za podpory diskuse o jednotlivých položkách. Tím bude analýza sestavena komplexněji z různých hledisek a úhlů pohledu jednotlivých aktérů, dle jejich profesního zaměření, které charakterizuje jejich přístupy. Okruh účastníků by měl být v rozsahu 4–12 osob, měl by pokud možno odpovídat co nejširšímu spektru odborných znalostí a různému stupni zkušeností. Je přínosné, si dát po prvním setkání čas na promyšlení a analýzu dokončit při dalším společném setkání. Pro písemné vypracování je důležité uvést jednotlivé aktéry, jejich profesní zařazení, dále pak kdy byla analýza zpracována a doba do kdy je platná. Po uplynutí doby platnosti, je potřeba analýzu zopakovat, případně ji přehodnotit.

Před započítáním SWOT analýzy je důležité přesně formulovat:

- co bude podrobena analýze
  - k čemu má analýza sloužit
  - v jakém časovém horizontu se nachází hrozby a příležitosti
  - zda všichni členové týmu mají základní znalosti SWOT analýzy
- Nejprve musíme stanovit předmět analýzy, následně pak zformulovat:
- silné stránky jazykového kurzu
  - slabé stránky jazykového kurzu
  - příležitosti jazykového kurzu
  - eventuelní hrozby jazykového kurzu

**Tab. 4:** SWOT matice

silné stránky	slabé stránky
propracovaná metodika/metodik propracovaný a systematický sběr informací o účastnících průběžné monitorování průběhu celé vzdělávací akce	nedostatečná komunikace vedení vzdělávací akce – metodik – lektori omezená kapacita učeben omezený počet lektorů
příležitosti	hrozby
časová flexibilita – ranní, odpolední, večerní výuka možnost individuálního studia možnost maximálnímu přiblížení se potřebám studentů	problém s rozřazením do odpovídajících skupin uzavřené komunikační klima ve skupinách

### **Silné stránky**

je třeba udržovat a neustále rozvíjet zejména za pomoci výstupu z celkového hodnocení!

*Propracovaná metodika* – předem připravené metodické principy pro výuku cizího jazyka, jak vyučovat, jak opravovat chyby, jak pracovat s učebnicí a doplňkovými materiály, jak řešit domácí úkoly, definice role lektora při výuce, deskripce práce v učebním bloku (metodické principy jsou součástí rigorózní práce jako **příloha B**)

Metodik garantuje seznámení lektorů s principy vzdělávání dospělých, jejich následnou aplikaci, seznámení s konceptem otevřeného a uzavřeného komunikačního klimatu. Pravidelné observace hodin, sjednocení metodiky výuky, zajištění stejné úrovně výuky ve všech skupinách, podporu lektorům, pomoc při řešení komplikovaných situací, pravidelné a operativní schůzky, komunikaci s vedením a zajištění informovanosti lektorů. (observační protokol je součástí rigorózní práce jako **příloha C**, cíle a průběh observací jako **příloha D**).

*Propracovaný a systematický sběr informací o účastnících* – zajistí vstupní dotazníky, test a řízený pohovor, dotazník spokojenosti I, II, dotazník spokojenosti L, je třeba pracovat s podněty od lektorů, kteří jsou v přímém kontaktu s účastníky a vnímají jejich potřeby a přání.

*Průběžné monitorování průběhu celé vzdělávací akce* – po první hodině schůzka lektorů s metodikem, řešení možných nesrovnalostí, nespokojenosti; po třetí hodině rozeslat a podrobně zpracovat dotazník spokojenosti I. Okamžitě poskytnou získaná data metodikovy, který zajistí případnou nápravu, doladění s lektory; průběžné observování hodin, jejich následný rozbor s lektory jednotlivě, pak hromadně na pravidelných schůzkách.

### **Slabé stránky**

je třeba maximálně omezit, nejlépe úplně eliminovat!

*Nedostatečná komunikace* – vedení vzdělávací akce – metodik – lektoři; – dobrá komunikace je klíčovou podmínkou fungujícího projektu, je nutné zabezpečit, aby informace doputovaly v čas tam, kam mají. Stanovení komunikační strategie, jasné nastavení komunikačních pravidel, stanovení kompetencí, jasné definování kdo a za co odpovídá, pravidelné schůzky, neopomíjet osobní setkání. Vzdálenost negativně ovlivňuje komunikaci a šum.

*Omezená kapacita učeben* – na základě analýzy počtu účastníků, je za stávajícího provozu počet učeben nedostačující. Je třeba pokusit se v případě potřeby zajistit další prostory, umožnit výuku v průběhu celého dne (7–21h) a tím maximálně využít vlastní stávající prostory. Nabídnout individuální výuku 1+1 a 2+1 u studenta doma či v zaměstnání, e-learningové programy.

*Omezený počet lektorů* – vzhledem k počtu účastníků (100 osob) je třeba mimo stálých zaměstnanců zajistit lektory na případnou výpomoc na DPP/DPČ/ŽL (primárně předběžně kontaktovat lektory, se kterými se již úspěšně spolupracovalo na minulých projektech) využít portfolium lektorů.

### **Příležitosti**

je třeba pokusit se využít příležitosti, proměnit je v realitu, v dodatečné silné stránky!

*Časová flexibilita* – zde se nabízí možnost výuky v kurzech dle potřeb účastníků v ranních až večerních hodinách (7–21h), což by sebou neslo vyšší nároky na pracovní nasazení lektorů, koordinaci, ale zároveň by to umožnilo otevření většího množství kurzů při stávajícím počtu lektorů a zprostředkování výuky o 20 % vyššímu počtu účastníků, vyjít vstříc jejich časovým možnostem. Dále pak kombinovat již zaběhlou prezenční výuku s e-learningem, či umožnit absolvování pouze e-learningového kurzu

*Možnost individuálního studia* – dle potřeb studentů je možné zajistit zatím nevyužívaný model studia 1+1 či 2+1 dle potřeb studentů, e-learningovou variantu.

*Možnost maximálnímu přiblížení se potřebám studentů* – maximálně využít dat z dotazníku, nabídnou výuku od 7 do 21h, individuální výuku případně model 2+1, výuku doma či v zaměstnání, výuku kombinovanou s e-learningem.

### **Hrozby**

je třeba eliminovat, jejich nebezpečí tkví v tom, že mohou nastat!

*Problém s rozřazením do odpovídající skupiny* – může nastat komplikace s rozřazením do odpovídající skupiny. V určitých úrovních lze předpokládat málo studentů (např. A1, C1), v jiných úrovních např. B1 větší počet zájemců. Řešením může být otevření více kurzů, zajistit výuku od ranních až po večerní hodiny (7–21h) garantovat max.8 účastníků v kurzu, nabídnout možnost individuální výuky, či model 2+1 (2 studenti a lektor) v místě bydliště či na pracovišti, e-learningový kurz, kombinace prezenčního kurzu s e-learningem

*Uzavřené komunikační klima ve skupinách* – důležitá je prevence, připravit lektory na tento jev před zahájením výuky, což je zejména práce metodika. A priori vymezit sociální role účastníků andragogické komunikace. Zajistit symetrii komunikačního procesu. Neustále pracovat se zpětnou vazbou. Držet se harmonogramu, tedy po první hodině schůzka lektorů s metodikem, po třetí hodině rozeslání dotazníků spokojenosti I. Zpracované informace předat co nejrychleji lektorům. Pravidelné schůzky lektorů s metodikem, observace, jejich následný rozbor (v kompetenci metodika).

Zcela nejzásadnější je vyvození závěrů z provedené analýzy. Kromě obecných závěrů – uvědomění si silných a slabých stránek, provádění opatření k využití příležitostí a opatření proti negativnímu působení hrozeb – je možné použít následující matici, která obsahuje přehled možných strategií jednání projektového týmu na základě zjištěných skutečností SWOT analýzy.

**Tab. 5:** Strategie jednání

SWOT		Interní analýza	
		S: silné stránky	W: slabé stránky
		metodika/metodik max. info o studentech	omezená kapacita nedostat. komunikace
Externí analýza	<b>O: Příležitosti</b> časová flexibilita individuální studium	<b>strategie SO</b> kvalita/profesionalita; satu- race potřeb / kurz na míru	<b>strategie WO</b> výuka od 7–21h; e-learning
	<b>T: Hrozby</b> rozřazení uzavřené komun. klima	<b>strategie SW</b> řídí metodik; využití získaných informací	<b>strategie WT</b> e-learning; komunikační strategie

, kde:

- SO – využít silné stránky na získání konkurenční výhody
- WO – překonat slabé stránky s využitím příležitostí
- ST – využít silné stránky k odvrácení hrozeb
- WT – minimalizovat náklady a čelit hrozbám

## 5.4 Přípravná fáze vzdělávacího projektu

### Přípravná fáze

- *výběr tématu*: vytvořit optimální jazykový kurz dle potřeb studentů
- *cíl*: jazykový kurz šitý na míru
- *volba metodiky*: kvantitativní metoda

- *technika*: dotazník, test, řízený rozhovor
- zajištění realizačního týmu
- zajištění odpovídajících a vhodných prostorů
- zajištění vybavení a pomůcek
- návrh hodinové dotace

### **Efekty projektu**

- zmapování stávající jazykové úrovně účastníků
- zjištění individuálních potřeb respondentů
- specifikace individuálních potřeb
- specifikace očekávání respondentů
- zvýšení celkové účinnosti a účelnosti
- zvýšení aktivace a motivace respondentů
- lepší specifikace stávající jazykové úrovně respondentů
- zjištění vzdělávacího efektu – kontrolní testy, prezenční zkoušky, ukončení kurzu
- zmapování jazykové úrovně po ukončení výuky
- získání zpětné vazby
- získání námětů a podmětů pro proces výuky pro lektory, metodika
- získání podkladů pro odstranění nedostatků, poučení pro další projekty pro organizátory a manažera projektu
- aplikace fungujícího v dalších projektech

### **Cíl**

Vytvořit jazykový kurz šitý na míru a tím zajistit co nejefektivnější způsob výuky studentů. Je důležité, jasně definovat cíl projektu i další dílčí cíle – jednou z pomůcek je technika SMART [viz *kap 1.4 Cíle práce lektora*]

Vzdělávací proces je souhrnem činností, které zahrnují přípravu, realizaci a vyhodnocení vzdělávací akce. Pro úspěšnou realizaci jazykového projektu je nutné z hlediska vzdělávacích systémů dodržet logické uspořádání a harmonické propojení mezi jednotlivými složkami:

- identifikace potřeb
- určení cílů

- definice obsahu
- výběr a tvorba materiálů
- zavádění programů učení a vyučování
- výukové a učební metody
- evaluace testování hodnocení

Pro vzdělávací jazykový projekt je jedním z klíčových parametrů čas. Úspěšnost projektu je velmi závislá na dodržení definovaného časového rámce. Z hlediska řízení projektu, je nejproblematictější řízení času v předprojektové (příprava) a poprojektové (vyhodnocení) části. Realizační část je řízena podrobným harmonogramem.

Vzdělávací proces musí začínat analýzou vzdělávacích potřeb, tím se rozumí proces získávání a rozbor informací, které jsou nezbytné pro stanovení parametrů vzdělávání. Vyučovací proces je ve své podstatě realizační fází vzdělávacího procesu, spadá do oblasti teorie vyučování dospělých, do androdidaktiky.

Primárně je tedy třeba definovat výchozí situaci; program musí vycházet ze vzdělávací potřeby zadavatele a účastníků; musí se vytýčit vzdělávací záměr, např. dosažení stanovené jazykové úrovně dle SERR a stanovit vzdělávací cíl, tedy získání konkrétních znalostí a dovedností; rozvoj všech řečových dovedností stejnou měrou (poslech, mluvení, čtení a psaní)

- rozvoj konverzační pohotovosti a poslechu (mluvený jazyk)
- rozvoj dovedností vázaných na text (čtení, psaní)
- rozvoj slovní zásoby (orientované dle specifické potřeby účastníků)
- rychlé vybudování základní komunikační koncepce
- dosažení cílové úrovně podle SERR

Z praktického hlediska je třeba najít odpověď na tyto otázky:

*(a) jaké vzdělání má být zabezpečeno?*

*(b) komu má sloužit?*

*(c) jakým způsobem?*

*(d) kým?*

*(e) kdy?*

*(f) kde?*



*(g) za jakou cenu; s jakými náklady?*

Jádro vzdělávacího projektu tvoří správné stanovení vzdělávacích cílů, ať již informativní povahy (předávání informací, tvorba dovedností) nebo povahy formativní (tvorba dovedností, profesních návyků, vzorů chování a jednání). Cíle projektů v profesním vzdělávání jsou zaměřeny jednak na určitý předmět (co musí účastník po výuce ovládat) a jednak na určité činnosti (co musí být účastník schopen po výuce vykonávat).

V návaznosti na stanovení cílů je velmi důležitý obsah kurzu, specifikovaný v učebním plánu a učební osnově. Učební plán zpravidla obsahuje seznam tématických celků a jejich hodinovou dotaci. Učební osnova je podrobné obsahové vymezení jednotlivých tématických celků. Na stanovení cílů a volbu vzdělávacího obsahu navazuje volba didaktických forem, didaktických metod, vyučovacích pomůcek a didaktické techniky (dataprojektor, interaktivní tabule, internet, e-learning).

Volba formy vzdělávací akce představuje rozhodnutí, zda bude výuka realizována v přímém kontaktu lektora a účastníka či dálkovým způsobem, kdy lektor a účastník jsou časově a prostorově odděleni.

Volba didaktických metod lektora se pohybuje v širokém spektru. Metody teoretické (výklad, přednáška). Metody teoreticko-praktické (diskusní metody, metody diagnostické, klasifikační). Třetí skupinou jsou metody prakticky zaměřené na formování profesních dovedností, návyků, způsobů, jednání, chování (coaching, mentoring). Tyto metody se využívají přímo v praxi.

V souvislosti s cílem, obsahem, formou a metodikou výuky zahrnuje projekt také informace o použití vyučovacích pomůcek, studijních materiálů a využití didaktické techniky a v neposlední řadě i předepsané pedagogické dokumentace (třídní kniha, protokoly o zkouškách, archivace dokumentů). Důležitou součástí projektu jsou personální opatření (výběr účastníků a lektorů), dále pak ekonomické a organizační zajištění celé akce (kalkulace, náklady, finanční zdroje, prostory a vhodné prostředí pro výuku, tak aby vyhovovalo ergonomickým a estetickým nárokům).

Vedení projektu si musí společně s metodikem a lektory ujasnit na základě stanovených cílů co je nutné účastníky akce naučit – jaké vědomosti, jaké

dovednosti, jakého stupně dle SERR dosáhnout. Pro lektora je důležité, aby byl seznámen se strukturou posluchačů; to znamená:

- (a) sociální struktura, věk, pohlaví;
- (b) jejich motivace k účasti na vzdělávacím projektu, vyučovacím procesu, jejich potřeby a zájem o obsah;
- (c) jejich znalosti, zkušenosti, jejich možnosti, jejich intelektuální úroveň (čeho jsou schopni dosáhnout);
- (d) jejich předchozí jazykové vzdělávání, jejich stávající úroveň dle SERR a cíl, kterého chtějí dosáhnout;
- (e) jejich studijní podmínky.

Činnost lektora ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Lektor musí splnit očekávání posluchačů i organizátorů a být po všech stránkách maximálně připraven, aby daná očekávání mohl naplnit. To znamená, že musí být kladen důraz i na práci metodika, který koordinuje všechny lektory a zabezpečuje propojení lektorů s vedením projektu.

## 5.5 Realizační fáze

V této fázi je tedy rozhodnuto o spuštění projektu – zahájení (start up). Zahájení vlastní realizace je vhodné podpořit tzv. kick-off meetingem; setkáním důležitých zainteresovaných stran, kdy dojde k rekapitulaci plánu řízení a harmonogramu projektu:

- podrobný harmonogram
- sestavení kompletního realizačního týmu
- vytvoření dotazníku v elektronické podobě
- rozeslání dotazníků – distribuce dotazníku e-mailem (rychlé, úsporné)
- zajištění potřebného množství lektorů
- termín průběhu celé akce 2. 1. 2014 – 31. 5. 2014
- tazatelská síť – všichni přihlášení studenti (cca 100 studentů)

### 5.5.1 Harmonogram

2. – 4. 1. 2014	rozesílání dotazníku studentům
12. 1. 2014	přeposlání vyplněných dotazníků
12. – 16. 1. 2014	předběžné vyhodnocení dodaných dat; probíhá výběr učebních materiálů, případně jejich příprava; formování metodických principů a postupů ve výuce, dále pak didaktických zásad vzdělávání dospělých; seznámení s cíly a průběhem observací; prezentace lektorům
19. – 23. 1. 2014	proběhnou rozřazovací testy v dopoledních hodinách (10.00–12.00); oprava testu a; následně pohovory se studenty (13.00–15.00)
27. 1. 2014	rozeslání rozřazení do skupin
28. 1. – 1. 2. 2014	prostor pro případné úpravy a změny
2. 2. 2014	zahájení výuky
20. 2. 2014	po první hodině operativní schůzka všech lektorů a metodika; rozesílání dotazníků spokojenosti účastníkům; zpětná vazba; schůzka metodika s manažerem, následně metodika s lektory; pravidelné schůzky metodika s lektory, metodika s manažerem projektu;

1. 2. – 7. 5. 2014	průběžné testování;
1. 2. – 30. 4. 2014	plánované observace, následné rozbory s lektory; report vedení;
12. – 16. 5. 2014	závěrečné testování
19. – 23. 5. 2014	ukončení kurzu
29. 5. 2014	rozesílání dotazníků spokojenosti a dotazníky pro lektory po ukončení kurzu; sestavené hodnotícího týmu; vyhodnocení; závěrečný hodnotící meeting

### 5.5.2 Dotazník

Dotazník slouží pro lepší předběžnou orientaci o cílech, potřebách a přáních potenciálních studentů.

V hlavičce dotazníku nového frekventanta kurzu je místo pro uvedení souhrnných informací o studentovi; v hlavní části dotazníku je pak od respondenta vyžadována odpověď na následující otázky (dotazník obsahující uvedené části je součástí rigorózní práce jako **příloha E**):

- jaké jazyky ovládáte? (jazyk, úroveň podle SERR)
- jaké jazyky jste studoval/a? (jazyk, kde/jakým způsobem)
- co fungovalo ve vámi navštěvovaných jazykových kurzech; co byste chtěli zachovat?
- co nefungovalo ve Vámi navštěvovaných jazykových kurzech; čemu byste se chtěli vyhnout?
- jaké učebnice, popřípadě jiné materiály, jste používal/a ve Vámi navštěvovaných kurzech/výuce/samostudiu?
- jak se nejraději učíte? (samostudium, ve skupině ...)
- proč jste se rozhodl/a učit se nový jazyk?
- co očekáváte od tohoto kurzu?
- na co byste se nejraději zaměřili? (mluvený projev, poslech ...)
- uveďte, preferujete-li určité dny a hodiny konání výuky
- odpovědi týkající se hlavních mezinárodně uznávaných zkoušek
- jaký způsob výuky očekáváte od svého učitele?
- co je pro Vás zásadní při výběru učitele?

- uvítali byste osobní konzultaci týkající se Vašich učebních potřeb a cílů (na začátku kurzu)? / Vašeho studijního pokroku (v průběhu kurzu)?

### 5.5.3 Test

Kritéria pro výběr účastníků zahrnují zjištění vstupní jazykové úrovně a to za pomoci dotazníku s využitím autoevaluace, dále pak tabulky SERR, resp. *Evropského jazykového portfolia pro dospělé*, testu, a následně pak řízeného rozhovoru. Rozřazovací test (placement test) budou účastníci vyplňovat po dobu 30 minut. Test prokáže zejména jejich znalosti v oblasti gramatiky a slovní zásoby a napomůže rozřazení do jednotlivých úrovní podle SERR.

- začátečníci
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

Příklad rozřazovacího testu je součástí rigorózní práce jako **příloha F**.

### 5.5.4 Rozhovor

Po testu následuje řízený rozhovor tak, aby se lépe specifikovaly potřeby studentů a aby došlo k závěrečnému vyhodnocení stávající jazykové úrovně respondentů. Pro vyšší efektivnost, bude rozhovor probíhat jak v českém jazyce, tak ve zvoleném jazyce studia; dle schopností jednotlivých účastníků.

V českém jazyce budou položeny příkladně tyto otázky:

- *Jaké jsou Vaše zkušenosti se zvoleným jazykem?*
- *Používáte zvolený jazyk v zaměstnání?*
- *Kterou stránku vybraného jazyka potřebujete zvládnout nejvíce?*
- *V jakém časovém horizontu, chcete Vámi stanoveného cíle dosáhnout?*

Ve zvoleném cizím jazyce budou položeny příkladně tyto otázky:

- *Kde pracujete, jaké je vaše povolání?*
- *Jak trávíte svůj volný čas?*
- *O co se zajímáte?*

Po ukončení pohovorů bude provedeno závěrečné vyhodnocení a rozřazení do jednotlivých skupin se kterým budou studenti prostřednictvím e-mailu obeznámeni a budou mít prostor pro případné změny a přesuny.

#### **5.5.5 Dotazník spokojenosti I**

Po třetím týdnu výuky, obdrží studenti prostřednictvím e-mailu rychlý dotazník spokojenosti, který slouží k monitorování zahájení kurzu, jako zpětná vazba a kontrola spokojenosti; zároveň pomůže řešit možné nedostatky, nedorozumění či nespokojenost účastníků.

Příklad dotazníku je součástí rigorózní práce jako **příloha G**.

#### **5.5.6 Dotazník spokojenosti II**

Po ukončení kurzu, budou účastníci opětovně obesláni obsahově mírně rozšířeným evaluačním dotazníkem, aby zhodnotili celkovou spokojenost s celým projektem.

Příklad dotazníku je součástí rigorózní práce jako **příloha H**.

#### **5.5.7 Dotazník spokojenosti L**

Po ukončení kurzu, budou obesláni dotazníkem spokojenosti i lektori. Jejich dotazník bude zaměřen na zjištění spokojenosti s podmínkami pro výuku, zázemím pro lektory, technickým vybavením učeben. Budou mít možnost podat připomínky či návrhy na zlepšení.

Příklad dotazníku je součástí rigorózní práce jako **příloha I**.

### **5.6 Vyhodnocení**

Cílem vyhodnocení projektu je zjistit, co se v projektu podařilo, co bylo uděláno chybně. Chybám bychom se měli v příštím projektu vyvarovat a naopak to, co se osvědčilo, by mělo být opětovně aplikováno.

Vyhodnocení projektu by mělo být provedeno co nejobjektivněji, tak aby bylo dosaženo účelu vyhodnocení, kterým je získání poznatků pro zlepšování řízení dalších projektů.

Vyhodnocení projektu by se nemělo příliš odkládat (mnoho věcí se rychle zapomene) na druhou stranu není dobré hodnocení uspěchat. Je potřeba počkat, až bude projekt ukončen a budou k dispozici všechny potřebné podklady pro hodnocení. Hodnocení bývá zahájeno od tří do dvou měsíců od ukončení projektu, v závislosti na druhu a rozsáhlosti projektu. U jazykového projektu, se jeví jako efektivní preferovat dřívější zahájení hodnocení. Ideálně do třetího týdne od ukončení kurzů. Vyhodnocení, by v rámci zachování co nejvyšší objektivity, neměl provádět pouze realizační tým projektu. Měl by být vytvořen zvláštní hodnotící tým tvořený minimálně z 50 % členy realizačního týmu a alespoň z 30 % jedinci, kteří se na ukončeném projektu nepodíleli (záleží však také na personálních možnostech).

Při hodnocení je potřeba se zaměřit na tyto prvky:

- časové skluzy
- čerpání, překračování plánovaných nákladů
- důvody provádění různých změn
- účinnost a vhodnost využívaných metod
- práce projektového týmu jako celku, jednotlivých členů, manažera
- působení směrnic a metodických pokynů vztahujících se k řízení projektu
- konflikty, krize, mimořádné události, které negativně ovlivnily průběh projektu
- úroveň a struktura dokumentace
- spokojenost účastníků kurzu a lektorů
- připomínky, návrhy účastníků kurzů, lektorů, metodika

Pro vyhodnocení ukončeného projektu je možné stanovit tento postup:

- (a) ustanovit skupinu pro vyhodnocení a jmenovat vedoucího skupiny;
- (b) připravit časový plán vyhodnocení;
- (c) shromáždit podklady vztahující se k hodnocenému projektu (návrhová dokumentace, průběžná dokumentace, zápisy z porad, analýzy a zprávy z průběhu projektu, observační protokoly, zprávy metodika, dotazník spokojenosti I a II, dotazník spokojenosti L;
- (d) zpracovat analytickou zprávu popisující závěry z vyhodnocení projektu;

(e) projednat a předat zprávu k dalšímu zpracování návrhů vzhledem k dalším projektům.

Závěrem je pak třeba nezapomenout poděkovat všem členům týmu za jejich práci ve skupině a vytvořit krátkou zprávu o činnosti skupiny; v případě, že není součástí analytické zprávy.

Vyhodnocení ukončeného projektu je nezbytným předpokladem pro zpracování návrhů, které pomohou odstranit zjištěné nedostatky. Budou li návrhy formulovány jako úkoly, je potřeba navrhnout řešitele těchto úkolů a termín jejich realizace. Následně pak navrhnout i způsob a termín kontroly plnění stanovených úkolů. Návrhy na odstranění nedostatků, mohou být součástí analytické zprávy (toto řešení ušetří čas), nebo být zpracovány samostatně v postimplementační (poprojektové) fázi. Pro naplnění efektů projektu je důležité, aby celý realizační tým byl seznámen s výsledky hodnocení a proběhlo závěrečné hodnotící setkání celého realizačního týmu, jehož součástí by mělo být zhodnocení projektu, vyzvednutí toho, co se podařilo, sumarizace nezdarů a diskuze o postřezích, připomínkách a podnětech jednotlivých členů týmu. Součástí závěrečného hodnotícího setkání, by mělo být poděkování všem členům týmu a jejich motivování do další práce.



## ZÁVĚR

Výuka a proces učení, vzdělávání je složitá činnost, která je ovlivněna mnoha faktory. Pilířem kvalitní výuky je nesporně lektor.

První kapitola přinesla odpověď na otázku co vše je tedy zapotřebí, aby lektor byl skutečným expertem, profesionálem; co může ohrozit jeho práci, jak s tím nakládat.

Stát se dobrým a kvalifikovaným lektorem, který dokáže posluchače nadchnout, vysvětlit danou látku a jehož výuka je efektivní, předpokládá sebereflexi, empatii, práci se zpětnou vazbou, ale především celoživotní vzdělávání. Je třeba znát požadavky posluchačů, umět jejich očekávání realizovat a napomoci jim k dosažení jejich cílů. Lektor by měl být průvodcem dospělého učícího se jedince po jeho životní – studijní dráze a poskytovat mu péči, vedení, zpětnou vazbu, podporu na jeho životní studijní dráze, zejména pak v jejich kritických uzlech, tak jak to potvrzují závěry z dalších kapitol. Přirozeně lektor sám musí být vzorem svým nadšením, zainteresovaností.

Druhá kapitola specifikovala jednotlivé aspekty, objasnila, jak jednotlivé psychosociální aspekty ovlivňují schopnost a kvalitu jazykového vzdělávání u dospělých jedinců.

Je velmi důležité jednotlivé faktory nepodceňovat a neustále s nimi pracovat. Se stresem se setkávají jak lektor, tak studující. Na obou stranách může v podobě eustresu velmi napomoci k aktivaci, neboť k maximálnímu výkonu je zapotřebí dávky napětí. V podobě distresu naopak škodí. Specifická zátěž, kterou nazýváme stresem vzniká rozporem v triádě potřeba-tužba-prožívaná realita. Se stresory jsou konfrontováni jak lektor, tak studující. Při zvládání stresorů hrají různou roli nejen jejich zvládání, ale i vnější existenční podmínky a vlastnosti osobnosti. Důležitý je optimismus, hardiness (tvrdost, otužilost) tím je míněn postoj ke světu a sebehodnocení. Jedinci s tímto postojem jsou stresem méně zranitelní (věří, že mohou mít vliv na události, jsou aktivní, bojovní) a to vše zvyšuje jejich odolnost vůči stresu. Rozhodujícím prvkem individuální reakce na stres, který poukazuje na význam sociálně-psychologických aspektů jeho zvládnutí, je sociální podpora

stresovaného jedince. Má-li takovýto člověk podporu v rodině, u přátel a v neposlední řadě i u lektora, je daleko odolnější vůči stresujícím činitelům. V případě stresu je důležité včas dokázat rozpoznat, kdy jeho míra překročila akceptovatelnou mez, což je velmi individuální. Studenti, ale i lektor, by se měli hlavně stresu snažit předcházet. V případě ohrožení mu čelit prostřednictvím aktivního a pasivního odpočinku, dodržováním životosprávy, (příjem vitamínů, zejména C a E, spánkový režim), využívat relaxační techniky, věnovat se činnosti, která jim přináší radost, uspokojení. Je důležité, nevytvářet si stresory přehnanými požadavky na své okolí a sebe sama. Je třeba si uvědomit, že dokonalost neexistuje, zbytečně nespěchat, raději se zaměřit na jednu věc, uvědomit si, že nikdo nedokáže vše zvládnout sám, nebýt za každou cenu přehnaně vstřícný, naučit se říci *ne*. To vše vyžaduje značnou dávku sebeuvědomování, sebepoznávání, práci s obrannými mechanismy.

Ve vztahu k vyučovacímu procesu, by si měl lektor všimnout případných projevů stresu v chování účastníků a citlivě dle toho zareagovat. Úspěšnost jeho působení, které pozitivním způsobem zvýší schopnost a kvalitu jazykového vzdělávání závisí krom jiného na schopnosti navození atmosféry důvěry, spolupráce, schopnosti účastníky zbavit strachu, obav, nejistoty, případně čelit možným negativním tendencím, dále vytvářet pozitivní vazby, zvládat konflikty, vytvořit bez stresové prostředí. S tím přímo koresponduje emoční (sociální) inteligence; tedy především sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivace, vytrvalost, empatie: to vše umožňuje vést lidi a zvládat mezilidské vztahy.

Lektor se studenty komunikuje, nejen aby informoval, ale musí také účastníkům danou problematiku objasnit, vysvětlit, o něčem je přesvědčit. Je důležité, aby chápal emoční rozpoložení druhých lidí, dokázal s nimi jednat. Svůj neopomenutelný význam má Gardnerova typologie inteligence, která velkou měrou napomůže ke stanovení strategie učení, stejně tak jako typ paměti.

Paměť je z hlediska studia jazyka velmi důležitá a za pomoci stanovení typu paměti společně s typem inteligence napomůže ke stanovení strategie učení a proces učení cizího jazyka se tak výrazně zefektivní. Na paměť krom

jejího trénování, procvičování, dodržování zásad zvyšujících její rozsah, mají také prokazatelně vliv hormonů, strava. Při hladovění, dochází v trávicí soustavě k vylučování hormonu zvaného ghrelin, který má vliv na ukládání informací do paměti, ale i na učení. Z hlediska dlouhodobé paměti hraje klíčovou úlohu hormon tukové tkáně leptin, který působením na hipokampus ovlivňuje formování dlouhodobé paměti, která je pro studium cizího jazyka zásadní. Pro správné fungování mozku, potažmo paměti a učení, má vliv i složení stravy, konkrétně konzumace tzv. omega-3-mastných kyselin, proto je důležité nepodceňovat skladbu jídelníčku.

Pro hladký průběh výuky, je potřeba, aby lektor sledoval jak studenti udržují pozornost, pracoval se skupinou, snažil se ji aktivovat, dynamizovat a dle situace citlivě bezprostředně zareagoval (změnou aktivity, pauzou, vtipem, oddechovou vsuvkou atd.). Pozornost má pro efektivní zpracování poznatků základní význam. Je-li student pozitivně stimulován, dostatečně motivován, má-li jasně definovaný cíl, zájem o to, co se učí, jeho schopnost udržet pozornost se zvýší a tím se zvýší i jeho schopnost si naučené lépe pamatovat.

Volní nasazení, a houževnatost jsou důležitými činiteli, které rozhodují o stálosti a kvalitě výkonu, v oblasti studia jazyka. Vůle má centrální postavení pro utváření, stanovení a dosahování cílů. Vůli charakterizují samostatnost, cílevědomost, rozhodnost a vytrvalost, která zajišťuje, aby přijaté rozhodnutí bylo dovedeno do cíle. Vůle a volní jednání jsou neobyčejně důležité pro průběh a celkový výkon v oblasti jazykového vzdělání, protože studium jazyka s sebou přináší řadu překážek. Je časově náročné a pevná vůle společně s disciplinovaností, sebeovládáním a sebekázní, jsou nejzásadnějšími podmínkami pro dosažení úspěchu při studiu jazyka.

Motivace je nezastupitelnou podmínkou pro učení, stejně tak jako emoční aspekty – odměny a tresty. Sklony a odhodlání učící se osoby, její motivace se učit, jsou jedním z rozhodujících faktorů, ovlivňujících efektivnost učení a vzdělávání. Důležité je stanovení jasného a především reálného cíle. Pro studujícího je motivující úkol, s jehož splněním je spojeno očekávání uspokojení. Chceme-li motivovat, musíme pracovat s emocemi, protože emoce integrují, organizují duševní dění, motivují chování člověka, jsou činiteli

dynamiky psychických procesů. Sepětí motivace a emocí je úzké a funkční. Motivované chování směřuje k dosažení příjemného a k vyhýbání se nepříjemnému. Je-li jedinec přesvědčen o dosažitelnosti, atraktivnosti cíle, o způsobu cesty k výsledku, pak je motivován cíle dosáhnout. Její zvýšení je třeba podpořit zaměřením a konkretizací cíle, jeho reálnou dosažitelností. To vše za podpory zpětné vazby týkající se výkonu. Dobře motivovaný student, je ten, kdo má jasně definovaný cíl, který podniká kroky, od kterých očekává, že povedou k dosažení cíle.

Třetí kapitola se snažila o objasnění širšího kontextu významu vzdělávání a učení v soudobé společnosti; specifikovat, co je v procesu výuky a učení nejzásadnější.

Vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, kde je třeba vzdělávání vnímat a přijímat jako přirozenou součást života, nikoliv jako přípravu na život samotný. Vzdělávání má probíhat jako kritické přivlastňování reality. Vzdělání se pak mění v kritický přístup ke skutečnosti. Vzdělávání dospělých jedinců je průřezovou disciplínou, kdy pro úspěšnou výchovu a vzdělávání dospělých účastníků je potřeba respektovat jejich zvláštnosti a využívat silných stránek jejich osobnosti.

Dospělý se vyznačuje sociální zralostí, ustáleným životním stylem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle, pro praktický život. Je nutné respektovat, že na základě životních a pracovních zkušeností přijímají poznatky diferencovaně a kritičtěji, s ohledem na své potřeby, přání, aspirace. Je třeba nezapomínat na psychofyzilogické zvláštnosti spojené s věkem. Dospělí se vyznačují praktickou až pragmatickou orientací. Zajímá je aplikace a přínos pro praxi. Vyžadují průkazné spojení mezi vlastními potřebami, cílem, obsahem kurzu a přínosy pro ně jako pro účastníky. To je důvod, proč je bezpodmínečně nutné důsledně propojovat obsah vzdělávání s životními a profesními zkušenostmi účastníků, stejně tak jako aplikovat participativní, dialogické metody, v nichž se plně uplatní zkušenosti a poznatky dospělého jedince. Je nutné, znát a řídit se didaktickými zásadami a principy, protože umožňují řídit, regulovat a usměrňovat vzdělávání dospělých, tak aby bylo

dosáhnuto souladu mezi procesem řízeného vyučování a jeho psychosociálními zvláštnostmi ve všech hlavních etapách učení.

Pro hladký vývoj procesu výuky je důležité, podporovat aplikaci prokreativních faktorů a naopak eliminovat antikreativní faktory, které mohou přerůst v bariéry. Zde se otvírá prostor zejména pro lektora, který by měl být připraven na možné bariéry a dokázal s nimi pracovat, tak, aby se mu povedlo vytvořit příjemnou pracovní atmosféru a tím optimalizovat proces výuky cizího jazyka. Stejně tak jako správné využívání transferu během výuky vede k jejímu výraznému zefektivnění. Transfer se týká vědomostí, dovedností, schopností, ale i motivace a k pozitivnímu transferu výrazně napomůže, jestliže na jeho správné využití lektor studenty upozorní. V jazykovém vzdělávání jsou vědomosti pokládány za základní výsledek učení. Pro skutečně dobré výsledky je potřeba kvalitu a množství vědomostí pravidelně ověřovat, s výsledky studenty seznamovat a dále pak s nimi pracovat, aby byl naplněn význam zpětné vazby. S tím koresponduje zákon opakování, jehož podstata spočívá v upevnění získaných vědomostí a dovedností. Svou funkci však plní pouze v případě, je-li opakování aktivní a je-li různorodé, plánované. Aby bylo skutečně účelné, je třeba vycházet ze zákonů zapomínání.

Čtvrtá kapitola přinesla vysvětlení, co je rozuměno pod pojmem komunikace, které formy komunikace je potřeba v rámci výuky aplikovat (verbální, nonverbální, elektronická komunikace). Jak s jednotlivými formami pracovat.

Úroveň komunikace má přímý dopad na efektivnost výuky cizího jazyka, je přímo závislá na motivaci příjemce. Není-li student motivován k přijetí informace, ztrácí informace cenu, neboť již není dále komunikována. O skutečné komunikaci lze hovořit pouze v případě, kdy příjemce informaci nejenom přijímá, ale i rozumí.

V rámci procesu výuky jsou uplatněny ve své podstatě všechny formy komunikace, ale nejpodstatnější je komunikace verbální a nonverbální. Každá z těchto forem je charakterizována atributy, se kterými je potřeba pracovat a rozvíjet je. Pro verbální komunikaci to je četnost, plynulost, intruze, naslouchání, postoj k výroky ostatních, výroky snižující hodnotu druhého, emoční atmosféra, pozitivní posilování. Pro nonverbální formu se jedná o

proxemiku, posturologii, mimiku, kinezi, paralingvistiku, oční kontakt, haptiku. Neverbální komunikace se hůře ovládá vůlí, prozrazuje pocity a zprostředkovává až 90 % informací, proto je pro lektora velkým zdrojem informací o jednotlivých studentech, ale i o celkové atmosféře ve studijní skupině. Je potřeba sledovat její projevy, které poskytují informaci o jejich pocitech, pozornosti, pochopení látky, nespokojenosti, únavě. Umožňuje tak operativně reagovat na potřeby studentů a poskytnout jim to, co v daném okamžiku potřebují (zařazení odpočinkové aktivity, krátkou pauzu, znovu vysvětlí problémovou látku, vyvětrá v místnosti, stáhne žaluzie apod.). Lektor tím také napomůže k upevnění atmosféry otevřeného komunikačního klimatu, které je pro výuku důležité. Při budování atmosféry otevřeného komunikačního klimatu sehrává důležitou roli symetrie komunikačního procesu. Při dokonale symetrické komunikaci se role komunikátora a komunikanta střídají. Symetrie komunikačního procesu zajistí efektivní komunikaci a nezbytnou zpětnou vazbu v rámci vyučování.

S novým pohledem na vzdělávání přichází také potřeba maximálního využití výpočetní techniky, multimediálních zařízení, Internetu, které umožňují maximalizaci využití času. E-learning je třeba chápat jako multimediální podporu jazykového vzdělávacího procesu za použití moderních informačních a komunikačních technologií (ITC), jejichž primárním úkolem je zvýšit kvalitu a dostupnost vzdělávání. Výhoda takového kurzu tkví v tom, že student si sám určuje tempo, dobu i místo výuky dle svých individuálních možností. Individuální přístup lektora k učícímu umožní procvičování konkrétních jevů, dle potřeb jednotlivce. Pro výuku cizího jazyka je optimální propojení kombinace prezenčního studia v kurzu či individuálních lekcích 1+1 v kombinaci s e-learningem. Student je tak nucen procvičovat a upevňovat jazyk daleko intenzivněji a to je podstatné, pro jeho jazykový progres.

Praktická část předložila návrh projektu jazykového kurzu na míru. Specifikovala požadavky pro úspěšné řízení a realizaci projektu a vyzdvihuje význam integrace jednotlivých činností.

V předprojektové fázi bylo provedeno prozkoumání příležitosti pro projekt, posouzení proveditelnosti záměru za použití metody SWOT analýzy, vyvození

závěrů z provedené analýzy, základní matice byla pak dále rozvedena do interní a externí analýzy pro stanovení strategie jednání. Silné stránky je potřeba udržovat, neustále rozvíjet a za pomoci výstupu z celkového hodnocení, je pak aplikovat v rámci dalších projektů. Slabé stránky je třeba maximálně omezit, nejlépe eliminovat. Naopak je třeba pokusit se využít příležitosti, proměnit je v realitu, dodatečně v silné stránky. Neustále mít na paměti hrozby, eliminovat je, uvědomit si, že jejich nebezpečí tkví v tom, že mohou nastat. Výsledky analýzy byly implementovány do projektu společně s výsledky teoretického rámce získaného v teoretické části rigorózní práce.

Realizační část je řízena podrobným harmonogramem. Využívá vstupní dotazník, test, řízený pohovor, tak, aby poskytly propracovaný a systematický sběr informací o účastnících, zmapovaly jejich dosavadní jazykovou úroveň dle SERR, a maximálně napomohly ke specifikaci jejich přání, potřeb, cílů. To vše v propojení a návaznosti na SWOT analýzu, její modifikovanou verzi a poznatky z teoretické části rigorózní práce. Apel je kladen na důležitost osobnosti lektora, neboť vyučovací proces je ve své podstatě realizační fází projektu, a jeho práce ve vyučovacím procesu je vyvrcholením práce na vzdělávacím projektu. Pro naplnění efektů a cílů projektu je nezbytné neustálé monitorování průběhu celého projektu, zejména pak realizační fáze. Stejně tak je podstatné průběžné a závěrečné hodnocení, které pomohou zajistit dle harmonogramu zaslané dotazníky spokojenosti I, II a dotazník spokojenosti L, který slouží k vyjádření spokojenosti a názorů lektorů. Pro praxi je důležité, aby s výsledky závěrečného hodnocení, byli obeznámeni všichni, kdo se na projektu podíleli. Zejména pak metodik a lektori, protože to jsou právě oni, kdo je v přímém kontaktu s účastníky vzdělávacího jazykového projektu a kdo má možnost přímo a bezprostředně působit na účastníky kurzu, ovlivňovat bezprostředně výuku, operativně a citlivě reagovat na potřeby jednotlivců i celé skupiny. Je nutné, aby jasně zaznělo, co se podařilo, co tedy bude nadále aplikováno, co se neosvědčilo, tedy čemu je potřeba se v dalších projektech vyhnout, neboť jen v takovém případě dojde k naplnění významu zpětné vazby a významu SWOT analýzy. Při závěrečném zhodnocení, by mělo zaznít poděkování všem členům realizačního týmu a následně by mělo proběhnout motivování do další práce.

# RESUMÉ

## Resumé

Rigorózní práce se zabývala problematikou vzdělávání dospělých jedinců v oblasti cizích jazyků. Analyzovala jednotlivé psychosociální aspekty, které ovlivňují schopnost a kvalitu učení u dospělých jedinců. Byla rozdělena do pěti hlavních částí. V první části byla rozebrána osobnost lektora, nároky kladené na tuto profesi, efekty lektorovy práce a jeho cíle. Druhá kapitola byla členěna do šesti podkapitol a věnovala se jednotlivým psychosociálním aspektům: inteligence – její typy a vliv; paměť – fáze, typy a vliv; pozornost, vůle a motivace, stres, který byl podrobně analyzován v dalších pěti podkapitolách. Další kapitola byla členěna obdobně jako předchozí, zabírala se popisem procesu učení, prokreativními faktory, výsledky procesu učení, zákonem transferu a zákonem opakování. Čtvrtá kapitola byla segmentována do pěti podkapitol, které popsaly jednotlivé formy, znaky komunikace, komunikační klima, možnosti využití komunikace v rámci výuky. Závěrečná kapitola předložila návrh, jak co nejefektivněji vytvořit jazykový kurz tzv. na míru.

## Resume

The Rigoroza thesis dealt with the broad issue education of adults on fields of the foreign languages. It analyzed individual psychosocial aspects which influence ability and quality learning of adults. The thesis was divided into five main parts. In the first part, personality of a lector was analyzed and work requirements, efficiency and lector's aims. The second chapter was divided into six subchapters and dealt with particular psychosocial aspects: intelligence – its types and effect, memory – phases, types and effect, attention, will, motivation and stress which was analyzed in detail in next five subchapters. Next chapter was divided in the same manner as the preceding one and dealt with description of learning process, creative factors, learning results, rule of transfer and rule of repetition. The fourth chapter was segmented into five subchapters which described particular forms, character of communication, communication climate and facilities for learning. In the final part there was brought the suggestion of the language course made-to-measure.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- ARMSTRONG, Thomas. *In their own way: discovering and encouraging your child's personal learning style*. 1st ed. New York: Distributed by St. Martin's Press, ©1987, xii, 211 p. ISBN 08-747-7446-2.
- COMMISSION STAFF WORKING PAPER. *A Memorandum on Lifelong Learning*. In: *SEC(2000) 1832*. 2000. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>
- BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BARTÁK, Jan. *Lidé a změny*. Praha: Votobia, 2004, 269 s. ISBN 80-722-0184-0.
- BARTÁK, Jan. *Vzdělávání ve firmě*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2007, 162 s. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.
- BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra: [jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé]*. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-722-0158-1.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika filozofie-věda*. 1.vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001, 122 s. ISBN 80-864-3203-3.
- BROTHERS, Joyce a EAGAN, P. Edward. *Kurz dokonalé paměti*. Vyd. 1. Překlad Jiří Sirotek. Praha: Knižní klub, 1995, 190 s. ISBN 80-717-6236-9.
- DĚDINA, Jiří. *Management a moderní organizování firmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 324 s. ISBN 978-80-247-2149-1.
- DOLEŽAL, Jan, MÁCHAL, Pavel a LACKO, Branislav. *Projektový management podle IPMA*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 507 s. ISBN 978-80-247-2848-3.
- FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-808-6723-648.
- FARKOVÁ, Marie. *Úvod do psychologie dospělých: (cesty a křižovatky životního vývoje)*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002, 114 s. ISBN 80-704-8046-7.
- FORMÁNKOVÁ, Zuzana, 2009. *Psychosociální aspekty jazykové výuky u dospělých*. Praha. 85 s. Diplomová práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. Vedoucí práce PaedDr. Antonín TOMKO.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, ©1983, xiii, 440 p. ISBN 04-650-2508-0.

- GÓMEZ-PINILLA, Fernando. Brain foods: the effects of nutrients on brain function. *Nature Reviews Neuroscience*. 2008, vol. 9, issue 7, s. 568–578. DOI: 10.1038/nrn2421. Dostupné z: <http://www.nature.com/doifinder/10.1038/nrn2421>
- GREGOR, Ota. *Jak zvládnout stres: Studijní text pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Hradec Králové: Inženýrské služby, 1989, 55 s.
- HANZLOVSKÝ, Michal. *Sociální inteligence*. In: [online]. 2011 [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: <http://www.celostnimediceina.cz/socialni-inteligence.htm>
- HARTLEY, Mary. *Řeč těla v praxi: teorie, cvičení a modelové situace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 104 s. ISBN 80-717-8844-9.
- KNOBLAUCH, Jörg. *Time management: jak lépe plánovat a řídit svůj čas*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, 105 s. ISBN 80-247-1440-X.
- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.
- KOVALIKOVÁ, Susan.. *Integrovaná tematická výuka*. Překlad Jana Nováčková. Kroměříž: Spirála, 1995, 304 s. ISBN 80-901-8730-7.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada – Avicenum, 1994, 190 s. ISBN 80-716-9121-6.
- KULKA, Jiří. *Efektivní učení*. In: [online]. 2003. [cit. 2014-03-01]. Dostupné z: <http://www.arcana.cz/texty/problemy-psychologie/efektivni-uceni/>
- Metodický portál. GOŠOVÁ, Věra. *Emoční inteligence* [online]. 2011 [cit. 2014-04-05]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/E/Emoční\\_inteligence](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/Emoční_inteligence)
- MŠMT. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. 2014 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- MUSIL, Josef. *Elektronická média v informační společnosti*. Praha: Votobia, 2003, 261 s. ISBN 80-722-0157-3.
- MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 123 s. ISBN 978-808-6723-440.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Codex Bohemia, 1998, 271 s. ISBN 80-859-6352-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. In: [online]. [cit. 2013-11-23]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/profesni.pdf>
- MUŽÍK, Jaroslav. *Příprava lektora na vyučování*. Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých. Praha: DAHA, 1998. ISSN 1211-6378.

- MUŽÍK, Jaroslav. *Základy didaktiky dospělých*. Vyd. 1. Praha: Mowshe pro Katedru andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 2008, 79 s. Edice celoživotního vzdělávání. ISBN 978-80-254-2505-3.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.* [online]. 2008 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 s. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995, 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-867-2303-8.
- PARDEL, Tomáš. *Obecná psychologie*, Praha: SPN, 1979, 150 s. OCLC 40086422.
- PETŘÍKOVÁ, Růžena. *Lidé v procesech řízení: (multikulturální dimenze podnikání)*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007, 216 s. ISBN 978-80-86946-28-3.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Sebezpoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2008, 178 s. ISBN 978-80-247-2593-2.
- PRŮCHA, Jiří. *Moderní vzdělávací technologie*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 93 s. ISBN 80-867-2301-1.
- ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 2: komunikace*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 161 s. ISBN 80-247-0844-2.
- TELCOVÁ, Jana. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r.s., 2002, 151 s. ISBN 80-86568-13-X
- WIZARDS CZ. *Moderní vzdělávání je e-learning!* [online]. 2009 [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: <http://www.wizards.cz/e-learning/>

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A</b>	Deskripce kategorií SERR.....	I
<b>Příloha B</b>	Metodické principy výuky.....	II
<b>Příloha C</b>	Observační protokol.....	IV
<b>Příloha D</b>	Cíle a průběh observací .....	VI
<b>Příloha E</b>	Dotazník nového frekventanta kurzu.....	VII
<b>Příloha F</b>	Rozřazovací test (Placement test).....	XI
<b>Příloha G</b>	Dotazník spokojenosti – varianta I .....	XVIII
<b>Příloha H</b>	Dotazník spokojenosti – varianta II.....	XIX
<b>Příloha I</b>	Dotazník spokojenosti – varianta L .....	XX

## Deskripce kategorií SERR

Společný evropský referenční rámec „učení, vyučování, hodnocení“ (SERR) je dokument Rady Evropy umožňující vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalosti cizích jazyků v rámci Evropské unie.

V oblasti cizích jazyků definuje šest kategorií podle úrovně znalosti cizího jazyka. Jsou to kategorie A1, A2, B1, B2, C1, C2. Jednotlivé kategorie zohledňují úroveň porozumění při poslechu, čtení, schopnosti konverzace a kvality písemného projevu.

### Úrovně dle SERR

#### **A1**

Úroveň začátečníků, kteří rozumí větám a slovům týkajícím se jejich osoby a jejich okolí. Jsou schopni vést jen velmi jednoduchou a prostou konverzaci s mluvčím, který s nimi má trpělivost. Sami dokáží vyjádřit pouze základní myšlenky o své osobě slovními spojeními, která znají ze studia. Umí vyplňovat krátké formuláře dotazující se na jejich osobu.

#### **A2**

Studenti této úrovně rozumí mluvenému slovu týkajícímu se někoho a jeho okolí či nakupování a práce. Mohou číst jednoduché texty a orientují se v např. v jídelních lístcích. Jsou schopni jednoduše konverzovat a sdělovat informace o své osobě a užít částečně minulého času. Jsou též schopni jednoduchého popisu. Umí psát jednoduché dopisy o své osobě.

#### **B1**

Studenti této úrovně rozumí řeči týkající se aktuálních záležitostí. Rozumí textům obsahujícím pocity, události při použití základních komunikačních slovíček. Dorozumí se v běžných životních situacích a mohou volně diskutovat o tématech, která jsou jim známá. Mohou vyprávět a líčit své touhy; mohou psát texty z oblasti svých zájmů či dopisy s použitím podmiňovacího způsobu.

#### **B2**

Rozumí většinou mluvenému slovu zabývajícím se běžnými problémy (televize, film). Obdobné je to i při čtení textů. Mohou též číst prózu psanou aktuálním jazykem. Jsou schopni plynule konverzovat s rodilými mluvčími ve známé oblasti a dokážou vyjádřit svůj pohled a výhody či nevýhody daného problému. Dokážou napsat podrobný text ze své oblasti a podchytit v něm jasně jeho význam.

#### **C1**

Rozumí i nestrukturovanému projevu. Orientují se v pořadech rádia a televize. Rozumí a vciťují se do literárních textů, rozumí odborným textům. Flexibilně komunikují a vyjadřují své myšlenky jasně a bez obtíží. Jsou schopni jasně a podrobně hovořit o všech možných tématech. V psaném textu dokážou volit vhodný směr pro čtenáře.

#### **C2**

Po krátkém přizpůsobení rozumí bez obtíží rodilým mluvčím hovořícím o jakémkoliv tématu. Jsou schopni číst složité texty i literární díla a pojednání s abstraktním zabarvením. Při konverzaci vyjadřují jemné významové odstíny, používají idiomatické vazby. Pokud něco nedokáží vyjádřit, bez problémů to obchází jinou formulací, bez narušení hovoru. Umí popisovat odborné texty apod.

## Metodické principy výuky

### Opravování chyb

zásadně neopravujeme všechny chyby a ve všech fázích výuky!

#### ústní projev

- při nácviku gramatických struktur opravujeme všechny chyby ve cvičeních
- při volném mluvení, dialozích a diskusích chyby neopravujeme chyby v průběhu projevu, zásadní chyby si u učitel poznamená a vrátí se k nim po skončení projevu nebo celé diskuse, opravují se pouze chyby relevantní vzhledem k jazykové úrovni studentů
- pokročilejší studenty vedeme citlivě k tomu, aby si také zapisovali chyby svých kolegů a sami uměli tyto chyby odstranit
- nezapomínat na fonetiku, dbát na výslovnost

#### písemný projev

- při nácviku gramatických struktur opravujeme všechny chyby ve cvičeních
- při volném projevu opravujeme jen to, co má student na dané úrovni vědět, nebo to, co brání porozumění textu
- vysvětlíme účastníkům, že neopravujeme úplně všechny chyby

### Používání učebnice a doplňkových materiálů

- učebnice je základem výuky
- časový harmonogram výuky je nutné dodržet kvůli předem připraveným testům
- v hodině se nepracuje jen s učebnicí, ale i s doplňkovými materiály
- doplňkové materiály musí maximálně odpovídat probíraným tématům jak gramaticky tak lexikálně
- není možné připravit doplňková gramatická cvičení, ve kterých je neznámá slovní zásoba, takový materiál je nutné přepsat nebo jinak upravit
- není vhodné na úrovních A1 a A2 rozšiřovat slovní zásobu nad rámec učebnice.

### Domácí úkoly

- jsou zadávány v přiměřené míře i náročnosti
- úkoly jsou kontrolovány společně v hodině, případné nejasnosti jsou lektorem objasněny

### Role lektora při výuce

- lektor je vždy připraven na výuku
- lektor má na každou hodinu písemný plán hodiny
- lektor má již před hodinou připravené a nakopírované doplňkové materiály
- lektor pracuje nejen s učebnicí, ale i s doplňkovými materiály
- lektor se průběžně seznamuje s novými publikacemi a materiály pro výuku cizího jazyka
- lektor improvizuje v hodině jen z důvodu nutné reakce na situaci
- lektor se vždy aktivně a se zájmem účastní výuky
- lektor nemluví v hodině víc než jeho studenti
- lektor vhodně opravuje chyby studentů
- lektor vždy vhodně reaguje na projev studenta podle dané komunikační situace (odpověď na otázku, vysvětlení, zhodnocení projevu studenta)
- lektor se snaží o otevřené komunikační klima

Atmosféra hodiny

- atmosféra je poklidná a přátelská
- všichni studenti jsou do průběhu hodiny zapojeni
- méně aktivní studenti jsou motivováni k samostatnému projevu
- slabší studenti dostávají jednodušší úkoly, nadanější studenti dostávají úkolů víc a úkoly jsou komplikovanější
- tempo hodiny se řídí podle většiny studentů
- studenti se nebojí ptát na cokoliv, čemu nerozuměli nebo nerozumějí

Průběh hodiny nebo vyučovacího bloku

- výuka probíhá výhradně ve zvolením cizím jazyce, bez použití mediačního jazyka, učitel mluví jasně a srozumitelně, používá jazykové prostředky vhodné pro úroveň studentů
- hodina má jasný cíl
- hodina je homogenní, všechny aktivity a cvičení podporují zvládnutí látky podle stanoveného cíle hodiny
- hodina je pestrá a zajímavá, vyhýbáme se stereotypním aktivitám
- aktivity se střídají, aby studenti mohli udržet pozornost po celou dobu výuky, vhodně se zakomponují oddechové aktivity
- lektor nevede dlouhé monology
- lektor zadává úkoly jasně a stručně, nejlépe příkladem, vždy se na začátku práce přesvědčí, zda všichni studenti porozuměli instrukcím a pracují na správném úkolu
- výuka není frontální
- studenti pracují v párech a skupinách
- nová gramatika je prezentovaná induktivně, to znamená, že studenti si podle nabídnutých vět a struktur sami formulují nová pravidla, která pak dále aplikují, snažíme se minimalizovat klasické školské několikaminutové výklady učitele
- cvičení jsou řazena od jednodušších ke komplikovanějším, komplexní a kreativní cvičení jsou řazena až na závěr
- cílem není správné vyplnění cvičení, ale uplatnění všeho naučeného v praxi
- lektor nemusí vždy kontrolovat všechno, co studenti dělají v hodině, např. pokud pracují v párech či skupinkách, lektor je obchází a pomáhá, event. si dělá poznámky o společných chybách, ke kterým se potom vrátí
- v případě nácviku dialogů ve dvojicích učitel nechá prezentovat jen jednu nebo dvě dvojice, nikdy ne všechny najednou
- studenti jsou vedeni k samostatné práci, pokud při práci ve dvojici mají pochyby nebo otázky, sami se zeptají na správné odpovědi

Pomůcky pro výuku

- lektor používá nahrané poslechy na CD k učebnicím i jiným učebnicím, pokud je potřeba
- lektor efektivně využívá dataprojektor, tabuli; zápis je čitelný, srozumitelný a slouží jako vizuální pomůcka pro studenty
- lektor do výuky zařazuje úkoly spojené s používáním internetu a e-mailu (vyhledávání informací, psaní domácích úkolů na blog nebo formou mailu přímo lektorovi)

## Observační/hospitační protokol

Jméno lektora:		Jméno hospitujícího:	
Datum:		Kurz:	
Počet studentů:		Učební materiál/lekce:	
Cíl hodiny:			

Lektor pracoval s:	
Záznam na tabuli:	
Zapojení všech studentů:	<i>ano – ne – částečně</i>
Podíl mluveného projevu lektora:	
Atmosféra v hodině	<i>přátelská – nudná – neosobní – nepříjemná</i>
Tempo hodiny:	<i>rychlé – přiměřené – pomalé</i>

### Průběh hodiny:

Minutáž	Aktivita	Komentář



**Závěr:**

*Podněty ke zlepšení:*

**Vyjádření lektora:**

Datum rozboru hodiny:

Podpis lektora: \_\_\_\_\_ Podpis hospitujícího:

## Cíle a průběh observací

### Cíle

- sjednocení metodiky výuky
- zajištění stejné úrovně výuky ve všech skupinách
- odstranění nedostatků při výuce
- pomoc lektorům při řešení komplikovaných situací

### Postup

- lektori jsou observováni 1× za semestr (v případě zásadních nedostatků nebo stížnosti ze strany studentů i častěji) či na jejich vlastní žádost
- observuje metodik
- standardní observace je dopředu ohlášená a domluvená
- lektor informuje studenty o konání observace
- v případě stížností studentů může být observace i neohlášená
- observace trvá obvykle 45 minut
- lektor před hodinou předloží observujícímu plán hodiny

### Plán hodiny

- v plánu hodiny je popsán cíl hodiny
- v plánu hodiny jsou popsány jednotlivé aktivity a předpokládaný čas jejich trvání
- v případě vlastních doplňkových aktivit je součástí plánu i kopie těchto aktivit
- od plánu hodiny se učitel samozřejmě může odchýlit, důvody změny plánu a improvizace potom budou součástí rozboru hodiny

### Rozbor hodiny

- následuje co nejdříve po samotné observaci, nejdéle do 7 dnů
- lektor sám zhodnotí hodinu, co se povedlo, co se nedařilo a proč (rozeznat nedostatky, formulovat je a poučit se z nich je důležité)
- pokud došlo k odchýlkám od původního plánu hodiny, lektor vysvětlí své důvody
- observující potom zhodnotí průběh hodiny podle svých poznámek
- v případě kritických připomínek se k nim lektor vyjadřuje (zdánlivě nevhodný metodický postup je někdy možné vysvětlit specifickou situací ve třídě)
- observující shrne pozitivní a negativní body hodiny
- v případě výhrad vůči postupu lektora observující navrhne jiná možná řešení
- observující předá lektorovi k podpisu observační protokol

### Observační protokol

- učitel obdrží jednu kopii, originál je uložen u metodika
- protokol není veřejný dokument; složí jako podklad pro práci metodika – jeho práci s lektory
- vedení je pravidelně informováno o průběhu observací

## DOTAZNÍK NOVÉHO FREKVENTANTA KURZU

Jméno studenta	<input type="text"/>
Jméno společnosti (zaměstnavatele)	<input type="text"/>
Pracovní pozice ve společnosti	<input type="text"/>
Kurz (jazyk, úroveň)	<input type="text"/>
<i>Kontaktní údaje</i>	
Telefon	<input type="text"/>
E-mail	<input type="text"/>

(1) jaké jazyky ovládáte? (jazyk, úroveň) \_\_\_\_\_

--	--

(2) jaké jazyky jste studoval/a? (jazyk, kde/jakým způsobem) \_\_\_\_\_

--	--

(3) co *fungovalo* ve vámi navštěvovaných jazyk. kurzech? (co byste chtěli zachovat) \_\_\_\_\_

--	--

(4) co *nefungovalo* ve Vámi navštěvovaných jazyk. kurzech? (čemu byste se chtěli vyhnout)

--	--

(5) jaké učebnice jste používal/a ve Vámi navštěvovaných kurzech/výuce/samostudiu?

--	--

(6) jak se nejraději učíte?

- samostudium
- pouze já a lektor
- ve skupině osob (*kolika osob?*) .....

(7) proč jste se rozhodl/a učit se nový jazyk?

--	--

(8) co očekáváte od tohoto kurzu?

--	--

(9) na co byste se nejraději zaměřili? \_\_\_\_\_

	<p><u>obecně:</u></p> <input type="checkbox"/> mluvený projev <input type="checkbox"/> poslech <input type="checkbox"/> výslovnost <input type="checkbox"/> porozumění <input type="checkbox"/> psaný projev	<p><u>jiné:</u> (gramatika, idiomy, dialekty, specifická slovní zásoba...)</p>
--	--	--

(10) uveďte, preferujete-li určité dny a hodiny konání výuky. (pouze orientační údaj) \_\_\_\_\_

--	--

(11) zaznačte prosím odpovědi týkající se hlavních mezinárodně uznávaných zkoušek \_\_\_\_\_

<i>komentář:</i>		Slyšel/a jsem o zkoušce	Chtěl/a bych informace ke zkoušce	Připravoval/a jsem se na zkoušku	Složil/a jsem zkoušku	Ráda bych zkoušku skládal/a
OBECNÁ ANGLIČTINA	KET (základní)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	PET CELS (mírně pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	FCE (středně pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CAE (velmi pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	CPE (pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBECNÁ FRANCOUZŠTINA	DEL F1 (mírně pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	DEL F2 (středně pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	DAL F (pokročilý)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(12) jaký způsob výuky očekáváte od svého učitele? \_\_\_\_\_

- podrobná výuka a akademický přístup ke studiu
- výuka jazyka (s rodilým mluvčím) volnější, zábavnější; s důrazem na rozvíjení společensko–komunikativní stránky cizího jazyka
- výuka založená na profesních potřebách (praktické situace)

(13) co je pro Vás zásadní při výběru učitele? \_\_\_\_\_

(14) uvítali byste *osobní* konzultaci týkající se: \_\_\_\_\_

Vašich učebních potřeb a cílů (na začátku kurzu)? ANO  NE

Vašeho studijního pokroku (v průběhu kurzu)? ANO  NE

(15) máte-li nějaké otázky nebo připomínky, uveďte je prosím zde \_\_\_\_\_

**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.**

# PLACEMENT TEST

## Question Sheet

Where can you see these notices?

- |   |  |  |
|---|--|--|
| 1 | <p><b>Please leave your<br/>room key at<br/>Reception.</b></p>               | <p><b>A</b> in a shop<br/><b>B</b> in a hotel<br/><b>C</b> in a taxi</p>                               |
| 2 | <p>Foreign money<br/>changed here</p>  | <p><b>A</b> in a library<br/><b>B</b> in a bank<br/><b>C</b> in a police station</p>                   |
| 3 | <p><b>AFTERNOON<br/>SHOW BEGINS<br/>AT 2PM</b></p>                           | <p><b>A</b> outside a theatre<br/><b>B</b> outside a supermarket<br/><b>C</b> outside a restaurant</p> |
| 4 | <p><b>CLOSED FOR HOLIDAYS</b><br/>Lessons start again on<br/>8th January</p> | <p><b>A</b> at a travel agent's<br/><b>B</b> at a music school<br/><b>C</b> at a restaurant</p>        |
| 5 | <p><i>Price per night:</i><br/>£10 a tent<br/>£5 a person</p>                | <p><b>A</b> at a cinema<br/><b>B</b> in a hotel<br/><b>C</b> at a camp-site</p>                        |

### Scotland

Scotland is the north part of the island of Great Britain. The Atlantic Ocean is on the west and the North Sea on the east. Some people (6) ..... language called Gaelic. There are (7) ..... five million people in Scotland, and Edinburgh is (8) ..... most famous city. Scotland has many mountains; the highest one is called 'Ben Nevis'. In the south of Scotland, there are a lot of sheep. A long time ago, there (9) ..... many forests, but now there are only a (10) .....

Scotland is only a small country, but it is quite beautiful.

- |    |                |                  |                |
|----|----------------|------------------|----------------|
| 6  | <b>A</b> on    | <b>B</b> in      | <b>C</b> at    |
| 7  | <b>A</b> about | <b>B</b> between | <b>C</b> among |
| 8  | <b>A</b> his   | <b>B</b> your    | <b>C</b> its   |
| 9  | <b>A</b> is    | <b>B</b> were    | <b>C</b> was   |
| 10 | <b>A</b> few   | <b>B</b> little  | <b>C</b> lot   |

**Alice Guy Blaché**

Alice Guy Blaché was the first female film director. She first became involved in cinema whilst working for the Gaumont Film Company in the late 1890s. This was a period of great change in the cinema and Alice was the first to use many new inventions, (11) ..... sound and colour. In 1907 Alice (12) ..... to New York where she started her own film company. She was (13) ..... successful, but, when Hollywood became the centre of the film world, the best days of the independent New York film companies were (14) ..... . When Alice died in 1968, hardly anybody (15) ..... her name.

- |    |              |             |               |
|----|--------------|-------------|---------------|
| 11 | A bringing   | B including | C containing  |
| 12 | A moved      | B ran       | C entered     |
| 13 | A next       | B once      | C immediately |
| 14 | A after      | B over      | C behind      |
| 15 | A remembered | B realised  | C reminded    |

**UFOs – do they exist?**

UFO is short for ‘unidentified flying object’. UFOs are popularly known as flying saucers, (16) ..... that is often the (17) ..... they are reported to be. The (18) ..... ‘flying saucers’ were seen in 1947 by an American pilot, but experts who studied his claim decided it had been a trick of the light. Even people experienced at watching the sky, (19) ..... as pilots, report seeing UFOs. In 1978 a pilot reported a collection of UFOs off the coast of New Zealand. A television (20) ..... went up with the pilot and filmed the UFOs. Scientists studying this phenomenon later discovered that in this case they were simply lights on boats out fishing.

- |    |             |             |            |
|----|-------------|-------------|------------|
| 16 | A because   | B therefore | C although |
| 17 | A look      | B shape     | C size     |
| 18 | A last      | B next      | C first    |
| 19 | A such      | B that      | C so       |
| 20 | A cameraman | B director  | C actor    |



- 21 The teacher encouraged her students ..... to an English pen-friend.  
A should write    B write            C to write
- 22 They spent a lot of time ..... at the pictures in the museum.  
A looking            B for looking        C to look
- 23 Shirley enjoys science lessons, but all her experiments seem to ..... wrong.  
A turn                B come                C go
- 24 ..... from Michael, all the group arrived on time.  
A Except            B Apart                C Besides
- 25 She ..... her neighbour's children for the broken window.  
A accused            B complained        C blamed
- 26 As I had missed the history lesson, my friend went ..... the homework with me.  
A by                 B after                C over
- 27 Whether she's a good actress or not is a ..... of opinion.  
A matter            B subject             C point
- 28 The decorated roof of the ancient palace was ..... up by four thin columns.  
A built                B carried             C held
- 29 Would it ..... you if we came on Thursday?  
A agree                B suit                 C fit
- 30 This form ..... be handed in until the end of the week.  
A doesn't need    B hasn't got         C needn't

- 31 If you make a mistake when you are writing, just ..... it out with your pen.  
A cross                      B clear                      C wipe
- 32 Although our opinions on many things ....., we're good friends.  
A differ                      B oppose                      C disagree
- 33 This product must be eaten ..... two days of purchase.  
A by                      B before                      C within
- 34 The newspaper report contained ..... important information.  
A many                      B a lot of                      C an
- 35 Have you considered ..... to London?  
A move                      B to move                      C moving
- 36 It can be a good idea for people who lead an active life to increase their ..... of vitamins.  
A intake                      B input                      C upkeep
- 37 I thought there was a ..... of jealousy in his reaction to my good fortune.  
A piece                      B part                      C touch
- 38 Why didn't you ..... that you were feeling ill?  
A advise                      B mention                      C remark
- 39 James was not sure exactly where his best interests .....  
A stood                      B rested                      C lay
- 40 He's still getting ..... the shock of losing his job.  
A across                      B by                      C over

**The tallest buildings – SKYSCRAPERS**

Nowadays, skyscrapers can be found in most major cities of the world.

A building which was many (41) ..... high was first called a skyscraper in the United States at the end of the 19th century, and New York has perhaps the (42) ..... skyscraper of them all, the Empire State Building.

The (43) ..... beneath the streets of New York is rock, (44) ..... enough to take the heaviest load without sinking, and is therefore well-suited to bearing the (45) ..... of tall buildings.

- |    |   |            |   |            |   |            |
|----|---|------------|---|------------|---|------------|
| 41 | A | stages     | B | steps      | C | storeys    |
| 42 | A | first-rate | B | best-known | C | well-built |
| 43 | A | dirt       | B | field      | C | ground     |
| 44 | A | hard       | B | stiff      | C | forceful   |
| 45 | A | weight     | B | height     | C | size       |

**SCRABBLE**

Scrabble is the world's most popular word game. For its origins, we have to go back to the 1930s in the USA, when Alfred Butts, an architect, found himself out of (46) ..... . He decided that there was a (47) ..... for a board game based on words and (48) ..... to design one. Eventually he made a (49) ..... from it, in spite of the fact that his original (50) ..... was only three cents a game.

- |    |   |         |   |          |   |          |
|----|---|---------|---|----------|---|----------|
| 46 | A | earning | B | work     | C | income   |
| 47 | A | market  | B | purchase | C | commerce |
| 48 | A | took up | B | set out  | C | made for |
| 49 | A | fortune | B | fund     | C | cash     |
| 50 | A | receipt | B | benefit  | C | profit   |

- 51 Roger's manager ..... to make him stay late if he hadn't finished the work.  
A insisted            B warned            C threatened
- 52 By the time he has finished his week's work, John has hardly ..... energy left for the weekend.  
A any                B much                C no
- 53 As the game ..... to a close, disappointed spectators started to leave.  
A led                 B drew                C approached
- 54 I don't remember ..... the front door when I left home this morning.  
A to lock            B locking            C locked
- 55 I ..... to other people borrowing my books: they always forget to return them.  
A disagree           B avoid                C object
- 56 Andrew's attempts to get into the swimming team have not ..... with much success.  
A associated        B met                 C joined
- 57 Although Harry had obviously read the newspaper article carefully, he didn't seem to have ..... the main point.  
A grasped            B clutched            C clasped
- 58 A lot of the views put forward in the documentary were open to .....  
A enquiry            B query                C question
- 59 The new college ..... for the needs of students with a variety of learning backgrounds.  
A caters              B supplies              C furnishes
- 60 I find the times of English meals very strange – I'm not used ..... dinner at 6p.m.  
A to have            B to having            C having

# PLACEMENT TEST

## Answer Sheet

Name:

Date:

Level	Elementary	0–12	<i>Total</i>
	Pre-Intermediate	13–24	
	Intermediate	25–37	
	Upper-Intermediate	38–49	
	First Certificate	50–60	

Choose the word or phrase which best completes each sentence.  
 Look at this **example**:

135. In warm climates people A: like B: likes C: are liking sitting outside in the sun.

Choose A, B or C by ticking the checkbox.

	A	B	C
135	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Etc.

	A	B	C
136	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	A	B	C
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	A	B	C
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	A	B	C
41	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

# DOTAZNÍK I

## Spokojenost studentů s výukou

Prosíme Vás o vyplnění krátkého dotazníku. Přečtěte si následující otázky a do rámečku napište známku (použijte běžnou klasifikaci jako ve škole – od 1 do 5); **slovně upřesněte své názory nebo navrhněte změny.**

(1) vyhovuje Vám způsob výuky vaší lektorky/lektora .....?

(doplňte prosím její/jeho jméno)

(např. párová/skupinová práce, tempo výuky, přátelský/zdravě přísný/individuální přístup ke studentům, výběr materiálů, testy, oprava chyb atd.)

(2) vyhovuje Vám kurz po obsahové stránce?

(jsou zastoupeny všechny stránky jazyka – čtení, mluvení, psaní, poslech)

(3) vyhovuje Vám učebnice .....?

(doplňte prosím název učebnice)

**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.**

## DOTAZNÍK II

# Spokojenost studentů s výukou

Prosíme Vás o vyplnění krátkého dotazníku. Přečtěte si následující otázky a do rámečku napište známku (použijte běžnou klasifikaci jako ve škole – od 1 do 5); **slovně upřesněte své názory nebo navrhněte změny.**

(1) vyhovuje Vám způsob výuky vaší lektorky/lektora .....? \_\_\_\_\_  
(doplňte prosím její/jeho jméno)  
 (např. párová/skupinová práce, tempo výuky, přátelský/zdravě přísný/individuální přístup ke studentům, výběr materiálů, testy, oprava chyb atd.)

(2) vyhovuje Vám kurz po obsahové stránce? \_\_\_\_\_  
 (jsou zastoupeny všechny stránky jazyka – čtení, mluvení, psaní, poslech)

(3) vyhovuje Vám učebnice .....? \_\_\_\_\_  
(doplňte prosím název učebnice)

(4) je podle Vás výuka vhodně doplněna doprovodnými materiály? \_\_\_\_\_

(5) místo pro vzkazy, popř. další návrhy na zlepšení výuky \_\_\_\_\_

**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.**

## DOTAZNÍK L

# Spokojenost lektora

Prosíme Vás o vyplnění krátkého dotazníku. Přečtěte si následující otázky a zakroužkujte Vámi vybranou odpověď a uveďte upřesnění; **případně doplňte slovně své názory nebo navrhněte změny.**

(1) Vyhovují Vám učebnice a využívané materiály?

ANO

NE (uveďte prosím své výhrady)

Návrh na jiné učebnice/materiály:

(2) Jste spokojen/a s pracovními podmínkami?

ANO

NE (uveďte prosím své výhrady)

ČÁSTEČNĚ (specifikujte prosím blíže)

Co postrádáte?:

(3) Vyhovuje Vám vybavení učeben?

ANO

NE (uveďte prosím své výhrady)

Co by bylo potřeba doplnit, dodat?:

(4) Uveďte prosím své případné další náměty, návrhy a připomínky?

**Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku.**



## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Zuzana Bočková Formánková

**Obor rigorórní zkoušky:** Andragogika

**Název práce:** Psychosociální aspekty jazykového vzdělávání dospělých a jejich vliv na kvalitu vzdělávání

**Rok:** 2014

**Počet stran:** 140

**Celkový počet stran příloh:** 20