

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM  
2014-2016**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Veronika Kubičková**

**Vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle  
Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se  
zaměřením na anglický jazyk**

Praha 2016

Vedoucí diplomové práce: doc. Dr. Milan Beneš

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED PART TIME STUDIES  
2014-2016**

**DIPLOMA THESIS**

**Veronika Kubičková**

**Futher education of English teachers within the CPD  
Framework on the basis of the Common European  
Framework of Reference for Lauguages**

Prague 2016

The Diploma Thesis Work Supervisor:  
doc. Dr. Milan Beneš

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 25. 2. 2016

Veronika Kubičková

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu diplomové práce panu doc. Dr. Milanu Benešovi za jeho ochotu, odborné vedení, pomoc a rady při zpracování této práce.

Mé poděkování dále patří celé mé rodině, především mému manželovi Tomáši Kubičkovi za podporu a pochopení po celou dobu mého studia.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá vzděláváním pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se zaměřením na anglický jazyk. Cílem diplomové práce je zjištění konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Vybranou metodou pro splnění cíle této práce je metoda kvantitativního výzkumu, a to dotazník.

## **Klíčová slova**

Celoživotní vzdělávání, další vzdělávání, další vzdělávání pedagogických pracovníků, didaktika cizích jazyků, didaktické formy, didaktické metody, didaktické pomůcky a technika, didaktika vzdělávání dospělých, didaktické zásady, Memorandum o celoživotním učení, Společný evropský referenční rámec pro jazyky, vzdělávání dospělých.

## **Annotation**

This diploma thesis is focused on education for English teachers within the CPD framework according to the Common European Framework of Reference for Languages. Its aim is to detect concrete language levels of the teachers within their continuing education, reflecting the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages. The method chosen for achieving the goals of this thesis is the method of quantitative survey, a questionnaire.

## **Keywords**

Adult education, Common European Framework of Reference for Languages, continuing education, continuing education for teachers, foreign language teaching methodology, forms of teaching, lifelong learning, Memorandum on lifelong learning, principles of learning, teaching adults, teaching materials and electronic materials for teaching, teaching methods.

## Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ</b> .....	<b>11</b>
<b>2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
2.1 Vzdělávání dospělých .....	15
2.2 Další vzdělávání .....	17
<b>3 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH</b> .....	<b>22</b>
3.1 Didaktické zásady ve vzdělávání dospělých .....	24
3.2 Didaktické formy ve vzdělávání dospělých .....	26
3.3 Didaktické metody ve vzdělávání dospělých.....	27
3.4 Didaktické pomůcky a technika ve vzdělávání dospělých.....	29
3.5 Didaktika cizích jazyků.....	30
<b>4 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY</b> .....	<b>33</b>
4.1 Jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky .....	36
<b>5 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V RÁMCI DVPP PODLE SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE PRO JAZYKY SE ZAMĚŘENÍM NA ANGLICKÝ JAZYK</b> .....	<b>42</b>
5.1 Cíl dotazníkového šetření.....	43
5.2 Použité metody a postupy .....	43
5.3 Charakteristika zkoumaného souboru a místa.....	45
5.4 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření .....	47
5.5 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů předškolního vzdělávání (MŠ).....	67
5.6 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů základního vzdělávání (ZŠ) .....	80

5.7	Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů středoškolského vzdělávání (SŠ) .....	93
5.8	Naplnění cíle diplomové práce.....	106
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>109</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>111</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>114</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>115</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>119</b>



## Úvod

*„Cílem vzdělávání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost“* Jan Amos Komenský. Tento citát vystihuje důležitost vzdělávání po celou dobu lidského života a především v současné společnosti, kdy je kladen obrovský tlak na stále vyšší konkurenceschopnost každého jedince v uplatnění se na trhu práce. S tímto jsou spojeny pojmy jako „Celoživotní vzdělávání“ či „Další vzdělávání“, kterými se budeme v této práci konkrétněji zabývat.

Tato diplomová práce se zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků v oblasti anglického jazyka, a to především zvyšováním jejich jazykových dovedností. Současná společnost vnímá jazykovou vybavenost každého jedince jako jeho nedílnou součást, a proto je potřeba, aby se pedagogové v této oblasti neustále vzdělávali a zdokonalovali, a tím dokázali naplňovat požadované kompetence k učení studentů.

V teoretické části této práce se zmíníme o Memorandu o celoživotním učení, kde plynule navážeme Celoživotním vzděláváním, Dalším vzděláváním se zaměřením na Další vzdělávání pedagogických pracovníků, dále se zaměříme na Didaktiku vzdělávání dospělých a s tím spojené využití Didaktické techniky a pomůcek ve vzdělávání dospělých. Nesmíme opomenout Didaktiku cizích jazyků a v neposlední řadě také seznámení se Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky a Evropským jazykovým portfoliem.

Cílem této diplomové práce je zjištění konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání (DVPP) v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Zaměříme se na pedagogy mateřských, základních a středních škol.

Pomocí dotazníkového šetření budeme zjišťovat jazykovou vybavenost pedagogů, popř. jaké jazykové úrovně chtějí v budoucnu dosáhnout a další důležitá kritéria, která pomohou dosáhnout cíle této práce. Toto šetření se uskuteční ve Vzdělávacím institutu střeďočeského kraje (VISK), který zajišťuje další vzdělávání pedagogických pracovníků

(DVPP) a tedy i dlouhodobé jazykové a kvalifikační kurzy anglického jazyka pro pedagogy.

Na závěr vyhodnotíme, ve kterém stadiu vzdělávání, a to v předškolním, základním či středoškolském, se pedagogové nejčastěji vzdělávají a jaké jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky nejčastěji dosahují.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MEMORANDUM O CELOŽIVOTNÍM UČENÍ

Důležité zasedání Evropské rady, které proběhlo v Lisabonu v březnu roku 2000 tzv. Lisabonská strategie, je stěžejním bodem v oblasti celoživotního učení, a to především v přístupu, pochopení jeho důležitosti. Nasměrovat společnost zaměřenou na znalosti správným směrem, ale hlavně k realizaci celoživotního učení. Memorandum požaduje zajistit nejen realizaci celoživotního učení, ale i jeho zpřístupnění všem. Požaduje dále v rámci realizace efektivní strategie učení jak na institucionální úrovni tak na individuální, a to v oblastech soukromého i veřejného života (Memorandum o celoživotním učení, 2001, s. 5).

Hlavním smyslem Memoranda je podpora konkurenceschopnosti a také ekonomického růstu všech členských zemí. Dalším cílem bylo vytvoření více pracovních míst a mít tak z Evropské unie natolik atraktivní místo pro práci a investice. Podpora vzdělávání, vývoje, výzkumu, tedy nutnost celoživotního učení (Veteška, 2011, s. 56).

Memorandum o celoživotním učení (2001, s. 5) uvádí, že „*celoživotní učení již není pouhým aspektem vzdělávání, ale musí se stát vůdčím principem pro poskytování a účast na vzdělávání v jakémkoliv jeho kontextu.*” Je zřejmé, že celoživotní učení je budoucností každého jedince a je tedy důležité ho co nejvíce lidem přiblížit a také sjednotit všechny druhy vzdělávání (Tamtéž, s. 5).

Dalším důležitým mezníkem je následná implementace celoživotního učení do praxe a s tím spojených šest klíčových myšlenek v Memorandu o celoživotním učení (2001, s. 5):

1. myšlenka má zajistit nové a zároveň základní dovednosti pro všechny,
2. myšlenka se týká lidských zdrojů, především do jejich větších investic,
3. myšlenka je zaměřena na inovaci učení a vyučování,
4. myšlenka má hodnotit a oceňovat učení,

5. myšlenka se zabývá kvalitou informací a poradenství, tedy přehodnocením poradenství,
6. myšlenka má co nejvíce přiblížit celoživotní učení domovu, co nejlíže lidem.

Palán, Švecová v závěrečné zprávě o konzultačním procesu v ČR o Memorandu o celoživotním učení (2001, s. 23) zmiňují Národní program Bílá kniha a uvádějí, že *„strategie vychází z toho, že zavádění systému celoživotního vzdělávání pro všechny jako součásti společnosti znalostí znamená zásadní transformaci vzdělávací soustavy.“*

V rámci této transformace jsou nejdůležitější tři aspekty. Jako první uvádíme aspekt celoživotní, a to rozšíření dalšího vzdělávání pro jedince, kteří již dokončili tradiční vzdělávání a transformace tradiční školy, kde je nutnost, aby škola vytvářela již od počátku základy samostatného celoživotního vzdělávání, tím je myšlena motivace, která sama o sobě k efektivitě nestačí a je potřeba dále přizpůsobovat metody, obsahy i nástroje vzdělávání. Druhým aspektem je odstraňování překážek k získání kvalifikace i mimo tradiční vzdělávací soustavu. A třetím aspektem jsou rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu věku, postavení, zájmu jedince a s tím i spojené překonání sociálně-kulturních i ekonomických odlišností (Tamtéž, s 23).

Veteška (2011, s. 57) také zmiňuje Akční program v oblasti celoživotního vzdělávání a odborné přípravy na období 2007-2013, který stanovily Evropský parlament spolu s Radou EU. Následně na to Evropský parlament a Rada EU schválily doporučení týkající se zavedení evropského rámce kvalifikací celoživotního učení, usnadňující mimo jiné mobilitu jak studentů, tak pracovníků a nadále tak zlepšuje a podporuje přístup jednotlivců k celoživotnímu vzdělávání.

## 2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

*„Pojem celoživotní učení definuje Memorandum o celoživotním učení, jako pojem zahrnující veškeré účelné formalizované i neformalizované činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů” (EK In: Barták, 2008, s. 12).*

Celoživotní učení (z angl. Lifelong learning) umožňuje každému z nás rozmanité a účelné přechody mezi zaměstnáním a vzděláváním, tedy získávání potřebné kvalifikace, a to pomocí tradičního vzdělávání v institucích vzdělávacího systému i mimo ně. Zahrnuje tedy veškeré možnosti učení kdykoliv v průběhu života a vytváří tak propojený celek (Langer, Palán, 2008, s. 101).

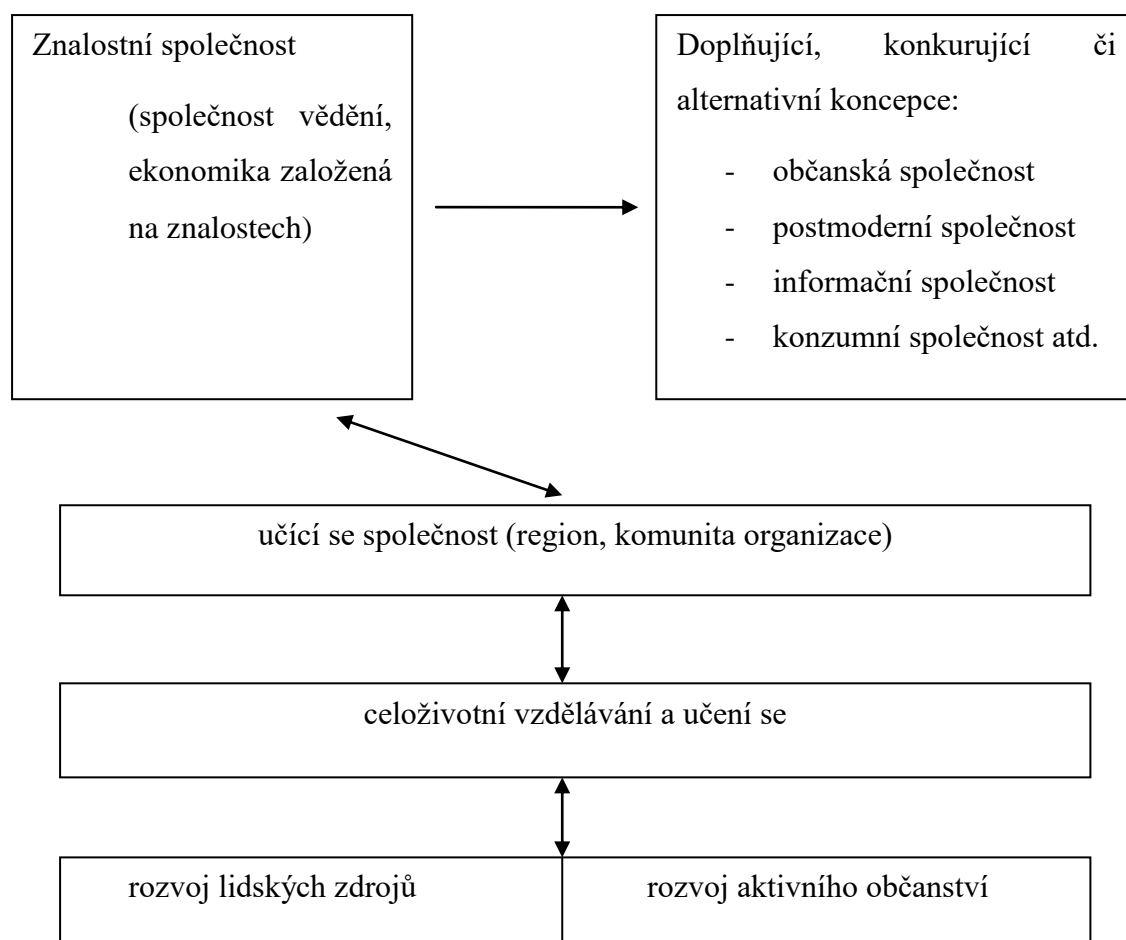
Veteška (2008, s. 13) definuje Celoživotní učení jako *„...souhrn všech vzdělávacích a rozvojových aktivit v průběhu celého života, počínaje předškolním vzděláváním”*. Autoři Langer, Palán (2008, s. 101) vysvětlují pojem Celoživotního učení *„...jako nepřerušenu kontinuitu od kolébky do hrobu”*.

Celoživotní učení lze tedy označit za nepřetržitý proces, ve kterém by měl být každý jedinec připraven a ochoten učit se novým znalostem, vědomostem a dovednostem. V současnosti se více hovoří o Celoživotním učení než vzděláváním. Vyplývá to z tvrzení, které označuje vědomosti a dovednosti nabyté v tradičním vzděláváním za méně cenné než schopnost (kompetence) učit se (Veteška, 2011, s. 51).

V rámci Celoživotního učení rozlišujeme vzdělávání formální, neformální, informální. **Formální vzdělávání** je uskutečňováno ve školních vzdělávacích institucích, má vymezené požadované cíle, obsahy, formy, funkce a způsoby hodnocení vzdělávání. Jednotlivé vzdělávací stupně na sebe plynule navazují a absolventi získají doklad o absolvování v podobě vysvědčení, diplomu, certifikátu. **Neformální vzdělávání** označováno také jako mimoškolní je realizováno formou seminářů, kurzů či workshopů, které většinou zajišťují soukromé vzdělávací instituce, zaměstnavatelé, neziskové organizace, ale i klasické školy. Jako příklad si můžeme uvést kurzy cizích jazyků či různé rekvalifikační kurzy. V rámci neformálního vzdělávání získává jedinec potřebné dovednosti, vědomosti, zkušenosti a kompetence, které pomáhají zlepšit

pracovní či společenské uplatnění. **Informálním vzděláváním** můžeme označit takové vzdělávání (učení), které je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Jedinec získává vědomosti, postoje, dovednosti z každodenních činností a zkušeností v práci, rodině a ve volném čase. Do informálního vzdělávání zahrnujeme i sebevzdělávání (Veteška, 2001, s. 51-52).

Obrázek 1: Celoživotní učení a vzdělávání v rámci znalostní společnosti



Zdroj: Beneš, Andragogika (2008, s. 29)

Veteška (2008, s. 16) uvádí, že „celoživotní učení je otevřeno všem bez rozdílu věku, zájmu, nadání nebo společenského postavení, umožňuje co největší využití lidského potenciálu“. Díky tomuto pojetí se mnohým otevírá možnost další cesty k získání potřebné kvalifikace, či nápravy chybných rozhodnutí v minulosti. Učící se jedinec a

jeho zájmy jsou středem pozornosti celoživotního učení, kde je hlavní důraz kladen na sebeřízené učení. Velice důležitým kritériem celoživotního učení je vybavit jedince pozitivním postojem k učení a zajistit, že se člověk tzv. naučí učit (Veteška, 2008, s. 20).

Veteška (2008, s. 20) rozděluje celoživotní učení na dvě základní etapy, a to na **počáteční a další vzdělávání**. Počáteční vzdělávání obsahuje všechna formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy (primární, sekundární a terciární) a uskutečňuje se především v mladém věku. Toto vzdělávání může jedinec ukončit kdykoliv po absolvování povinné školní docházky vstupem na trh práce popř. se stát ekonomicky neaktivním občanem. Celoživotní učení je v ideálním případě označováno za nepřetržitý proces. Dalšímu vzdělávání se budeme podrobněji věnovat v samostatné podkapitole.

## 2.1 Vzdělávání dospělých

Nutnost a smysl dalšího vzdělávání se rovnoměrně zvyšuje s ekonomickou úrovní a získaným stupněm demokracie. Je tedy nezbytnou složkou vzdělávací soustavy. Pokud bychom neakceptovali účast na dalším vzdělávání, znamenalo by to zaostávání v oblasti lidských zdrojů a konkurenceschopnosti (Palán, 2007, s. 52).

Vzdělávání označuje takový proces, kde si každý jedinec osvojuje konkrétní poznatky, činnosti a vytváří si tak potřebné vědomosti, dovednosti, znalosti, návyky. Tento proces se uskutečňuje mezi vzdělavatelem a vzdělávaným (Veteška, 2008, s. 19).

Setkáváme se s různými definicemi pojmu vzdělávání dospělých. Barták (2008, s. 10) uvádí, že *„vzdělávání dospělých představuje celoživotní proces, umožňující člověku držet krok se změnami v oblasti ekonomického, kulturního, společenského a politického života“*. Vzděláváním dospělých označujeme veškeré studium, kterého se dospělí účastní po ukončení počátečního vzdělávání či odborné přípravy. Hlavním cílem je především zdokonalování znalostí, dovedností a odborných předpokladů jako součást rekvalifikace a vzdělávacích kurzů. Na realizaci těchto kurzů se podílejí jak vysoké školy a univerzity tak i podniky, kde nejdůležitější roli zastávají zaměstnavatelé

prostřednictvím konkrétních specializovaných kurzů např. jazykové či počítačové vzdělávací programy. Realizace a účast na dalším vzdělávání pomáhá naplňovat cíle Lisabonské strategie a zvyšovat tak konkurenceschopnost, sociální začlenění a hospodářský růst (Veteška, 2008, s. 17-18). Beneš (2008, s. 27) zmiňuje, že „*se výrazně posouvá těžiště vzdělávání dospělých od zájmového a všeobecného ke vzdělání zaměřenému na získávání profesních kvalifikací a kompetencí*”. Lidé si uvědomují, že vzdělávání je tržní hodnotou, zajišťující potřebný přísun finančních prostředků a mění se tím dosavadní představa, že vzdělávání dospělých zabezpečuje sociální politika státu. Učení se stává součástí životního stylu lidí a je chápáno jako běžná součást jejich života. Z toho plynou i konkrétní změny hodnot jedinců, jejich vzdělanostní úroveň a lidé se tak stávají nejen vzdělanějšími, ale také kritičtějšími a náročnějšími (Tamtéž, s. 27).

Palán (2008, s. 81) ve své knize andragogiky zmiňuje ideu, která chápe vzdělávání dospělých jako „*jednu z významných cest k řešení současných problémů existence lidstva*”. Jedna z mnoha, která ovšem jako všechny ostatní zůstává bez velkých efektů (Tamtéž, s. 81).

Oblast vzdělávání dospělých reaguje především na podněty firem (národních, nadnárodních), na zvyšující se tlak v oblasti inovací, informačních a komunikačních technologií, na nová mohutná teritoria (Rusko, Čína, Asie atd.), na nezaměstnanost, nové požadavky pracovních sil či konkurenceschopnost. Vzdělávání dospělých chápe Palán (2008, s. 94) jako „*komplexní systém institucionálně organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit*”. Každý jedinec má tak možnost získat, kdykoli v průběhu života potřebné doplňující, navazující či inovující vzdělání, nebo popř. zlepšovat, prohlubovat své znalosti a kompetence, zájmy, postoje atd. (Tamtéž, s. 94).

Beneš (2008, s. 30) popisuje současné funkce v oblasti vzdělávání dospělých. Zmiňuje **funkci sociálně-integrativní**, která se věnuje rozvoji osobnosti, **funkci demokratizační** rozvíjející občanské kvality a demokratizaci, **funkci emancipační** zabývající se inovativními formami společenského soužití či zvyšováním participace, rozvoj a tvorba identity jednotlivců a **funkci kvalifikační** zaměřenou na odborné vzdělávání, sociální mobilitu a rovnost přístupu ke vzdělávání atd.



Pro rozvoj společnosti a stabilizaci je oblast vzdělávání dospělých velice důležitým kritériem. Předpokládá se, že vnese do společnosti určitý přínos a inovace (Beneš, 2008, s. 41).

## 2.2 Další vzdělávání

Další vzdělávání se zpravidla uskutečňuje poté, co člověk dosáhne určitého stupně vzdělání, tedy až ve chvíli kdy vzdělávající se jedinec vstoupí na trh práce. Vzdělávání je orientováno na konkrétní dovednosti, vědomosti, kompetence, znalosti či zájmy vycházející z požadavků pracovního, občanského a osobního života. Je to tedy proces, zaměřující se na vzdělávání dospělých až po dosažení konkrétního stupně vzdělání (Veteška, 2008, s. 21).

Oblast dalšího vzdělávání rozhodně není samostatným systémem bez jakékoliv závislosti, nýbrž zcela závislá na požadavcích dané společnosti, trhu práce, globalizaci světa i na celkovém světovém vývoji (Palán, 2007, s. 10). To znamená, že se počáteční vzdělávání neustále mění a přizpůsobuje, obohacuje, rozšiřuje či doplňuje (Tureckiová, 2008, s. 7).

*„Rozhodujícím trendem, který se v poslední době významně prosazuje v oblasti dalšího vzdělávání, je aplikace a rozvoj celoživotního vzdělávání a učení vedoucí k osvojování a rozvíjení klíčových kompetencí a stále častější uplatňování nových technologií ve vzdělávání“* (Tamtéž, s. 7).

Veteška (2011, s. 53-54) ve své knize (Aktuální otázky vzdělávání dospělých) zmiňuje **Program na podporu dalšího vzdělávání**, který se zaměřuje na tři oblasti:

- podprogram zaměřující se na rozvoj ve všech formách vzdělávání seniorů na vysokých školách,
- podprogram zaměřující se na rozvoj vzdělávání ostatních skupin jako součást celoživotního vzdělávání upravující zákon o vysokých školách,
- podprogram zaměřující se na rozvoj poradenských služeb pro uchazeče jako součást celoživotního vzdělávání upravující zákon o vysokých školách.

Další vzdělávání člení Palán (2008, s. 96) na **další profesní vzdělávání, občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání**. Barták (2008, s. 11) navíc zmiňuje **vzdělávání seniorů**, které označuje jako potřebnou aktivitu této poproduktivní generace, umožňující seniorům naplňovat potřeby popř. zájmy, kterým se nemohli z jakéhokoliv důvodu věnovat v produktivním věku. K tomu jsou jim určeny univerzity třetího věku.

**Další profesní vzdělávání** navazuje na již ukončené vzdělávání v systému počátečního vzdělávání. Pomáhá rozšiřovat dovednosti, znalosti, návyky, postoje, které jsou požadovány pro výkon konkrétního vzdělávání. V podstatě se přizpůsobuje pracovníkova kvalifikace pracovní kvalifikovanosti. Profesní vzdělávání rozdělujeme:

- **kvalifikační**, které prohlubuje a zvyšuje kvalifikaci, a to pomocí zaškolení či zaučení,
- **rekvalifikační**, které mění původní kvalifikaci na jinou, a s tím spojené pojmy specifická a nespecifická rekvalifikace či motivační a poradenské programy,
- **normativní**, je specifický druh kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání upraveného zákonnou normou (svářečské kurzy, elektro kurzy apod.) (Palán, 2008, s. 96-98).

**Občanské vzdělávání** vysvětluje Palán (2008, s. 98) jako „*formování vědomí práv a povinností osob v jejich rolích občanských, politických, společenských i rodinných a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat*“. Vzdělávání se zaměřuje na zdokonalení života občanů v oblasti jejich zájmů a společenských potřeb. Nejrozšířenějším představitelem je oblast vzdělávání k právnímu vědomí, která usměrňuje jednání občanů i institucí. Občanské vzdělávání je především zájmem státu a mělo by jím být i finančně a legislativně podporováno. Pomáhá jedinci se socializovat a utvářet si občanské hodnotové orientace. Můžeme se ovšem setkat i s myšlenkou některých teoretiků, kteří toto vzdělávání začleňují do vzdělávání zájmového. Obě tyto oblasti jsou ve velmi blízkém stavu (Tamtéž, s. 98-99).

**Zájmové vzdělávání** pomáhá kultivovat osobnost se zaměřením na zájem člověka, a tím naplňuje jeho vzdělávací potřeby a zároveň formuje osobnost a hodnotovou orientaci a seberealizaci každého člověka (Tamtéž, s. 98-99). Pojmy, které charakterizují zájmové vzdělávání, jsou – dobrovolnost, zájem, volný čas, místní příslušnost, svoboda výběru, otevřenost, aktivita, uspokojení potřeb, neutilitárnost a

pestrost obsahu (Šerák In: Palán, s. 99). Zájmové vzdělávání se uskutečňuje sebevzděláváním (učebnice, internet), pomocí neformálního vzdělávání (kurzy první pomoci atd.) a v neposlední řadě formálním vzděláváním prostřednictvím univerzit třetího věku. Jako hlavní funkce si můžeme uvést relaxační a regenerační, expresivní, inovační, sociálně adaptační, všeobecně vzdělávací, kompenzační, popularizační či sociálně integrační a kontrolní (Šerák In: Palán, s. 100). Mezi užívané metody patří monologické, a to referát či přednáška a pak více využívané dialogické jakými jsou beseda či diskuze (Tamtéž, s. 100).

Jelikož se v praktické části této práce budeme zabývat dalším vzděláváním pedagogických pracovníků, zaměříme se níže na jejich profesní rozvoj v oblasti dalšího vzdělávání.

### **2.2.1 Další vzdělávání učitelů**

*„Další vzdělávání učitelů je významnou etapou kontinua učitelského vzdělávání. Souvisí nejen s rozvojem profesní dráhy učitele, ale i s rozvojem školy, školské politiky a se sociálním rozvojem obecně”* (Lazarová, 2006, s. 7).

Již po roce 1989 začala transformace českého školství, postupný rozvoj vzdělávací soustavy i politiky a vznik Národního programu rozvoje vzdělávání (2001, Bílá kniha). V návaznosti na Bílou knihu byl vytvořen Rámcový vzdělávací program vymezující konkrétní cíle, obsahy, očekávané výstupy v oblasti vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy dále vedly k vytvoření vlastních školních vzdělávacích programů, a s tím zvýšené nároky na profesionalitu a kvalifikovanost učitelů (Spilková, 2004, s. 16-17).

Lazarová (2006, s. 14) označuje další vzdělávání učitelů za jejich celoživotní rozvíjení profesních kompetencí a osobní rozvoj, probíhající soustavně, systematicky a koordinovaně. Tento proces trvá během celé profesní kariéry učitele. Další vzdělávání učitelů můžeme jednoduše definovat jako profesionální rozvoj či růst učitelů.

Mezi obecné cíle dalšího vzdělávání bezpochyby patří vnitřní rozvoj škol, zvyšování kompetentnosti učitelů, zlepšování a inovace vyučovacího procesu a osobní rozvoj učitelů (Kohnová a kol. In:Lazarová, 2006, s. 15). Další vzdělávání učitelů dále pomáhá

zlepšovat, popř. zvyšovat jejich kompetence, přispívá k profesionalizaci, napomáhá stát se odborníkem, dosahovat nových cílů, přizpůsobovat osobní kvalifikaci své pozici, naučit se zapojovat do změn a dění instituce apod. (Perrenoud In: Lazarová, 2006, s. 15). Lazarová (2006, s. 17) také zmiňuje představu českých učitelů o jejich dalším vzdělávání, a to získávání dovedností a informací, dále inovace výuky, inspirace a zvyšování profesionalismu.

Další vzdělávání učitelů je v českém školství realizováno pomocí školních i mimoškolních vzdělávacích akcí jakými jsou školení, kurzy, přednášky a semináře. Učitelé většinou berou tyto formy dalšího vzdělávání jako nezbytnou součást své profesní kariéry. Zaměření vzdělávacích akcí se přizpůsobuje potřebám učitelů a škol a mimo jiné i inovacím ve vzdělávání např. rozvoji informačních a jiných technologií či vzdělávacím cílům a potřebám (Lazarová, 2006, s. 20-25).

*„Za efektivní je považováno takové další vzdělávání, které má pozitivní dopad do praxe v důsledku pozorovatelných změn v profesionálním jednání, chování i v myšlení učitele”* (Lazarová, 2006, s. 44). Je však nezbytné zdůraznit, že efektivita dalšího vzdělávání je velmi těžce měřitelná a sledovatelná ihned po samotné vzdělávací akci, proto je zde důležitý dlouhodobější horizont k posouzení její efektivity (Tamtéž, s. 44).

Na plánech dalšího vzdělávání (DVPP) se podílejí především školy, které sestavují plány krátkodobé a dlouhodobé zaměřující se na profesionální rozvoj a konkrétní činnosti učitelů, které dále sleduje, kontroluje Česká školní inspekce (Tamtéž, s. 64). Realizované výzkumy, které se uskutečnily mezi učiteli, jasně hovoří o tom, že učitelé trvají na dobrovolnosti dalšího vzdělávání a požadují zaměření v oblasti vlastních vzdělávacích potřeb (Hustler In: Lazarová, 2006, s. 64). Je však důležité zmínit, že učitelé jsou součástí sítě potřeb školských (společenských, regionálních), politických, potřeb školy a v neposlední řadě také svých vlastních potřeb (vzdělávacích, zájmových). V určitých případech je však velmi obtížné jednotlivé potřeby rozpoznat, orientovat se v nich a díky tomu tak vytvořit jejich harmonii (Lazarová, 2006, s. 69).

Pokud je učitel vybaven schopností reflektovat své vzdělávací potřeby, tak i jeho volba dalšího vzdělávání bude efektivní a přínosná. Učitel tak musí mít jasnou představu o svém dalším profesním vzdělávání (rozvoji), aktivně se podílet na jeho

vyhledávání a zohledňovat veškeré potřeby v oblasti dalšího vzdělávání (Lazarová, s. 77).

Velmi důležitou úlohu v oblasti dalšího vzdělávání učitelů tvoří jejich motivace. Okolnosti, které učitele motivují ke vzdělávání, jsou jen velmi těžce sledovatelné a závisí na mnoha vnějších a vnitřních faktorech, které zároveň motivují v pozitivním či negativním přístupu. Prvotními faktory, které motivaci učitelů ovlivňují, jsou např. jejich osobnost, věk, pohlaví, zkušenost s dalším vzděláváním, kariéra, klima školy, osobní a rodinný kontext (Tamtéž, 2006, s. 85-86).

*„Chceme-li podporovat profesní rozvoj učitelů, měli bychom se snažit poznat okolnosti, které mohou učiteli bránit v jeho snahách učit se a inovovat praxi”* (Lazarová, 2006, s. 87).

### 3 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Než se začneme zabývat didaktikou vzdělávání dospělých je potřeba si vymezit samotný pojem didaktika. Didaktika vychází z řečtiny, a to z řeckého slova didascó, které do češtiny překládáme jako učení. Jako taková byla během svého vývoje různě vymezována a chápána, ale nejčastěji považována za vědní obor pedagogiky zabývající se výchovou a vzděláváním (Mužík, 2002, s. 5).

Hladílek (2009, s. 11) zmiňuje, že je „*didaktika vědou o vyučování, přičemž je vyučování chápáno jako jednota výchovy a vzdělávání*”.

„*Předmětem didaktiky jako pedagogické disciplíny (teorie vyučování) jsou cíle, obsah, metody a organizační formy vyučování*” (Průcha In: Zlámal, 2009, s. 10).

Je tedy zřejmé, že vyučovací proces je předmětem didaktiky, úzce spjatý se společenským vývojem. Díky dlouholetému vývoji se didaktika plynule zařadila mezi nejvíce propracované pedagogické disciplíny, zahrnující obecnou pedagogiku, obecnou didaktiku a didaktiky speciální-předmětové, oborové, druhů a stupňů škol (Hladílek, 2009, s. 12-13).

Didaktikou vzdělávání dospělých se zabývá **androdidaktika**, která se věnuje schopnosti učení dospělých. Teorie androdidaktiky vede k činnosti učitele, zaměřuje se na jeho přípravy, působení na studenta, jeho hodnocení a v neposlední řadě sebehodnocení (Zlámal, 2009, s. 11). Mužík (2002, s. 6) ve své knize zmiňuje zakladatele didaktiky dospělých, a to F. Hyhlíka, který je spojován se založením vysokoškolské katedry na Institutu osvěty a novinářství, poté na Fakultě sociálních věd publicistiky a dále od roku 1972 na Filozofické fakultě Karlovy univerzity.

Zlámal (2009, s. 11-12) v oblasti androdidaktiky zmiňuje **trojdimenziální model vzdělávání dospělých** podle Mužíka, který definuje tři základní dimenze, a to kognitivní, pragmatickou a kreativní. Jednotlivé dimenze si níže v základní linii vysvětlíme tak, jak je podle Mužíka Zlámal (2009, s. 11-12) uvádí:

- **Kognitivní dimenze** je smíšený (hybridní), propojený vyučovací proces. Soustředí se na osvojování vědomostí, dovedností, návyků za použití různých výukových metod (tradičních, moderních, multimediálních projektů atd.).

Typickým příkladem jsou konference, semináře, dále zapojování řady mediálních prostředků např. e-mailové spojení mezi účastníky a tím možnost realizace diskuze v širším okruhu.

- **Pragmatická dimenze** je kvalitativní a směřuje k zvnitřnění si nových kvalit jednání a chování. V rámci profesního výcviku se jedná o osvojení si konkrétních vzorů a modelů chování a získání tak daných profesních standardů. Aby byla úspěšně naplněna pracovní role jedince, musí splňovat odbornou kompetenci, pracovní kvalifikaci a osobní kreativitu.
- **Kreativní dimenze** přechází od osvojování k tvůrčímu obohacování zkušeností a poznání. Jedinec se stává aktivním a do vzdělávacího procesu vnáší vlastní vědomosti, dovednosti, zkušenosti a to ve vzájemné interakci se vzdělavatelem. Vzdělavatel se mimo jiné musí soustředit na usměrňování a rozvíjení zájmu jedince o prezentovanou látku. Nejde zde tedy pouze o přenos vědomostí a dovedností.

Všechny zmíněné dimenze mají velmi důležitý význam pro pracovní způsobilost jedince a jeho osobnostní rozvoj v oblasti vzdělávání dospělých. Jsou navzájem propojené a vytvářejí tak dialektickou jednotu, kde se vzájemně podmiňují a ovlivňují (Mužík: In Zlámal, 2009, s. 12).

V oblasti **didaktického procesu** je základním motivem pro vzdělávání dospělých především novost učební látky a intelektuálnost. Je zde kladen velký důraz na lektora, který podněcuje zájem o tuto látku pomocí vhodných otázek, kterými se snaží dovést účastníka k jeho spokojenosti, kompetentnosti v konkrétním oboru, k přehledu dané problematiky a také ke správnému jednání. V průběhu vzdělávacího procesu dospělých musí lektor neustále ověřovat, že účastník má jistotu a pocit, že látku zvládne, nesmí opomíjet pozitivní klima ze vzájemné komunikace mezi ním a účastníkem a také zážitek úspěchu účastníka, který je velkým motivačním prvkem a vede k pokroku v učení. Pokud by byly některé z těchto prvků opomíjeny, mohly by v praxi vést k celkovému neúspěchu vzdělávání dospělých, a to bez ohledu vysoké odbornosti a profesionality lektora (Mužík, 2002, s. 33).

Didaktický proces je podle Mužíka (2002, s. 34) tvořen:

- **konceptem vzdělávacích aktivit** (ideovým, koncepčním záměrem školení či kurzu),
- **vzdělávací potřebou**, kdy si jedinec uvědomuje nedostatek vědomostí, návyků, dovedností či informací a tím se zvyšuje jeho potřeba dalšího vzdělávání,
- **učebními cíly, formou, obsahem, metodikou** vyučovacího procesu, **osobností a aktivitou lektora**.

Všechny tyto složky, které jsou součástí didaktického procesu, vytvářejí předpoklad pro kvalitní vyučovací proces a je nezbytné jejich sladění, komponování a vzájemné propojení (tamtéž, s. 34).

**Didaktický proces** je v oblasti vzdělávání dospělých členěn do tří fází, kterými jsou podle Mužíka (2002, s. 35):

- **prezentace učební látky** (formulace učebních cílů, obsahu, vyučování, didaktických forem a metod),
- **reakce účastníků** (analyzují obsah učební látky, jejich pocity, postoje, názory, vazbu látky na dosavadní zkušenosti),
- **aplikace výsledků učení** (přenos výuky do každodenní praxe účastníků).

### 3.1 Didaktické zásady ve vzdělávání dospělých

*„Didaktickými zásadami rozumíme obecné požadavky, které vyplývají ze zákonitosti vyučovacího procesu a které jsou základními hledisky při stanovení obsahu, uplatnění metod a organizace výuky”* (Hladílek, 2009, s. 38). Vyučovací zásady jako takové vytvářejí systém vzájemným vazeb, které se uplatňují současně a ve vzájemné jednotě, jelikož jedna bez druhé nemůže ve vzdělávacím procesu působit (Tamtéž, s. 35). Didaktické zásady ve vzdělávání dospělých byly s konkrétními úpravami přejaty z didaktiky dětí a mládeže. Hlavním účelem didaktických zásad je v oblasti vzdělávání dospělých dopomoci ke zdárnému a efektivnímu průběhu vzdělávacího procesu a spokojenost účastníků s průběhem a výsledky vzdělávání (Langer, Palán, 2008, s. 149).



Mužík (1998, s. 101) ve své knize zmiňuje didaktické zásady (principy) v andragogické didaktice, které jsou obecnými požadavky na samotný didaktický proces a které jsou směrodatné pro lektora ve vyučování, dále pro účastníka při učení a andragoga při přípravě vzdělávacích konceptů, programů či projektů. Můžeme si zmínit didaktické zásady klasiků didaktiky, jako např. J. A. Komenského, který uváděl jako zásadu názornost, aktivitu, uvědomělost, trvalost, soustavnost. J. F. Herbart zmiňoval jasnost, systémovost, asociaci, použití v praxi. J. H. Pestalozzi mluvil o názornosti, elementárnosti, soustavnosti, výchovnosti a A. Diesterweg o postupnosti, názornosti a významu pro hospodářství (Mužík, 2002, s. 63). V současnosti mezi základní **didaktické zásady ve vzdělávání dospělých** podle Langer a Palána (2008, s. 150) řadíme:

- **zásadu zpětné vazby**, kde se jedná o proces, který umožňuje permanentní regulaci systému vedoucí k rovnováze, tedy získávání informací sloužících pro správné řízení vzdělávacího procesu,
- **zásadu přirozenosti**, jakou je přirozená atmosféra a prostředí, zajímavý obsah a metoda,
- **zásadu vědeckosti**, použití odpovídající vědecké terminologie a také hodnověrnost argumentace,
- **zásadu soustavnosti a postupnosti**, systematický postup výkladu, a to lineární či cyklický vázaný na předchozí učivo,
- **zásadu názornosti**, pokud si má účastník zapamatovat maximum, je potřeba zapojit co nejvíce smyslů,
- **zásadu trvalosti**, při které je nutnost praktického ověřování získaných poznatků a jejich následná aplikace v praxi,
- **zásadu přístupnosti vyučování**, a to uznávání vzdělanostní úrovně účastníků, jejich profesního zaměření, věkových rozdílů apod.,
- **zásadu individuálního přístupu**, diferenciaci vyučování a práce s malými skupinami.

Barták (2008, s. 26) uvádí, že nejdůležitější didaktické zásady ve vzdělávání dospělých jsou **zásady optimálního řízení, soustavnosti, názornosti, aktivity, kontinuity akce, trvalosti a přístupnosti.**

„K efektivitě výchovy a vzdělávání dospělých výrazně přispívá dobrovolný a uvědomělý vztah ke vzdělávacímu procesu, a k získaným poznatkům, princip záměrnosti, cílevědomosti, pozitivnosti, přiměřenosti, samostatnosti a tvořivosti, systematizace vědomostí, komplexnosti, jednoty výchovy a vzdělávání, vytváření dovedností, individuálního přístupu k osobnosti, jednoty náročnosti a úcty k osobnosti, využívání zkušeností dospělých účastníků, sepětí teorie s praxí, týmové spolupráce” (Barták, 2008, s. 26).

### 3.2 Didaktické formy ve vzdělávání dospělých

Didaktické formy označujeme jako „ustálený komplex didakticko-organizačních opatření” (Tamtéž, s. 79), díky nimž se uskutečňuje vzdělávání v konkrétním čase, prostředí, v interakčním vztahu lektor a účastník, za pomoci metod, techniky a pomůcek. Můžeme jednoduše konstatovat, že každá didaktická forma utváří vlastní využívané metody (Tamtéž, s. 79).

Mužík (2002, s. 71) upozorňuje na zkušenosti, které ukazují na nutnost rozlišování forem a upřednostňování tak dvou kritérií, a to **didaktické kritérium** (pomáhá účastníkům soustředit se na vyučování a naučit se v konkrétní době co nejvíce) a **ekonomické kritérium** (využití nákladů co nejehospodárněji, které je spojené s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich ubytováním či cestováním). Pomocí těchto kritérií rozlišuje Mužík (2002, s. 71) pět didaktických forem ve vzdělávání dospělých, a to **přímou výuku** (interakce mezi lektorem a účastníkem), **kombinovanou výuku**, **korespondenční (distanční) vzdělávání**, **terénní vzdělávání** (uskutečňuje se mimo tradiční vzdělávací prostor učeben či pracovišť), **sebevzdělávání**.

Barták (2008, s. 79) hovoří o základních didaktických formách, kterými jsou formy **monologické** (ústní projev lektora v přímém kontaktu s účastníkem, a to formou přednášky, komentáře apod.), **dialogické** (aktivní dialog mezi lektorem a účastníkem ve výuce), **skupinové, složené a kombinované** (vzájemná kooperace, kombinace různých forem a metod, a to diskuze, skupinová práce či řešení problémových situací).

Langer a Palán (2008, s. 151) uvádějí kategorizaci didaktických forem podle Pašky, jimiž jsou formy **monologické**, **dialogické**, **kolektivní** (ve skupině), **laboratorní** (výuka je realizována v laboratoři, kde se simulují potřebné podmínky), **institucionální a organizační**. Autoři také zmiňují rozdělení forem podle Bočkové, která je dělí **z hlediska množství účastníků** (individuální, párové, skupinové a hromadné), **z hlediska organizace vzdělávací akce** (trvalé složení účastníků, nestálé složení účastníků), **z hlediska délky trvání** (jednorázové či cyklické), **podle specifika subsystému vzdělávání** (školská, mimoškolská či firemní výuka dospělých).

Je velice důležité mít na paměti co je ve skutečnosti forma a nezaměňovat ji s metodou. Forma je „*vnější organizační uspořádání vzdělávací akce*” (Langer, Palán, 2008, s. 152) a metodou chápeme určité nástroje, které používáme ve vzdělávacím procesu (Tamtéž, s. 152).

### 3.3 Didaktické metody ve vzdělávání dospělých

Pomocí výukových metod se předávají účastníkům vzdělávacího procesu potřebné znalosti či dovednosti v konkrétní oblasti a pomáhají jim tak tuto vzdělávací oblast pochopit a poznat. Velmi důležitý je vztah metody k obsahu a cíly výuky, ke kterým vzdělávací proces směřuje, a je nezbytné zmínit, že obsah nám jasně vytyčí konkrétní metodu, která účastníkům dopomůže naplnit již zmíněné výukové obsahy. Jednoduše lze konstatovat, že výuková metoda je cestou, kterou se účastník vzdělávacího procesu ubírá. Při výběru výukové metody je velmi důležitý vztah mezi vzdělávatelem a účastníkem, především jejich vzájemná pedagogická interakce (Maňák, Švec, 2003, s. 22-23).

Zormanová (2012, s. 32) zmiňuje výzkum Tikalské, který se zaměřil na preferenci výukových metod a organizačních forem učitelů. Současná doba dává učitelům možnost skutečně velkého výběru výukových metod a organizačních forem a i přesto bylo zjištěno, že nadále přetrvává a přežívá výběr tradičních výukových metod, především

forma výkladu. Je zřejmé, že tradiční pojetí výukových metod stále zaujímá důležitou pozici v oblasti vzdělávání.

Mužík (2002, s. 101) definuje didaktickou metodu ve vzdělávání dospělých jako „*určitý postup, jimž se lektor řídí při vyučování. Jiné, novější pohledy vidí metodu již výrazněji na straně účastníka, a to jako prostředek, který stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učení proces efektivním*“. Didaktické metody v oblasti vzdělávání dospělých by se měly především soustředit na zájmy a hodnotové orientace účastníků na jejich profesní i sociální postavení, samozřejmě také na psychologické aspekty, neměly by opomíjet životní a profesní zkušenosti a v neposlední řadě učební způsobilost účastníků (Barták, 2008, s. 34). Je více než zřejmé, že v oblasti vzdělávání dospělých neexistuje jedna správná či univerzální didaktická metoda. Každá vybraná metoda tak bude mít své výhody a nevýhody, tedy i své silné a slabé stránky. Proto se ve vzdělávání dospělých využívají klasické školní metody (seminář či přednáška), klasické participativní metody, ale i velmi moderní výukové metody. Díky nimž je možné naplňovat cíle, obsahy a potřeby v oblasti vzdělávání dospělých (Mužík, 2002, s. 101).

#### **Rozdělení didaktických metod podle Mužíka (2002, s. 102):**

- **teoretické** metody realizované v učebně (klasická přednáška, přednáška ex katedra, přednáška s diskuzí, cvičení, seminář),
- **teoreticko – praktické** metody realizované v učebně (diskusní metody, problémové metody, projektové metody, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody),
- **praktické** metody realizované na pracovišti (instruktáž, coaching, asistování, rotace práce, stáž, exkurze, létající tým).

Mužík (2002, s. 102) upozorňuje, že se v oblasti vzdělávání dospělých objevují nové moderní metody, které se soustředí na praktické řešení problémů účastníků vzdělávacích kurzů, to znamená posun v oblasti školního přístupu výkladu k praktickému nácviku dovednosti v nasimulovaných situacích (jak řešit konkrétní případ) např. formou Workshopu či Open Space.

### 3.4 Didaktické pomůcky a technika ve vzdělávání dospělých

**Didaktické pomůcky** pomáhají účastníkům vzdělávacího procesu efektivněji naplňovat požadované vzdělávací cíle, pokud jsou metodicky vhodně implementované. Umožňují účastníkům propojení teorie vzdělávání s praxí (Dostál, 2008, s. 7). Didaktické pomůcky usnadňují vzdělavateli zprostředkovat a zdůraznit učební látku, kterou má účastník ve vyučování prioritně vnímat (Mužík, 2002, s. 135). Podle Bartáka (2008, s. 99) „*didaktické pomůcky zpřístupňují, prohlubují a rozšiřují informaci sdělovanou lektorem, měly by být jednoduché, srozumitelné, názorné a měly by splňovat i estetické požadavky. Plní zejména funkci informativní, formativní, motivační a instrumentální*”.

Dostál (2008, s. 18) uvádí kategorizaci didaktických pomůcek následovně:

- **původní předměty a reálné skutečnosti** (jevy, děje, výrobky atd.),
- **modely** (zobrazující princip či předmět),
- **vizuální pomůcky** (mapa, kresba na tabuli, diapozitiv, graf na folii pro zpětný projektor),
- **auditivní pomůcky** (zvukové záznamy, poslechová cvičení, mluvené nahrávky atd.),
- **audiovizuální – vizuální pomůcky** (výukové filmy, videozáznam)
- **literární pomůcky** (odborná literatura, učebnice, pracovní sešity či listy, periodika),
- **počítačové programy a internet** (výukové programy, multimediální programy, interaktivní učebnice),
- **speciální pomůcky** (trenažéry, soupravy pro experimenty).

**Didaktickou technikou** označujeme konkrétní přístroje či zařízení sloužící k prezentaci didaktické pomůcky (Mužík, 2002, s. 135). Didaktická technika zvyšuje kvalitu didaktického produktu, zároveň má tak mnohem vyšší nároky na tvůrce i uživatele (Husa, Miller, Slavík, 2007, s. 34).

Barták (2008, s. 101) zmiňuje didaktické techniky v podobě:

- **zobrazujících ploch** (tabule, flipchart, promítací plochy),
- **přístrojové techniky** (zpětný či digitální projektor, přístroje na záznam a reprodukci zvuku a obrazu, diaprojektory, AV záznamová technika),
- **vyučovacích a testovacích strojů** (trenažéry, informátory, repetitory, kombinované stroje),
- **PC, DVD, CD ROM a dalších nosičů** (auditivních a vizuálních a především audiovizuálních),
- **multimédií, internetu, intranetu, e-learningu, prostředků virtuálního vzdělávání**

Didaktické pomůcky v kombinaci s didaktickou technikou pomáhají vizualizovat, zařazovat a kategorizovat informace, shrnout důležité poznatky či zaznamenávat příspěvky účastníků vzdělávacího procesu (Mužik, 2002, s. 135).

### 3.5 Didaktika cizích jazyků

Hendrich a kol. (1988, s. 20) označuje didaktiku cizích jazyků za disciplínu zabývající se teorií vyučování cizích jazyků, kde předmětem zkoumání zmiňuje fakta společná vyučování ve všech cizích jazycích. Pokud didaktiku cizích jazyků chápeme jako teorii vyučování konkrétnímu cizímu jazyku, označujeme ji jako didaktiku oborou konkrétního cizího jazyka např. didaktika anglického jazyka.

Choděra (2006, s. 15) zmiňuje nové pojetí didaktiky cizích jazyků, a to, že „*je předmětem didaktiky cizích jazyků řízení cizojazyčného učení (učení se cizím jazykům), objektem jeho ovlivňování, v němž atribut řízenosti je irelevantní*“. Jako příklad uvádí, že se didaktika cizích jazyků pouhým cizojazyčným poslechem rozhlasu nebo pobytem v cizojazyčném prostředí nezabývá. Je zde zřejmé, že ovlivňování není vázáno na učivo.

Didaktika cizích jazyků se v zásadě zabývá tím, jak se co nejlépe cizímu jazyku naučit. Pokládáme ji za pedagogickou disciplínu a označujeme za vědu praktickou a aplikovanou (Tamtéž, s. 15, 20).

V oblasti vzdělávání dospělých se objevují důležité faktory ovlivňující učení se cizím jazykům, které v základním dělení rozlišujeme na **faktory vnější** a **faktory vnitřní**. Jako **vnější faktor** můžeme označit např. prostředí, ve kterém se jedinci vzdělávají, a to vzhled či světlost učebny, její prostorové uspořádání, lze zmínit i konkrétní denní dobu a v neposlední řadě i vliv vzdělavatele na jedince. Mezi **vnitřní faktory** náležící každému jedinci, který se učí cizímu jazyku, patří motivace, věk, inteligence, osobnost, dosažené znalostní dovednosti, úrovně či postoje, učební styl, ale také již předchozí znalost jiného cizího jazyka. Je více než patrné, že v této oblasti jsou kladeny velké nároky na vzdělavatele a s tím spojený mimo jiné vhodný výběr výukových metod (Lightbown, Spada, 1999, s. 50- 68).

Choděra (2006, s. 105-106) uvádí vybrané **metody ve výuce cizích jazyků**:

- **Gramaticko-překládovou**, jazykový systém před jeho fungováním, recepce.
- **Zprostředkovací**, vyváženost s akcentem na fungování, recepce i produkce.
- **Audio-lingvální**, respektování specifík mateřského jazyka, drill, produkce.
- **Audiovizuální**, strukturální modely mluveného jazyka, běžné denní situace, audiovizuálie, produkce.
- **Sugestopedickou**, neuvědomované procesy, potlačení inhibičních bariér, infantilizace, využití hudby, produkce.
- **Uvědoměle praktickou**, spojení pravidel s činností, postup od teoretického k praktickému, recepce i produkce.
- **Komunikativní**, fungování jazyka před jeho systémem, produkce.

S metodami ve výuce cizích jazyků souvisí také **zásady cizojazyčného vzdělávání**, které se od metod liší rozsahem a obsahem, znamená to, že konkrétní zásada může fungovat a být uplatňována ve více metodách (Tamtéž, s. 120).

Uvedeme si pouze výčet jednotlivých **zásad cizojazyčného vzdělávání** podle Choděry (2006, s. 121-122), a to zásadu:

- **respektování mateřského jazyka,**
- **orálního základu,**
- **priority řečové praxe před jazykovou teorií,**
- **rozvoje specificky jazykové uvědomělosti,**
- **rozvoje řečových návyků,**

- **priority zvukové názornosti před zrakovou,**
- **jednoty jazyka a mimojazykových fakt,**
- **komplexnosti.**

Respektování především vnitřních faktorů, použití vhodných výukových metod a zásad v cizojazyčném vzdělávání pomáhá účastníkům dosahovat pozitivních výsledků.



## 4 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY

*„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“* (Společný referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 1).

Společný evropský referenční rámec udává, co se studenti musí naučit, aby byli schopni používat jazyk ke komunikaci, a také jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet k účinnému jednání. Dále se týká i kulturního obsahu, v němž je jazyk zasazen. V rámci jsou definované jednotlivé úrovně ovládnání jazyka, díky nimž lze měřit pokrok u studentů, a to v průběhu celého života každého studenta (Tamtéž, s. 1).

Společný evropský referenční rámec má za úkol překonávat komunikační bariéry mezi odborníky, kteří pracují v oblasti moderních jazyků, plynoucí z existence nejrůznějších vzdělávacích systémů v Evropě. Je podpůrným prostředkem pro pracovníky ve školství ať se jedná o administrativní pracovníky v oblasti vzdělávání, či učitele, metodiky, tvůrce kurzů, zkušební orgány atd. Pomáhá jim koordinovat jejich činnosti a zajišťovat potřeby studentů, za které jsou odpovědní (Tamtéž, s. 1).

Rámec poskytuje společný základ pro zřetelný popis cílů, obsahů a metod, napomáhá v systému kvalifikačních osvědčení a umožňuje tak efektivnější mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků. Objektívni kritéria popisující jazykové znalosti usnadňují vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení, které jedinec získal v různých studijních kontextech, a napomáhá tak mobilitě v Evropě (Tamtéž, s. 1).

*„Hlavním cílem jazykového vzdělání v intencích interkulturálního přístupu je podpora příznivého rozvoje celé studentovy osoby a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami“* (Tamtéž, s. 1).

Mezivládní sympóziu konané v listopadu roku 1991 ve Švýcarsku na téma *„Srozumitelnost a logické upořádání v učení se jazykům v Evropě“* uvedlo tato slova pro nutnost Společného referenčního rámce pro jazyky (Tamtéž, s. 5):

1. Posílení jazykového vyučování a učení v členských zemích je nutné v zájmu vyšší mobility a efektivnější mezinárodní komunikace s ohledem na identitu a kulturní různorodost, lepší přístup k informacím, lepší pracovní vztahy, intenzivnější osobní interakce a hlubší vzájemné porozumění.
2. Aby bylo dosaženo těchto cílů je potřeba chápat učení se cizím jazykům jako úkol celoživotní podporovaný a prosazovaný prostřednictvím různých vzdělávacích systémů od vzdělávání předškolního až po vzdělávání dospělých.
3. Je nutné vytvořit Společný evropský referenční rámec pro jazyky na všech úrovních, a to:
  - aby se usnadnila a podpořila kooperace mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích,
  - aby vznikl jasný základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení,
  - aby se pomohlo učitelům, studentům, zkušebním orgánům, tvůrcům učebnic a školským administrativním pracovníkům jednoznačně směřovat a koordinovat své snahy.

Společný evropský referenční rámec lze užívat k (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 5):

- **Plánování jazykových programů** z hlediska dřívějších znalostí jedince, dřívější návaznosti studia, a to především propojení primárního, nižšího a vyššího sekundárního, vysokoškolského či dalšího vzdělávání a z hlediska jejich cílů a obsahů.
- **Plánování jazykové certifikace** z hlediska sylabu obsahu zkoušek, hodnotících kritérií, která bývají spíše pozitivní a zrcadlí zvládnutí učiva oproti negativním, které spíše vymezují nedostatky.
- **Plánování autoregulovaného učení** zahrnující uvědomělý pohled jedince na stav jeho znalostí, který si postupně buduje. Vytyčení realizovatelných a smysluplných cílů, které si jedinec sám zadává. Výběr vhodných materiálů a sebehodnocení.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2006, s. 5) uvádí, jaké mohou být učební programy a certifikace:

- **globální** (pomáhají jedinci zdokonalovat všechny prvky ovládní jazyka komunikativní kompetence),
- **modulární** (prohlubují ovládní jazyka jedincem v ohraničené oblasti užívání jazyka k určitým účelům),
- **disproporční (specializované) vzhledem k obsahu programu** (vedou k jazykovému profilu a zdůrazňují specificky zaměřené učení, v některých oblastech je dosahováno vyšší úrovně než v jiných),
- **dílčí** (rozvoj určitých činností a dovedností a ostatní nechávají stranou).

*„Aby mohl plnit své různé funkce, musí být Společný evropský referenční rámec úplný (comprehensive), srozumitelný (transparent) a logicky uspořádaný (coherent)”* (Tamtéž, s. 7). Je důležité zmínit, že vytvořením úplného, srozumitelného a logicky upořádaného Společného evropského referenčního rámce pro učení a vyučování jazyků neznamena, že bude uplatňovat jednotný systém. Právě naopak, rámec by měl být pružný a otevřený pro možnost využití v praxi a možnost ho dále podle potřeb upravovat. Proto by Společný evropský referenční rámec měl být (Tamtéž, s. 7-8):

- **víceúčelový** (užívaný pro nejrůznější účely v rámci plánování a materiálního zajištění učení se jazykům),
- **pružný** (přizpůsobitelný pro použití v různých situacích),
- **otevřený** (možnost dalšího rozšíření a zlepšení),
- **dynamický** (neustále se dynamicky vyvíjet s ohledem na zkušenosti získané při jeho užívání),
- **snadno použitelný** (snadno použitelný pro ty, jímž je určen),
- **nedogmatický** (nespojený výlučně a neodvolatelně s jednou z celé řady existujících pedagogických nebo lingvistických teorií a obvyklých postupů).

Rada Evropy schválila se zmíněným Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky **Evropské jazykové portfolio**, které zaznamenává studentovy úspěchy a jazykové dovednosti v oblasti studia cizích jazyků a v neposlední řadě také pomáhá a usnadňuje učení se cizím jazykům (Bohuslavová a kol., 2007, s. 3).

Rada Evropy navrhla šest mezinárodních jazykových úrovní, které jazykové portfolio používá a které vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (popisem jednotlivých úrovní se budeme zabývat v následující podkapitole) (Bohuslavová a kol., 2007, s. 3).

Hlavním cílem Evropského jazykového portfolio je jednota dokumentu, který bude moci mít každý jedinec u sebe a kde bude uvedena a potvrzena konkrétní jazyková úroveň cizího jazyka. Dále by mělo pomoci k evropské mobilitě díky zaznamenané jazykové úrovni (Tamtéž, s. 3).

**Evropské jazykové portfolio** se skládá ze tří částí (Tamtéž, s. 3):

- **Jazykový pas** je přehledem o aktuální úrovni jazykové znalosti jedince v různých cizích jazycích, o složených jazykových zkouškách. Obsahuje kritéria sloužící k sebehodnocení a stručný popis jazykových úrovní.
- **Jazykový životopis** zaznamenává průběh učení se cizím jazykům, informuje o absolvování jazykového vyučování a cílech jedince. Uvádí velmi podrobný popis jazykových úrovní.
- **Soubor dokumentů a prací** tvoří nashromážděné osobní práce jedince, dokládající konkrétní výsledky, kterých jedinec v jazycích dosáhl. Součástí mohou být vysvědčení či diplomy.

#### **4.1 Jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**

*„Ustanovení souboru společných referenčních bodů nijak neomezuje způsob, jakým se různé oblasti vzdělávání v rámci různých pedagogických tradicí rozhodnou uspořádat či popsat svůj systém úrovní a modulů”* (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2006, s. 24). Je tedy zřejmé, že se časem bude přesné formulování souboru společných referenčních deskriptorů postupně vyvíjet a přizpůsobovat zkušenostem členských států a institucím s obdobnou odborností (Tamtéž, s. 24).

Společný evropský referenční rámec hovoří o šesti úrovních znalosti cizího jazyka, které rozlišuje označením **A1**, **A2**, **B1**, **B2**, **C1**, **C2**. Uvedeme si charakteristiku jednotlivých úrovní podle Společného evropského rámce pro jazyky (2006, s. 26-27) v oblasti porozumění, mluvení a psaní:

- **Jazyková úroveň A1**

**Porozumění:**

**Poslech-** student umí porozumět známé slovní zásobě a zcela základním frázím, které se týkají jeho osoby, rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, a to v případě, že lidé hovoří pomalu a zřetelně.

**Čtení-** student umí porozumět známým slovům a jménům a velice jednoduchým větám, např. na plakátech, vývěskách či v katalogích.

**Mluvení:**

**Ústní interakce-** student se dokáže jednoduchým způsobem domluvit, a to pokud je jeho partner ochoten své sdělení pomaleji zopakovat případně přeformulovat a pomoci studentovi formulovat, co se snaží sdělit. Student umí pokládat jednoduché otázky a na podobné také odpovídat, a to v situaci týkající se jeho základních potřeb nebo jedná-li se o věci, které jsou mu důvěrně známé.

**Samostatný ústní projev-** student dokáže jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žije a lidi které zná.

**Psaní:**

**Písemný projev-** student dokáže napsat velmi stručné a jednoduché sdělení na pohlednici, např. pozdrav z dovolené. Umí doplnit osobní údaje do formuláře, a to své jméno, adresu, národnost, věk.

- **Jazyková úroveň A2**

**Porozumění:**

**Poslech-** student dokáže porozumět nejběžnější slovní zásobě a frázím týkajících se oblastí, které se ho bezprostředně týkají, a to základní informace o své osobě, rodině, zaměstnání, místopisu, nakupování. Dále dokáže porozumět smyslu krátkých a jasných sdělení, hlášení či zpráv.

**Čtení-** student dokáže číst krátké jednoduché texty, vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, a to v prospektech, inzerátech, jízdních řádech či jídelních lístech. Dále umí porozumět krátkým a jednoduchým osobním dopisům.

#### **Mluvení:**

**Ústní interakce-** student dokáže komunikovat v běžných jednoduchých situacích, které vyžadují jednoduchou přímou výměnu informací týkajících se známých témat a činností. Student je schopen velmi krátké společenské konverzace, i když obvykle nerozumí tak dostatečně, aby dovedl sám konverzaci udržet.

**Samostatný ústní projev-** student je schopen používat řadu vět a frází, tak aby jednoduchým způsobem popsal svou rodinu a ostatní lidi, dosažené vzdělání, životní podmínky a také své nynější či předchozí zaměstnání.

#### **Psaní:**

**Písemný projev-** student je schopen napsat jednoduché krátké zprávy a poznámky, které se týkají jeho základních potřeb. Je schopen napsat velice jednoduchý osobní dopis, kterým může být například poděkování.

#### **- Jazyková úroveň B1**

#### **Porozumění:**

**Poslech-** student dokáže porozumět hlavním myšlenkám o běžných tématech, se kterými se setkává ve škole, v práci, ve volném čase atd., a to v případě, že jsou vysloveny spisovným jazykem. Dokáže porozumět smyslu mnoha televizních a rozhlasových programů, které se týkají současných událostí či témat souvisejících s oblastmi jeho osobního nebo pracovního zájmu, pokud jsou poměrně pomalu a zřetelně vysloveny.

**Čtení-** student dokáže porozumět textům obsahující slovní zásobu, která se hojně používá v každodenním životě nebo textům, které se vztahují ke studentově práci. Dále dokáže porozumět popisům událostí, pocitům i přáním v osobních dopisech.

### **Mluvení:**

**Ústní interakce-** student je schopen si poradit s většinou situací, které mohou vzniknout při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem hovoří. Je schopen se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která ho zajímají, jsou mu známá, a která se týkají každodenního života např. koníčků, rodiny, cestování, práce či aktuálních událostí.

**Samostatný ústní projev-** student je schopen jednoduchým způsobem spojit fráze tak aby popsal své zážitky, sny, cíle, naděje a události. Je schopen stručného odůvodnění a vysvětlení svých plánů a názorů. Dokáže převyprávět příběh či přiblížit obsah knihy, filmu a vyjádřit své reakce.

### **Psaní:**

**Písemný projev-** student je schopen napsat jednoduché souvislé texty na jemu dobře známá témata nebo na témata, která ho osobně zajímají. Je schopen psát dopisy popisující dojmy a zážitky.

### **- Jazyková úroveň B2**

### **Porozumění:**

**Poslech-** student dokáže porozumět delším přednáškám a promluvám a je schopen sledovat i složitou výměnu názorů, a to v případě, že téma dostatečně zná. Dále je schopen porozumět většině televizních programů a zpráv, které se týkají aktuálních témat. Dokáže porozumět většině filmů ve spisovném jazyce.

**Čtení-** student dokáže porozumět zprávám a článkům týkajících se aktuálních problémů, v nichž autoři vyjadřují konkrétní postoje či stanoviska. Je schopen porozumět textům současné prózy.

### **Mluvení:**

**Ústní interakce-** student je schopen účastnit se rozhovoru natolik spontánně a plynule, že dovede vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Je schopen se aktivně zapojit do diskuze o známých tématech a dokáže obhájit a vysvětlit své názory.

**Samostatný ústní projev-** student je schopen se podrobně a srozumitelně vyjadřovat k velkému množství témat, která se týkají oblasti jeho zájmu. Dokáže vysvětlit své stanovisko k současným otázkám a říci výhody a nevýhody různých řešení.

**Psaní:**

**Písemný projev-** student je schopen napsat podrobné a srozumitelné texty na širokou škálu témat, která souvisejí s jeho zájmy. Dokáže napsat zprávy nebo pojednání, předávat informace, vyvracet nebo obhajovat konkrétní názor. Dovede v dopise zdůraznit, čím jsou pro něj zážitky a události osobně důležité.

- **Jazyková úroveň C1**

**Porozumění:**

**Poslech-** student dokáže porozumět dlouhým složitým textům, a to faktografickým i beletristickým. Je schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Je schopen porozumět odborným textům, článkům a delším technickým instrukcím, a to i v případě když se nevztahují k jeho oboru.

**Čtení-** student dokáže porozumět dlouhým složitým textům, a to faktografickým i beletristickým. Je schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Je schopen porozumět odborným textům, článkům delším technickým instrukcím, a to i v případě když se nevztahují k jeho oboru.

**Mluvení:**

**Ústní interakce-** student je schopen se plynule a pohotově vyjadřovat bez příliš zjevného hledání výrazů. Je schopen pružně a efektivně používat jazyk pro pracovní a společenské účely. Dovede přesně formulovat své názory a myšlenky a vhodně navazovat na příspěvky dalších mluvčích.

**Samostatný ústní projev-** student je schopen podrobně a jasně popsat složitá témata, rozvíjet je o témata vedlejší, rozvádět konkrétní body a zakončit vhodným závěrem svou řeč.

**Psaní:**

**Písemný projev-** student je schopen se jasně vyjádřit, dobře uspořádat text a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Dovede psát podrobné zprávy, pojednání nebo



dopisy týkající se složitých témat a zdůrazní to, co považuje za nejdůležitější. Je schopen zvolit takový styl textu podle toho jakému typu čtenáře je určen.

## - **Jazyková úroveň C2**

### **Porozumění:**

**Poslech-** student bez jakýchkoliv potíží dokáže porozumět všem druhům mluveného projevu, a to živému či vysílanému. Pokud má student trochu času si zvyknout na specifické rysy ve výslovnosti rodilého mluvčího, nemá problémy s porozuměním ani tehdy pokud mluví rychle.

**Čtení-** student velice snadno dovede přečíst veškeré formy písemného projevu, včetně abstraktních textů, které jsou náročné svou skladbou i jazykem např. odborné články, příručky.

### **Mluvení:**

**Ústní interakce-** student se dokáže zapojit do jakékoliv diskuze nebo konverzace. Velice dobře zná idiomatické a hovorové výrazy. Je schopen se plynule vyjadřovat a přesně zmiňovat jemnější výrazové odstíny. Pokud vzejde nějaký problém při vyjadřování, je schopen svoje sdělení přeformulovat tak, aby to ostatní ani nepostřehli.

**Samostatný ústní projev-** student je schopen podat plynulý a jasný popis nebo zdůvodnění, a to stylem vhodným pro daný obsah opírající se o efektivní logickou strukturu pomáhající posluchači povšimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.

### **Psaní:**

**Písemný projev-** student je schopen napsat vhodným stylem plynulý a jasný text. Dovede napsat složité zprávy, dopisy nebo články a postavit text logicky tak, aby pomáhal čtenáři povšimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Je schopen psát resumé a recenze literárních nebo odborných prací.

Všechny výše uvedené jazykové úrovně jsou popsány v Evropském jazykovém portfoliu jako součást sebehodnocení každého uživatele.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### **5 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V RÁMCI DVPP PODLE SPOLEČNÉHO EVROPSKÉHO REFERENČNÍHO RÁMCE PRO JAZYKY SE ZAMĚŘENÍM NA ANGLICKÝ JAZYK**

Cílem této diplomové práce je zjištění konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání (DVPP) v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Zaměříme se na pedagogy mateřských, základních a středních škol. Budeme zjišťovat, jaké jazykové úrovně pedagogové nejčastěji dosahují a zda se nejčastěji vzdělávají pedagogové mateřských, základních či středních škol. Mimo jiné se zaměříme na jazykovou úroveň, které chtějí pedagogové v budoucnu dosáhnout, zda je pedagog vyučující anglického jazyka v současné škole, jaké má vzdělání, zda absolvoval stáž v anglicky mluvících zemích, délku pedagogické praxe a také věk pedagoga.

Všechna zmíněná kritéria nám pomáhají splnit cíl této diplomové práce. Pro zjištění jazykové úrovně pedagogů a splnění cíle použijeme dotazníkové šetření.

Na závěr vyhodnotíme a zodpovíme otázky:

**Ve kterém stadiu vzdělávání, a to v předškolním, základním či středoškolském, se pedagogové nejčastěji vzdělávají?**

**Jaké jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky pedagogové nejčastěji dosahují?**

## 5.1 Cíl dotazníkového šetření

Hlavním cílem této diplomové práce je zjištění konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. A zjištění, ve kterém stadiu vzdělávání (v předškolním, základním či středoškolském) se pedagogové nejčastěji vzdělávají a jaké jazykové úrovně nejčastěji dosahují.

## 5.2 Použité metody a postupy

Abychom co nejlépe dosáhli vytyčeného cíle, je důležité zvolit správnou a co nejefektivnější metodu pro získání potřebných informací. V našem případě jsme zvolili formu kvantitativního výzkumu, a to dotazníkové šetření. Za pomoci dotazníků jsme tak schopni splnit cíl této práce.

Gavora (2000, s. 99) definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Osoba, která vyplňuje dotazník, se nazývá respondent. Jednotlivé prvky dotazníků se nazývají otázky (položky) a zadávání dotazníků se nazývá administrace*”.

Struktura dotazníku musí být velice pečlivě promyšlena. Dotazník se většinou dělí na tři části (Tamtéž, s. 99-100):

- **Vstupní část** je tvořena hlavičkou, jejíž součástí je jméno autora či autorů popř. název a adresa instituce, která dotazník zadává, udává cíl dotazníku, klade důraz na významnost respondentových odpovědí a díky tomu motivuje respondenta, aby vyplnil dotazník co neefektivněji a dále zahrnuje také pokyny k vyplňování dotazníku či konkrétní příklad jak dotazník vyplnit.
- **Druhá část** zahrnuje konkrétní otázky dotazníku, které nejsou řazeny logicky a tematicky, a to z psychologického hlediska. Na přední pozice jsou většinou

zařazovány otázky jednoduché a více přitažlivé, abychom respondenta ihned od začátku nedemotivovali. Za tyto otázky zařazujeme ty méně zajímavé a složitější, ke konci uvádíme otázky důvěrnější a na závěr pak otázky faktografické, a to z důvodu nenáročnosti těchto otázek.

- **Konec dotazníku** obsahuje poděkování respondentovi za jeho čas a spolupráci.

Gavora (2000, s. 100-101) dále uvádí základní pravidla pro tvorbu otázek v dotazníku:

- jasně formulujeme otázku, aby všichni respondenti byli schopni otázce porozumět,
- vytvoříme-li příliš široké znění otázky, vedeme respondenta k velmi volným odpovědím např. „Co si myslíte o inkluzi?“,
- je nezbytné, abychom se vyvarovali některých výrazů, které si každý respondent může vysvětlit po svém (*někdy, několik, obyčejně*),
- otázku bychom měli soustředit pouze na jeden problém, měli bychom se tak vyvarovat dvojitým otázkám, ve kterých respondent může zodpovědět pouze jednu z nich,
- formulujeme pouze takové typy otázek, na které jsou schopni respondenti odpovědět,
- je potřeba, aby otázky byly smysluplné, dokázaly respondenta zaujmout a díky tomu zajistily validitu dotazníku,
- otázky vytváříme tak aby byly jednoduché, snadno pochopitelné a zodpověditelné,
- otázky formulujeme spíše kladně, vyhýbáme se tak záporným otázkám, kde je riziko, že respondent záporný výraz přehlédne či nezaregistruje,
- neměli bychom zařazovat otázky, které vzbuzují podjatost.

Při tvorbě dotazníku je možné zařadit tři typy otázek podle stupně otevřenosti, a to **uzavřené, polouzavřené, otevřené** (Gavora, 2000, s. 102). V našem případě jsme zvolili uzavřené otázky.

*„Uzavřená otázka je taková, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Úlohou respondenta je zaznačit (podtrhnout, zakroužkovat) vhodnou odpověď“* (Tamtéž, s. 102). Velkou výhodou těchto otázek je jejich snadné zpracování, kde zadavatel

dotazníku vyhodnotí a spočítá, kolikrát respondenti odpověděli na nabízenou možnost (Tamtéž, s. 102).

Délka dotazníků je závislá na získání všech potřebných údajů a neměla by být delší než je nezbytně nutné. Dotazník by neměl být příliš dlouhý, aby respondenty unavoval či demotivoval. Délka vyplňování a počet otázek se tak nedá přesně vymezit, ale doporučuje se nepřekračovat dobu 30 minut, u dotazníků, které jsou zasílané poštou by měla být délka maximálně 15 minut a pokud budeme zadávat dotazník mladším věkovým skupinám, měla by být délka ještě kratší (Tamtéž, s. 107).

### **5.3 Charakteristika zkoumaného souboru a místa**

Praktická část této práce se zabývá *vzděláváním pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se zaměřením na anglický jazyk*, jak jsme si již výše specifikovali. Zkoumaným vzorkem bylo 86 respondentů (pedagogů) Středočeského kraje, kteří se v současnosti aktivně zúčastňují DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) v oblasti anglického jazyka a navštěvují zde konkrétní jazykové kurzy, které zajišťuje *Vzdělávací institut Středočeského kraje* dále jen VISK. Všechny vzdělávací kurzy jsou akreditovány MŠMT a mají různé vstupní jazykové úrovně. Zajišťují tak vzdělávání anglického jazyka od vstupní úrovně A0 až po C2 (referenční jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky). Kurzy jsou na každý nový školní rok aktualizovány a přizpůsobovány poptávce z řad pedagogů či ředitelů škol. Konkrétní jazykový kurz většinou probíhá celý školní rok tj. od září do června následujícího roku a rozsah vyučovacích hodin se pohybuje kolem 70 hod. na toto vzdělávací období. To znamená, že pedagogové většinou docházejí jedenkrát týdně na 90 minut do konkrétního vzdělávacího střediska VISKu. Na výstupu jazykového kurzu získávají účastníci osvědčení o absolvování, na kterém je uvedena kromě nacionalů konkrétní výstupní jazyková úroveň, také časová dotace kurzu a dále veškeré informace plnící náležitosti tohoto osvědčení.

VISK je příspěvková organizace, kterou nechal zřídit Středočeský kraj a navazuje na více jak dvacetiletou tradici v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve Středočeském kraji. Dnešní podobu si získala v roce 2010, kdy došlo nejen ke změně názvu, ale také k rozšíření její hlavní činnosti. VISK se mimo jiné zabývá i dalším vzděláváním dospělých, dalším vzděláváním veřejné správy (od roku 2010), dalším vzděláváním v sociálních službách (od roku 2012), profesním vzděláváním a také Akademií třetího věku. Svoji působnost má VISK v devíti okresních městech Středočeského kraje a také v Praze (VISK, 2010).

V době našeho dotazníkového šetření byly aktivní kurzy anglického jazyka v Mělníku, v Mladé Boleslavi, v Praze, v Příbrami a v Rakovníku. Dotazníkové šetření tedy proběhlo v těchto městech a zúčastnilo se ho všech 86 respondentů (pedagogů).

## 5.4 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Dotazníková položka číslo 1: **Současná jazyková úroveň anglického jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?**

Tabulka 1: Současná jazyková úroveň

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A0-A1	20	23,3
A2	23	26,7
B1	12	14
B2	23	26,7
C1	8	9,3
C2	0	0
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 1: **Současná jazyková úroveň?**

Graf 1: Současná jazyková úroveň



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 respondentů dosahují pedagogové v jazykové úrovni A2 a B2 stejného nejvyššího počtu. 23 (26,7 %) pedagogů je rovnocenně zastoupeno v těchto zmíněných jazykových úrovních. Tedy současná nejčastěji dosahovaná jazyková úroveň pedagogů podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky je úroveň A2 a B2. V současnosti žádný z respondentů nedosahuje jazykové úrovně C2.

Jazykové úrovně A0-A1 v současnosti dosahuje 20 (23,3 %) respondentů, jazykové úrovně B1 12 (14 %) respondentů a jazykové úrovně C1, která je nezbytná a podmínkou pro výuku anglického jazyka ve školách, dosahuje 8 (9,3 %) respondentů.



Dotazníková položka číslo 2: **Jaké jazykové úrovně chtějí respondenti dosáhnout?**

Tabulka 2: Plánované dosažení jazykové úrovně

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	7	8,1
A2	7	8,1
B1	12	14
B2	19	22,1
C1	24	28
C2	17	19,8
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 2: **Plánované dosažení jazykové úrovně?**

Graf 2: Plánované dosažení jazykové úrovně



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 respondentů tvoří největší procento jazyková úroveň C1, a to u 24 (28 %) pedagogů. Vysvětlení tohoto výsledku je velice jednoduché. V současnosti je kladen velký důraz na kvalifikovanost pedagogů a v oblasti jazykového vzdělávání musí pedagogové dosahovat znalostní jazykové úrovně C1, aby mohli anglický jazyk vyučovat. Oproti první otázce se zde objevil velký podíl respondentů, kteří chtějí dosáhnout nejvyšší jazykové úrovně C2, a to 17 (19,8 %). V první otázce tato úroveň neměla zastoupení u žádného z respondentů.

Jazykové úrovně A1 plánuje dosáhnout 7 (8,1 %) respondentů, jazykové úrovně A2 7 (8,1 %) respondentů, dále jazykové úrovně B1 plánuje dosáhnout 12 (14 %) respondentů a jazykové úrovně B2 19 (22,1 %) respondentů.

Dotazníková položka číslo 3: **Vyučují respondenti anglický jazyk v současné škole?**

Tabulka 3: Vyučující anglického jazyka v současné škole

Vyučující anglického jazyka	Počet respondentů	%
Ano	31	36
Ne	55	64
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 3: **Vyučující anglického jazyka v současné škole?**

Graf 3: Vyučující anglického jazyka v současné škole



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 dotázaných respondentů je pouze 31 (36 %) pedagogů, kteří v současnosti vyučují anglický jazyk. Zbylých 55 (64 %) pedagogů není v současnosti vyučujícími anglického jazyka, pouze si zvyšují svoji kvalifikaci v oblasti jazykového vzdělávání. Je možné konstatovat, že i pedagogové, kteří v současnosti anglický jazyk nevyučují, se v jazykové oblasti dále vzdělávají, a to je velice pozitivní přístup v oblasti dalšího vzdělávání.

Dotazníková položka číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

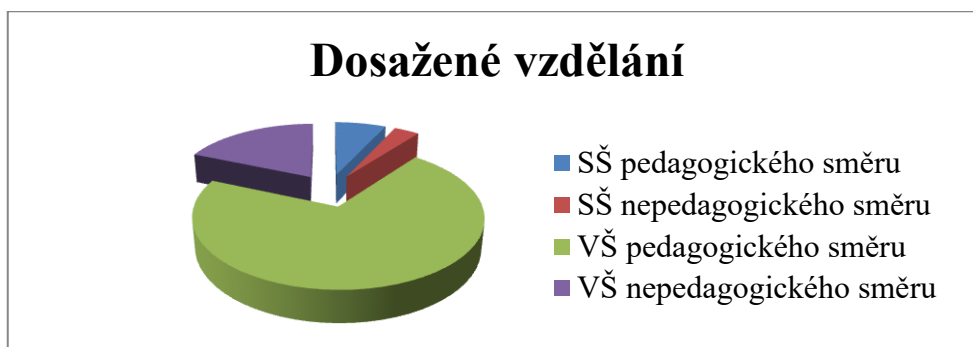
Tabulka 4: Vzdělání

Vzdělání	Počet respondentů	%
SŠ pedagogického směru	6	7
SŠ nepedagogického směru	3	3,5
VŠ pedagogického směru	61	70,9
VŠ nepedagogického směru	16	18,6
celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

Graf 4: Dosažené vzdělání



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 respondentů dosahuje 61 (70,9 %) pedagogů vysokoškolského vzdělání. Jelikož se šetření účastnili i učitelé mateřských škol, je logické, že tito učitelé dosahují ve většině případů středoškolského pedagogického vzdělání. Ale i tak se v současnosti objevují pedagogové, kteří vyučují a nemají potřebnou kvalifikaci, popřípadě si ji v současnosti doplňují. Na to nám odpoví další dotazníková položka číslo 5.

Sami můžeme vidět, že z celkového počtu 86 respondentů 6 (7 %) dosahuje v současnosti středoškolského vzdělání pedagogického směru, další 3 (3,5 %) mají v současnosti středoškolské vzdělání nepedagogického směru a 16 (18,6 %) respondentů v současnosti dosahuje vysokoškolského vzdělání nepedagogického směru.

Dotazníková položka číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

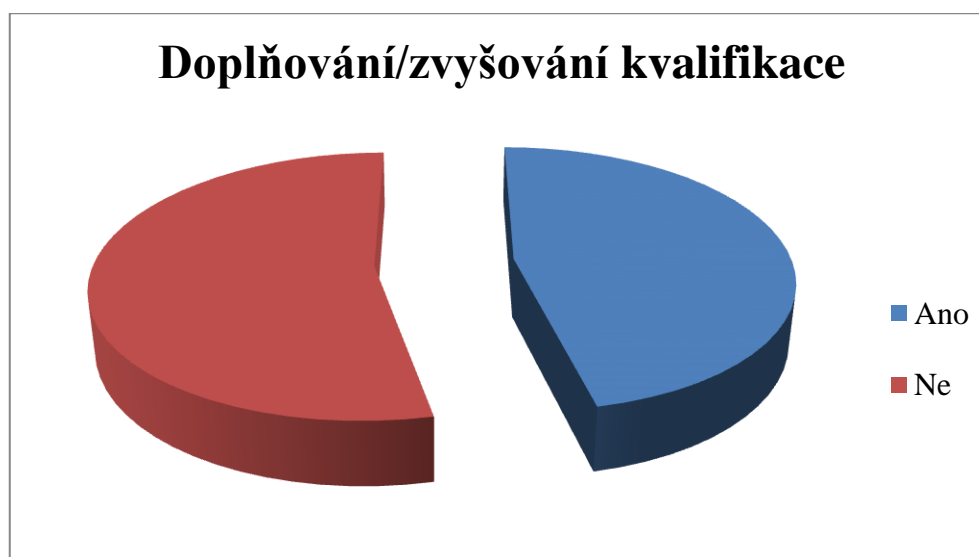
Tabulka 5: Doplnování/zvyšování kvalifikace

Doplňování/ zvyšování kvalifikace	Počet respondentů	%
Ano	40	46,5
Ne	46	53,5
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

Graf 5: Doplnování/zvyšování kvalifikace



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 dotázaných respondentů si téměř polovina respondentů, a to 40 (46,5 %) v současnosti doplňuje či zvyšuje svoji kvalifikaci. Ostatní respondenti si sice nedoplňují kvalifikaci, ale v rámci jazykového kurzu angličtiny si zvyšují jazykové kompetence a napomáhají tak svému dalšímu rozvoji.



Dotazníková položka číslo 6: **Na jaké škole respondenti v současnosti vyučují?**

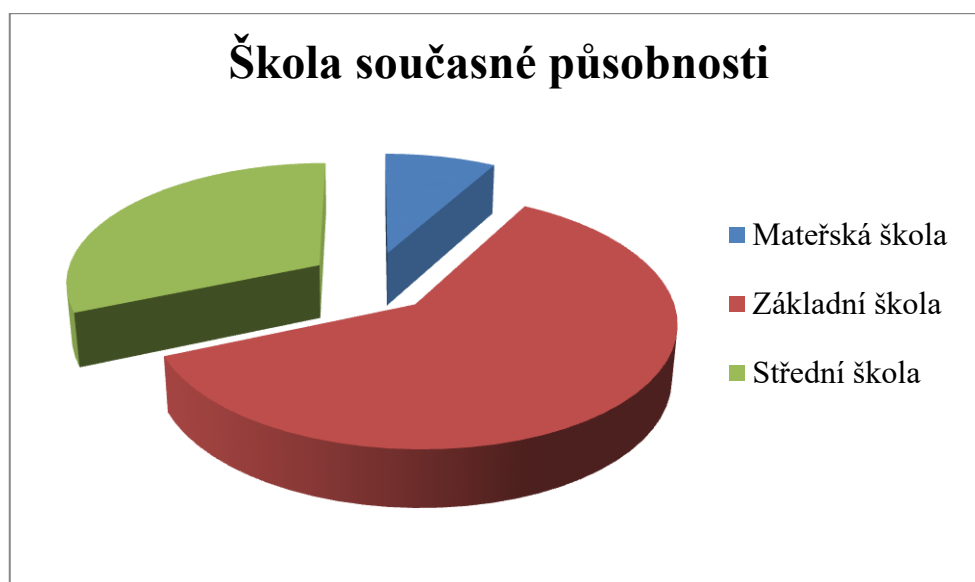
Tabulka 6: Škola současné působnosti

Škola současné působnosti	Počet respondentů	%
Mateřská škola	7	8,1
Základní škola	52	60,5
Střední škola	27	31,4
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 6: **Na jaké škole respondenti v současnosti vyučují?**

Graf 6: Škola současné působnosti



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Je zde identické, že nejpočetnější skupinu pedagogů tvoří učitelé základních škol. Z celkového počtu 86 dotazovaných respondentů zastupuje nejvyšší počet 52 (60,5 %) respondentů učitelé základních škol. Druhou skupinu s počtem 27 (31,4 %) tvoří učitelé středních škol a poslední skupinu zastupují v počtu 7 (8,1 %) učitelé mateřských škol.

Dotazníková položka číslo 7: **Vyučují respondenti na státních či soukromých školách?**

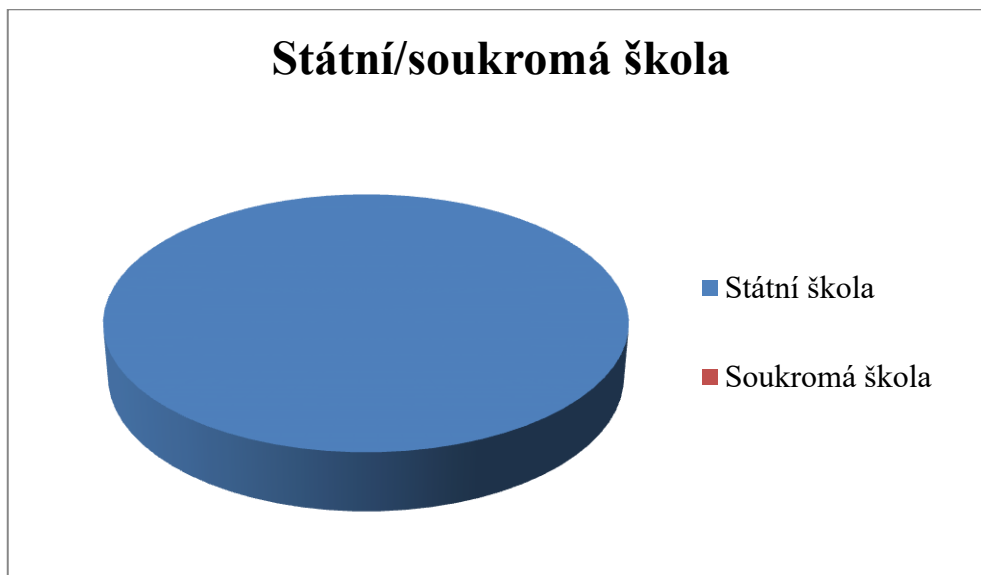
Tabulka 7: Státní či soukromá škola

Státní/soukromá škola	Počet respondentů	%
Státní škola	86	100
Soukromá škola	0	0
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 7: **Vyučují respondenti na státních či soukromých školách?**

Graf 7: Státní/soukromá škola



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z grafu je naprosto zřejmé, že všichni dotazovaní respondenti v celkovém počtu 86 v současnosti vyučují na státních školách. Otázkou se nabízí proč je tomu tak? To by vedlo k dalšímu šetření, které v rámci této diplomové práce není obsažené a ani nebylo předmětem našeho šetření.

Dotazníková položka číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

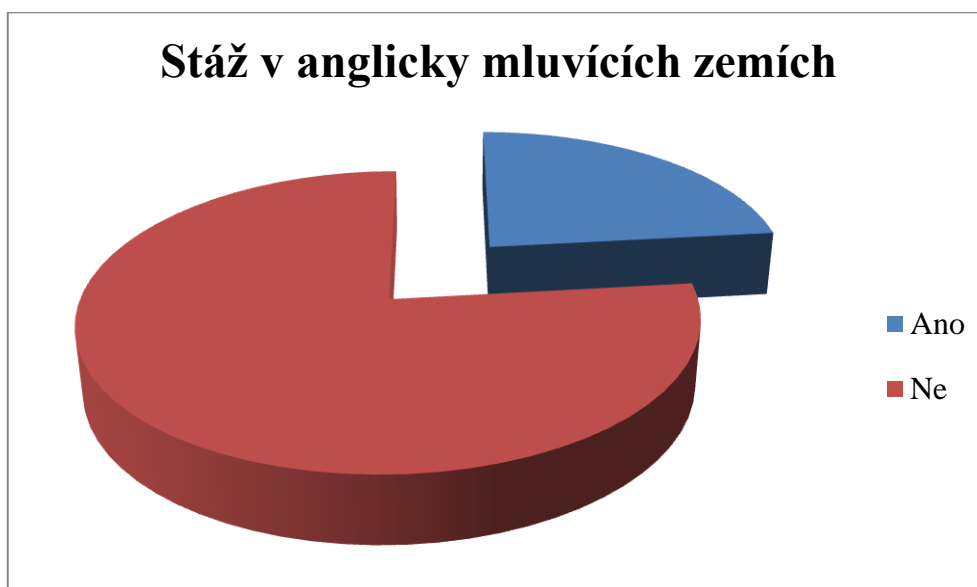
Tabulka 8: Stáž v anglicky mluvících zemích

Stáž v anglicky mluvících zemích	Počet respondentů	%
Ano	20	23,3
Ne	66	76,7
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

Graf 8: Stáž v anglicky mluvících zemích



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

V oblasti využití stáže v anglicky mluvících zemích má své zastoupení z celkového počtu 86 dotázaných respondentů 20 (23,3 %) respondentů. Ostatních 66 (76,7 %) dosud tuto možnost nevyužilo. I když se stále se zvyšujícím tlakem na kvalifikovanost pedagogů v jazykové oblasti je možné, že se účast na těchto stážích bude postupně zvyšovat. Už jen díky studentským programům např. Erasmus, kde mají studenti možnost využít zahraniční stáže/studia na zahraničních univerzitách, a tím mimo jiné zkvalitňovat svoji cizojazyčnou vybavenost.

## Dotazníková položka číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

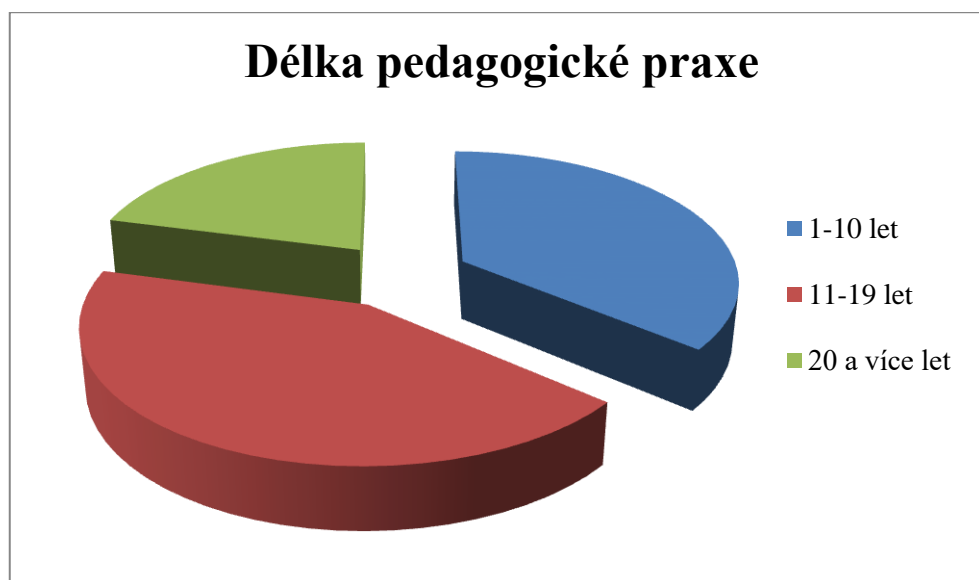
Tabulka 9: Pedagogická praxe

Pedagogická praxe	Počet respondentů	%
1-10 let	31	36
11-19 let	37	43
20 a více let	18	21
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

Graf 9: Délka pedagogické praxe



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z uvedeného grafu je patrné, že nejméně se oblasti jazykové vzdělávání zúčastňují pedagogové, kteří mají pedagogickou praxi 20 let a vyšší. Z celkového počtu 86 dotázaných respondentů se jazykově vzdělává 18 (21 %) respondentů. Nejvíce respondentů se objevuje ve druhé skupině s pedagogickou praxí 11-19 let, a to 37 (43 %). Ale i pedagogové s délkou pedagogické praxe 1-10 let zaujímají velice silnou pozici, a to v počtu 31 (36 %). Můžeme konstatovat, že nejméně se dalšího vzdělávání v jazykové oblasti se zaměřením na anglický jazyk účastní pedagogové s pedagogickou praxí 20 let a více.

Zde je patrné, že oblast dalšího vzdělávání se v současnosti ještě stále ukotvuje v mladší generaci. Oblast dalšího vzdělávání u pedagogů s pedagogickou praxí 20 let a výše není zatím v současnosti u této generace tolik zaktivována, ale je nutné podotknout, že současnost klade velký důraz na další vzdělávání a je tedy více než jisté, že se tento přístup postupně zaktivuje již v mládí a bude trvat po celou dobu produktivního věku jedince.



## Dotazníková položka číslo 10: Věk respondentů?

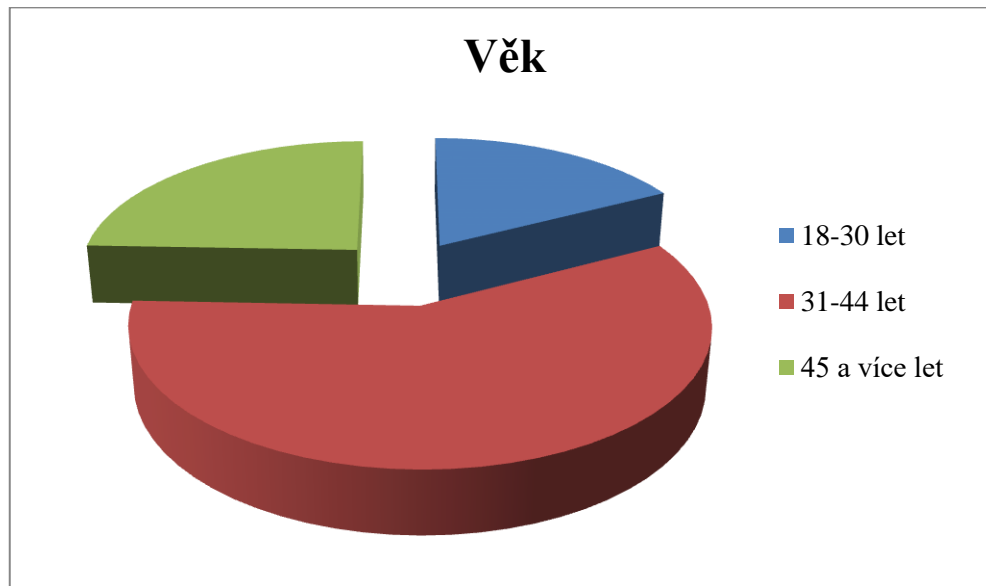
Tabulka 10: Věk

Věk	Počet respondentů	%
18-30 let	15	17,4
31-44 let	50	58,1
45 a více let	21	24,5
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

## Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 10: Věk respondentů?

Graf 10: Věk



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 dotázaných respondentů tvoří největší skupinu respondenti ve věku 31-44 let, a to v počtu 50 (58,1 %) respondentů. Druhou skupinu tvoří věkový

rozptyl 45 a více let, kde má své zastoupení 21 (24,5 %) respondentů a své nejmenší zastoupení tvoří věková skupina 18-30 let, a to v počtu 15 (17,4 %) respondentů. Nejvíce se tedy v současnosti vzdělávají pedagogové ve věku 31-44 let. Výsledek není nijak překvapivý, jelikož tuto skupinu tvoří respondenti v nejproduktivnějším profesním věku.

V rámci analýzy všech deseti dotazníkových položek uvedených výše jsme hodnotili všech 86 respondentů (pedagogů) společně. Hodnotili jsme, jak se pedagogové v rámci DVPP jazykově vzdělávají, bez ohledu na jejich působnost v předškolním, základním a středoškolském vzdělávání.

V následujících podkapitolách budeme zvlášť analyzovat respondenty (pedagogy) předškolního, základního a středoškolského vzdělávání, abychom mohli dokončit naplnění cíle této práce. Je velice důležité zmínit, že v následujících analýzách již nebudeme hodnotit dotazníkovou položku číslo 6, kde zjišťujeme, na jaké škole respondenti vyučují (MŠ, ZŠ, SŠ). Budeme zvlášť hodnotit pedagogy MŠ, ZŠ a SŠ, je tedy nepotřebné tuto položku hodnotit. A dále nebudeme hodnotit dotazníkovou položku číslo 7, kde jsme se dotazovali, zda respondenti vyučují na státní nebo soukromé škole, kde šetřením bylo zjištěno, že všech 86 respondentů vyučuje na státní škole. Proto je zbytečné dále tuto otázku do následující analýzy zahrnovat.

## 5.5 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů předškolního vzdělávání (MŠ)

Dotazníková položka číslo 1: **Současná jazyková úroveň anglického jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?**

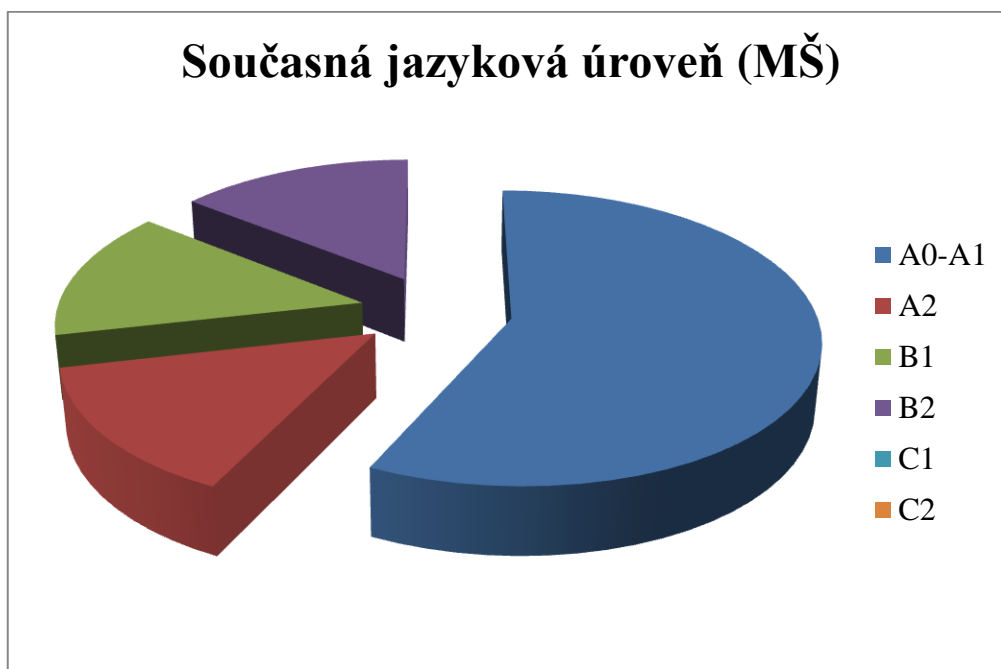
Tabulka 11: Současná jazyková úroveň (MŠ)

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	4	57,1
A2	1	14,3
B1	1	14,3
B2	1	14,3
C1	0	0
C2	0	0
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 1: **Současná jazyková úroveň?**

Graf 11: Současná jazyková úroveň (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

V současnosti z celkového počtu 7 respondentů dosahují 4 (57,1 %) nejnižší možné jazykové úrovně, a to A0-A1. Další zastoupení, a to vždy po 1 (14,3 %) respondentovi, mají jazykové úrovně A2, B1 a B2. Žádný ze 7 dotazovaných respondentů nedosahuje jazykové úrovně C1 a C2. Je zřejmé, že dotazovaní pedagogové působící v předškolním vzdělávání v současnosti rozvíjí základní jazykové znalosti.

Dotazníková položka číslo 2: **Jaké jazykové úrovně chtějí respondenti dosáhnout?**

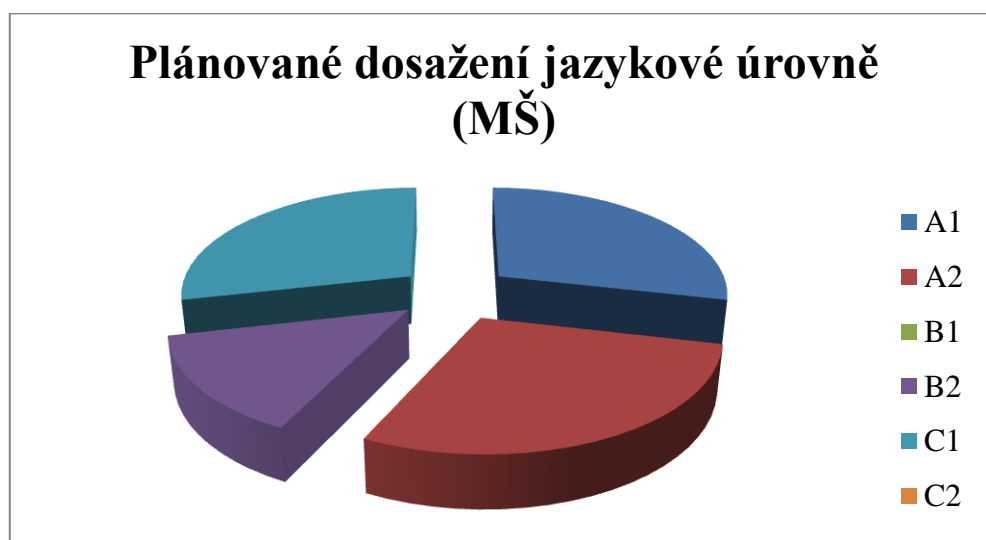
Tabulka 12: Plánované dosažení jazykové úrovně (MŠ)

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	2	28,6
A2	2	28,6
B1	0	0
B2	1	14,2
C1	2	28,6
C2	0	0
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 2: **Plánované dosažení jazykové úrovně?**

Graf 12: Plánované dosažení jazykové úrovně (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů vždy 2 (28,6 %) respondenti plánují dosáhnout jazykové úrovně A1, A2 a C1, pouze 1 (14,2 %) respondent plánuje dosáhnout jazykové úrovně B2. Výsledek není překvapivý. Pedagogové předškolního vzdělávání integrují výuku angličtiny pouze z vlastní iniciativy, popř. ji mají zahrnutou ve svém ŠVP (školní vzdělávací program) předškolního vzdělávání a pouze jako doplňkovou či zájmovou činnost. Není tu tedy kvalifikační požadavek na pedagogy ohledně jazykové odbornosti oproti učitelům základních či středních škol. Shledáváme velice pozitivním jejich přístup k dalšímu vzdělávání v jazykové oblasti, i přes tak malý počet, kde z celkového počtu 86 respondentů bylo pouze 7 (8,1 %) pedagogů mateřských škol.

Dotazníková položka číslo 3: **Vyučují respondenti anglický jazyk v současné škole?**

Tabulka 13: Vyučující anglického jazyka v současné MŠ

Vyučující anglického jazyka	Počet respondentů	%
Ano	0	0
Ne	7	100
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 3: **Vyučující anglického jazyka v současné škole?**

Graf 13: Vyučující anglického jazyka v současné MŠ



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů není žádný respondent vyučujícím anglického jazyka v současné mateřské škole. I tak si pedagogové zvyšují své jazykové dovednosti a aktivně se zúčastňují DVPP.

Dotazníková položka číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

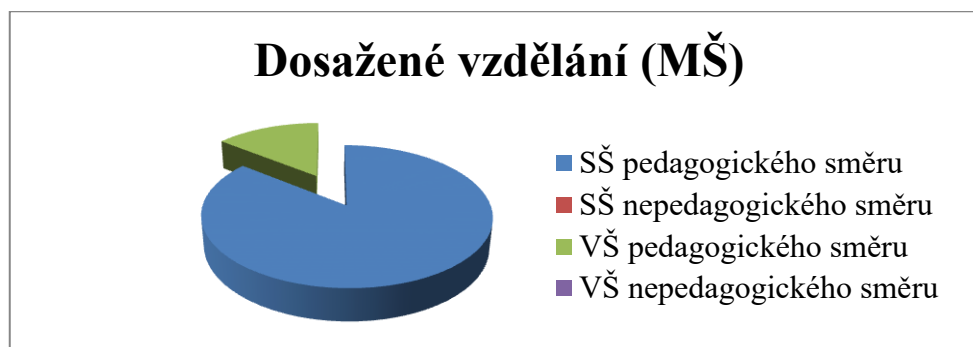
Tabulka 14: Vzdělání (MŠ)

Vzdělání	Počet respondentů	%
SŠ pedagogického směru	6	85,7
SŠ nepedagogického směru	0	0
VŠ pedagogického směru	1	14,3
VŠ nepedagogického směru	0	0
celkem	7	100

Zdroj: Veronika Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

Graf 4: Dosažené vzdělání (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)



Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů 6 (85,7 %) dosahuje svého požadovaného kvalifikačního vzdělání, a to středoškolského pedagogického směru a 1 (14,3 %) dosahuje vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Můžeme konstatovat, že všech 7 dotazovaných respondentů naplňuje i kvalifikační požadavky pro výkon své profese pedagoga předškolního vzdělávání v MŠ. A dále rozvíjí své jazykové dovednosti v anglickém jazyce.

Dotazníková položka číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

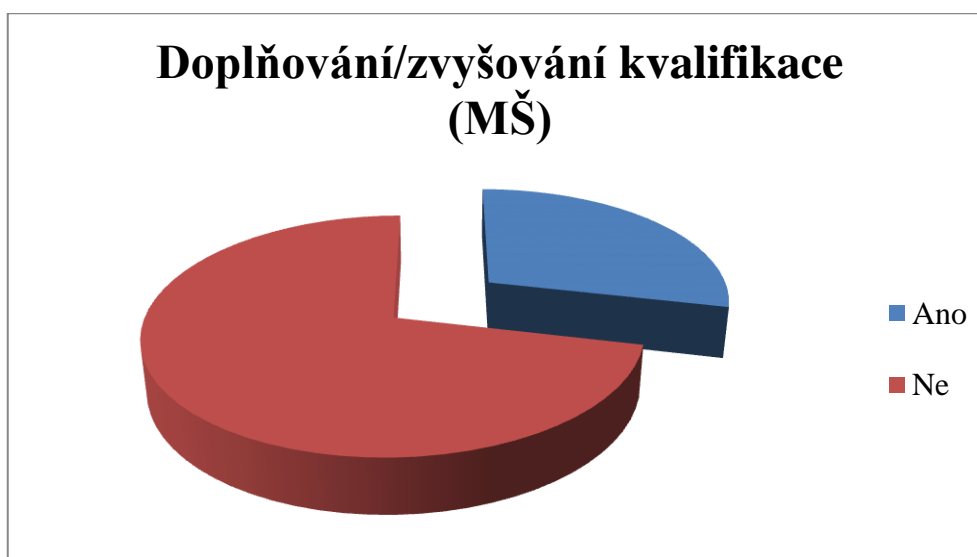
Tabulka 15: Doplnování/zvyšování kvalifikace (MŠ)

Doplňování/ zvyšování kvalifikace	Počet respondentů	%
Ano	2	28,6
Ne	5	71,4
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

Graf 5: Doplnování/zvyšování kvalifikace (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů si v současnosti 2 (28,6 %) doplňují či zvyšují kvalifikaci. Můžeme připomenout, že pro výkon této profese je podmínkou dosáhnout středoškolského vzdělání pedagogického směru, a tu všech 7 respondentů splňuje, kde i 1 (14,3 %) dosahuje již vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Další kvalifikační studium je pouze v zájmu každého pedagoga MŠ.

Dotazníková položka číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

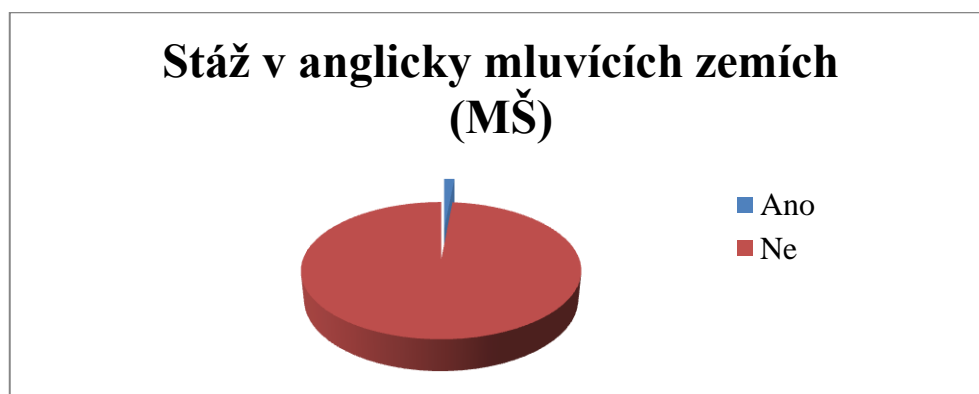
Tabulka 16: Stáž v anglicky mluvících zemích (MŠ)

Stáž v anglicky mluvících zemích	Počet respondentů	%
Ano	1	14,3
Ne	6	85,7
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

Graf 16: Stáž v anglicky mluvících zemích (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů pouze 1 (14,3 %) využil možnost stáže v anglicky mluvících zemí. I tak můžeme shledat tento výsledek pozitivním.

Dotazníková položka číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

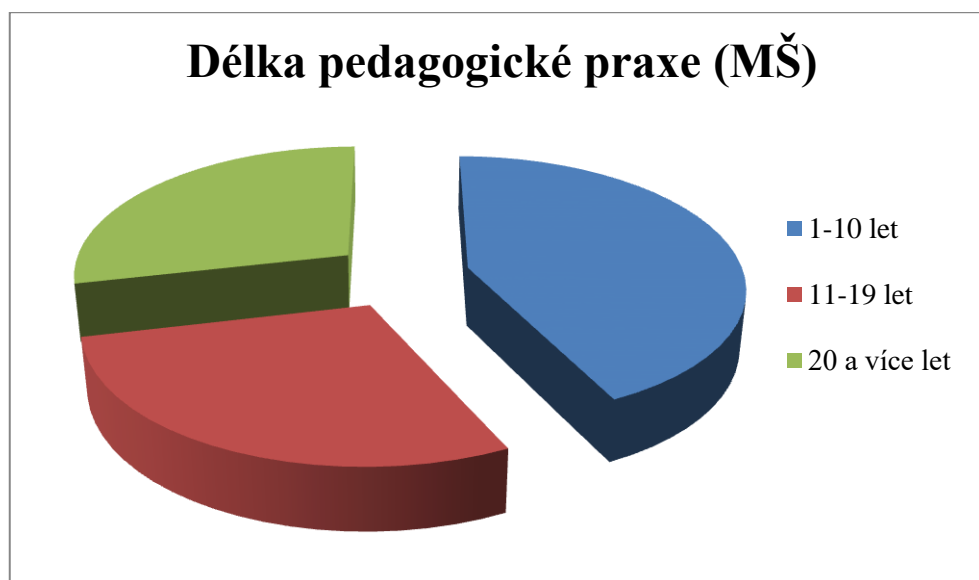
Tabulka 17: Pedagogická praxe (MŠ)

Pedagogická praxe	Počet respondentů	%
1-10 let	3	42,8
11-19 let	2	28,6
20 a více let	2	28,6
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

Graf 17: Délka pedagogické praxe (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Délka pedagogické praxe respondentů je značně vyrovnaná. Největší zastoupení s počtem 3 (42,8 %) respondentů, z celkového počtu 7 dotazovaných respondentů, má délka pedagogická praxe v rozmezí 1-10 let. Další dvě zjišťované délky pedagogické praxe, a to 11-19 let a 20 let a více let mají vždy zastoupení 2 (28,6 %) respondentů. Můžeme říci, že učitelé předškolního vzdělávání se aktivně zúčastňují DVPP téměř vyrovnaně bez ohledu na délku své pedagogické praxe, a to je velice pozitivní přístup v oblasti dalšího vzdělávání.

## Dotazníková položka číslo 10: Věk respondentů?

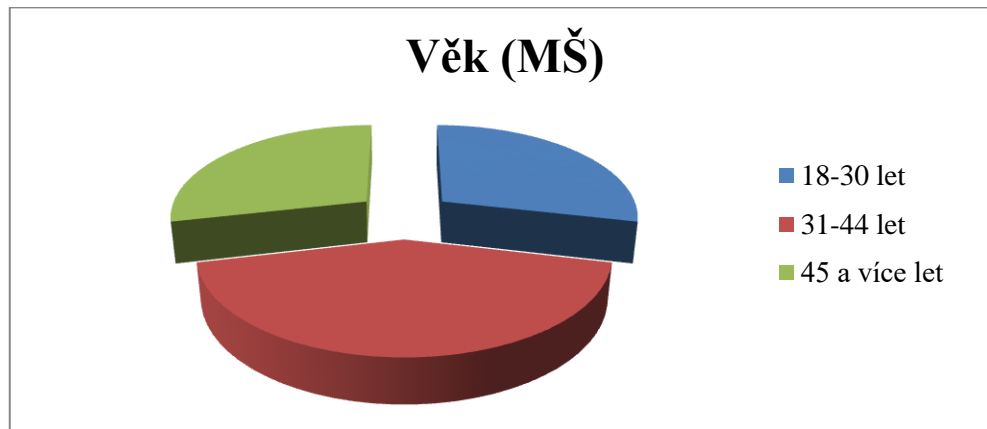
Tabulka 18: Věk (MŠ)

Věk	Počet respondentů	%
18-30 let	2	28,6
31-44 let	3	42,8
45 a více let	2	28,6
Celkem	7	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

## Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 10: Věk respondentů?

Graf 18: Věk (MŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů tvoří skupinu 3 (42,8 %) respondenti věkovém rozmezí 31-44 let. Ostatní dvě věková rozmezí 1-10 let a 45 a více let jsou shodná, a to v počtu 2 (28,6 %). Je potřeba konstatovat, že všechna věková rozmezí respondentů jsou ve svém zastoupení opět velmi vyrovnaná.

## 5.6 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů základního vzdělávání (ZŠ)

Dotazníková položka číslo 1: **Současná jazyková úroveň anglického jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?**

Tabulka 19: Současná jazyková úroveň (ZŠ)

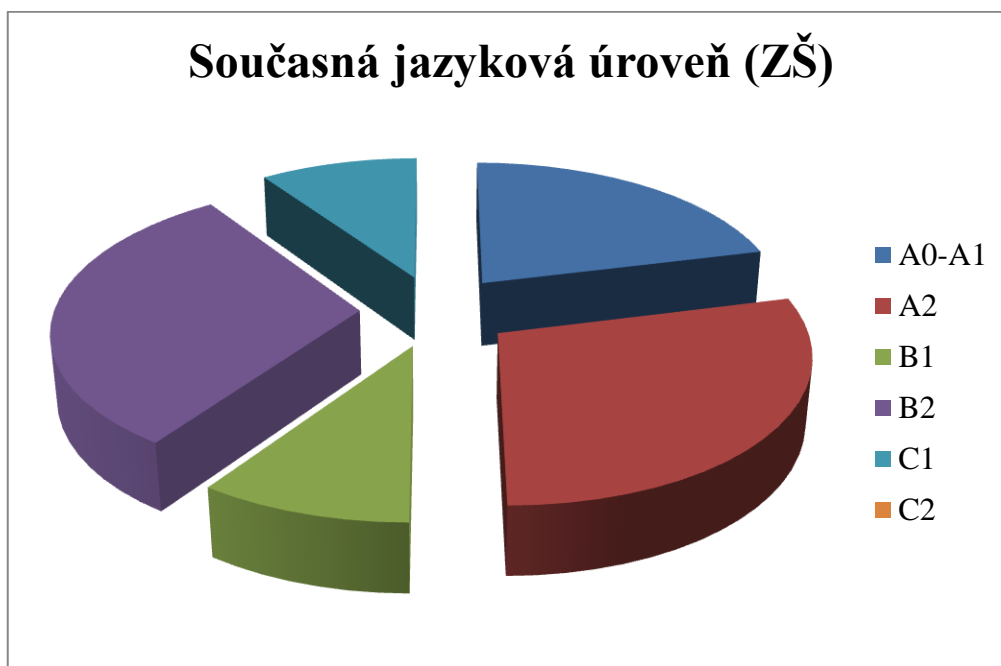
Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	11	21,2
A2	15	28,8
B1	5	9,6
B2	16	30,8
C1	5	9,6
C2	0	0
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)



Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 1: **Současná jazyková úroveň?**

Graf 19: Současná jazyková úroveň (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 respondentů dosahuje 16 (30,8 %) respondentů jazykové úrovně B2. Dalších 15 (28,8 %) v současnosti disponuje jazykovou úrovní A2. 11 (21,2 %) dosahuje počáteční znalostní úrovně A0-A1 a ve shodném počtu 5 (9,6 %) respondentů dosahuje jazykových úrovní B1 a C1. V současnosti žádný z dotazovaných respondentů nedosahuje znalostní jazykové úrovně C2.

Dotazníková položka číslo 2: **Jaké jazykové úrovně chtějí respondenti dosáhnout?**

Tabulka 20: Plánované dosažení jazykové úrovně (ZŠ)

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	5	9,6
A2	4	7,7
B1	7	13,5
B2	12	23,1
C1	19	36,5
C2	5	9,6
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 2: **Plánované dosažení jazykové úrovně?**

Graf 20: Plánované dosažení jazykové úrovně (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů plánuje nejvíce z nich, a to v počtu 19 (36,5 %), dosáhnout úrovně C1. Výsledek je naprosto pochopitelný, a to z důvodu požadavků na jazykovou kvalifikovanost pedagogů, kteří vyučují anglický jazyk. Znalostní úroveň pedagoga, který vyučuje či plánuje vyučovat anglický jazyk, musí být na jazykové úrovni C1.

12 (23,1 %) respondentů plánuje dosáhnout jazykové úrovně B2. 7 (13,5 %) plánuje dosáhnout úrovně B1. Shodné zastoupení v počtu 5 (9,6 %) respondentů má jazyková úroveň A1 a C2 a 4 (7,7 %) chtějí dosáhnout znalostní úrovně A2.

Dotazníková položka číslo 3: **Vyučují respondenti anglický jazyk v současné škole?**

Tabulka 21: Vyučující anglického jazyka v současné ZŠ

Vyučující anglického jazyka	Počet respondentů	%
Ano	24	41,2
Ne	28	53,8
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 3: **Vyučující anglického jazyka v současné škole?**

Graf 21: Vyučující anglického jazyka v současné ZŠ



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 respondentů je v současnosti 24 (41,2 %) vyučujícími anglického jazyka na základní škole.

Dotazníková položka číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

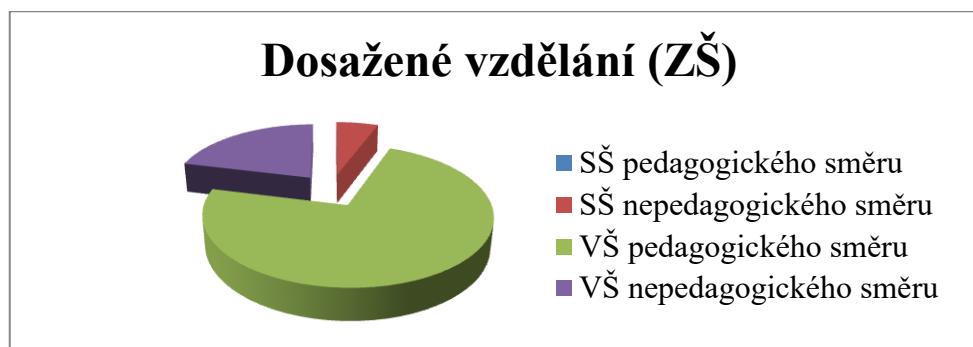
Tabulka 22: Vzdělání (ZŠ)

Vzdělání	Počet respondentů	%
SŠ pedagogického směru	0	0
SŠ nepedagogického směru	3	5,8
VŠ pedagogického směru	38	73,1
VŠ nepedagogického směru	11	21,1
celkem	52	100

Zdroj: Veronika Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

Graf 22: Dosažené vzdělání (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů dosahuje 38 (73,1 %) vysokoškolského vzdělání pedagogického směru. Toto zjištění shledáváme v rámci kvalifikovanosti jako velmi pozitivní, ale velice překvapivé je zjištění u 3 (5,8 %) respondentů, kteří v současnosti dosahují středoškolského vzdělání nepedagogického směru. Dále 11 (21,1 %) dosahuje v současnosti vysokoškolského vzdělání nepedagogického směru. U těchto dvou posledních zmíněných skupin shledáváme jako velice přínosnou aktivní účast na DVPP v jazykové oblasti, kde respondenti aktivně a cíleně pracují na svém profesním rozvoji.

Dotazníková položka číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

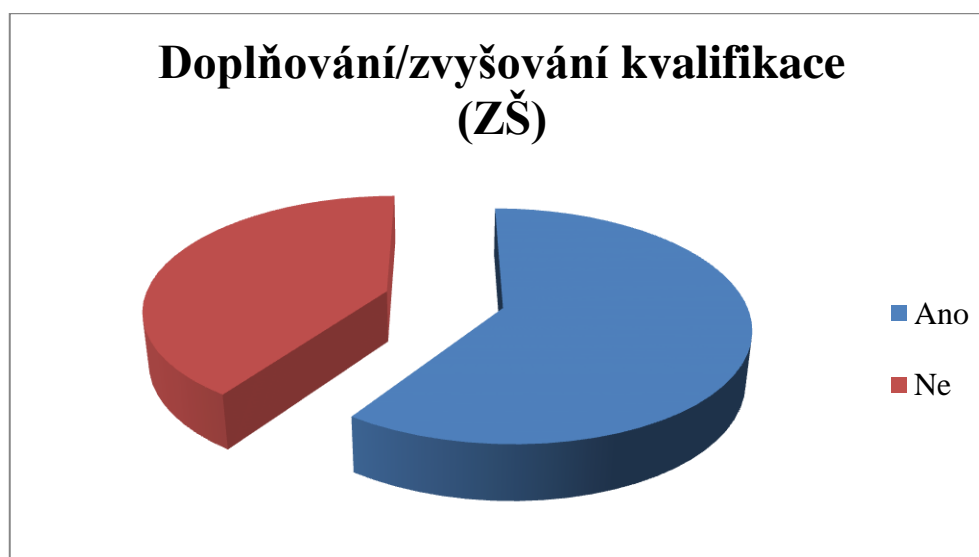
Tabulka 23: Doplnování/zvyšování kvalifikace (ZŠ)

Doplňování/ zvyšování kvalifikace	Počet respondentů	%
Ano	31	60
Ne	21	40
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

Graf 23: Doplnování/zvyšování kvalifikace (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 respondentů si v současnosti doplňuje či zvyšuje svoji kvalifikaci 31 (60 %) respondentů. Je potřeba kladně ohodnotit přístup respondentů k dalšímu vzdělávání a k tomu aktivní účast na DVPP v oblasti anglického jazyka, která napomáhá jejich dalšímu profesnímu rozvoji.



Dotazníková položka číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

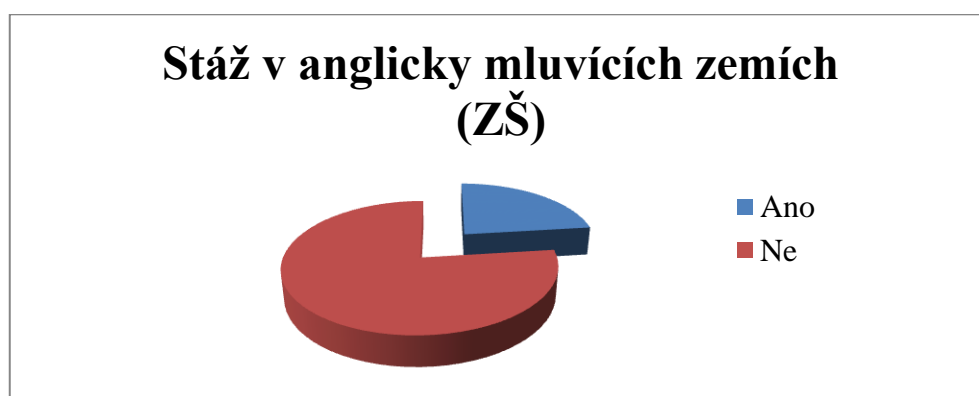
Tabulka 24: Stáž v anglicky mluvících zemích (ZŠ)

Stáž v anglicky mluvících zemích	Počet respondentů	%
Ano	12	23,1
Ne	40	76,9
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

Graf 24: Stáž v anglicky mluvících zemích (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů 12 (23,1 %) využilo možnost stáže v anglicky mluvících zemích, která napomohla jejich jazykové vybavenosti.

Dotazníková položka číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

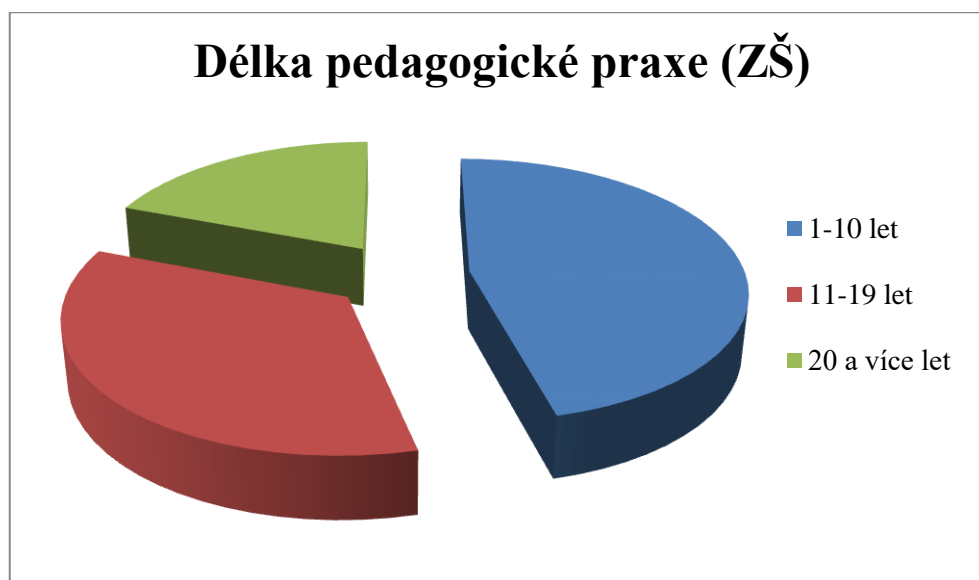
Tabulka 25: Pedagogická praxe (ZŠ)

Pedagogická praxe	Počet respondentů	%
1-10 let	24	46,2
11-19 let	18	34,6
20 a více let	10	19,2
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

Graf 25: Délka pedagogické praxe (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů tvoří největší skupinu 24 (46,2 %) respondentů s délkou pedagogické praxe 1-10 let. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří 18 (34,6 %) respondentů s délkou své pedagogické praxe 11-19 let a poslední skupinu tvoří 10 (19,2 %) respondentů s délkou pedagogické praxe 20 a více let.

Je zde patrné, že nejvíce se vzdělávají pedagogové ZŠ s délkou pedagogické praxe 1- 10 let a nejméně pedagogové ZŠ s délkou pedagogické praxe 20 a více let.

## Dotazníková položka číslo 10: Věk respondentů?

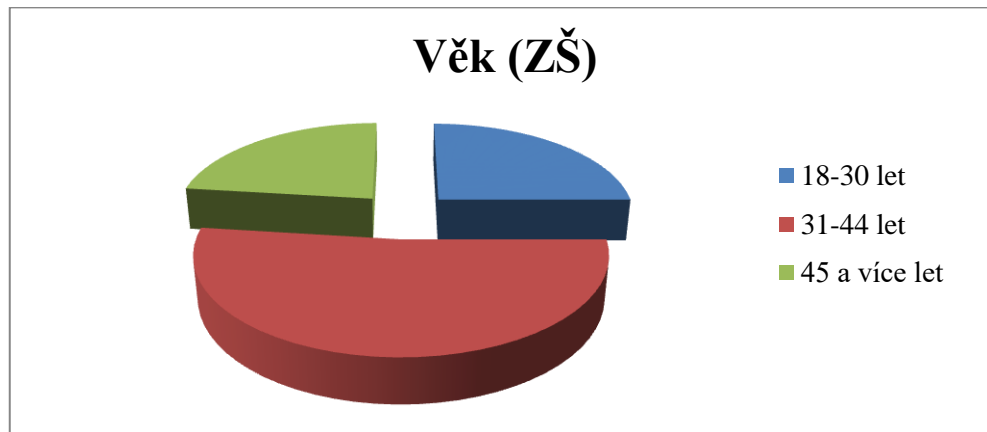
Tabulka 26: Věk (ZŠ)

Věk	Počet respondentů	%
18-30 let	13	25
31-44 let	27	51,9
45 a více let	12	23,1
Celkem	52	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

## Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 10: Věk respondentů?

Graf 26: Věk (ZŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů tvoří největší a zároveň nadpoloviční skupinu 27 (51,9 %) respondentů věkového rozmezí 31-44 let. Druhou skupinu tvoří 13 (25 %) respondentů ve věku 18-30 let a poslední skupinou je 12 (23,1 %) respondentů ve věku 45 a více let. Poslední dvě zmíněné skupiny jsou v počtu respondentů téměř vyrovnané.

## 5.7 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření u respondentů středoškolského vzdělávání (SŠ)

Dotazníková položka číslo 1: **Současná jazyková úroveň anglického jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?**

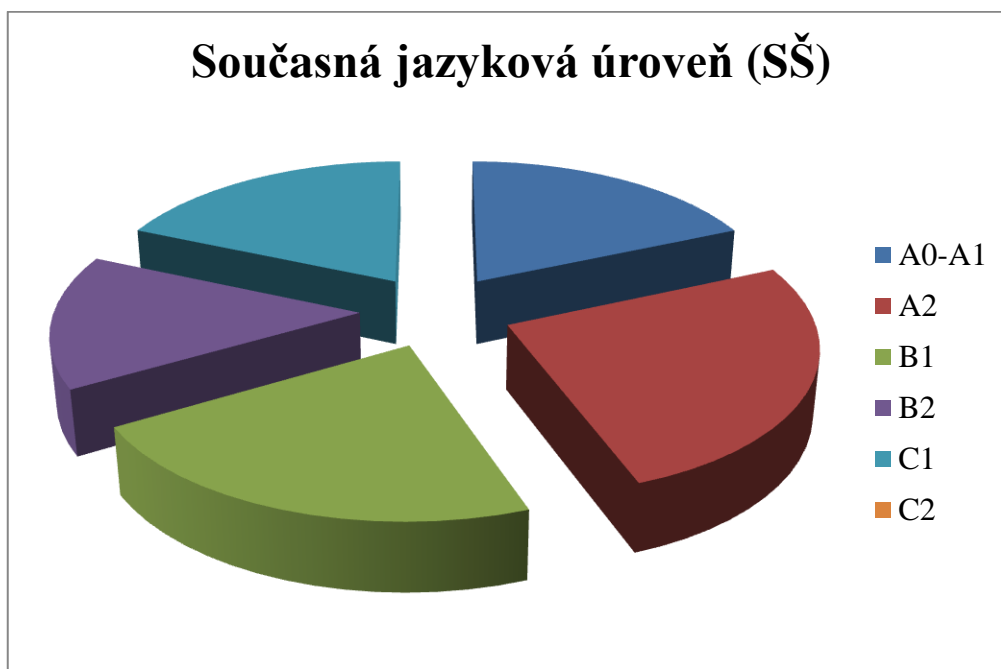
Tabulka 27: Současná jazyková úroveň (SŠ)

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	5	18,5
A2	7	25,9
B1	6	22,2
B2	4	14,9
C1	5	18,5
C2	0	0
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 1: **Současná jazyková úroveň?**

Graf 27: Současná jazyková úroveň (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

V současnosti z celkového počtu 27 respondentů dosahuje 7 (25,9 %) respondentů jazykové úrovně A2 a tvoří tak největší skupinu. Velice se jí přibližuje i druhá skupina v počtu 6 (22,2 %) respondentů, kteří dosahují jazykové úrovně B1. Další dvě skupiny tvoří stejný počet, a to vždy po 5 (18,5 %) respondentech, kteří dosahují jazykové úrovně A0-A1 a C1. Poslední skupinu tvoří 4 (14,9 %) respondenti s jazykovou úrovní B2. V současnosti žádný z respondentů nedosahuje znalostní úrovně C2.

Dotazníková položka číslo 2: **Jaké jazykové úrovně chtějí respondenti dosáhnout?**

Tabulka 28: Plánované dosažení jazykové úrovně (SŠ)

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A1	0	0
A2	2	7,4
B1	2	7,4
B2	8	29,6
C1	2	7,4
C2	13	48,2
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 2: **Plánované dosažení jazykové úrovně?**

Graf 28: Plánované dosažení jazykové úrovně (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 dotázaných respondentů plánuje nejvíce z nich, a to v počtu 13 (48,2 %), tedy téměř polovina dotázaných dosáhnout úrovně C2.

8 (29,6 %) respondentů plánuje dosáhnout jazykové úrovně B2 a jazykové úrovně A2, B1 a C1 mají v plánu dosáhnout vždy 2 (7,4 %) respondenti.



Dotazníková položka číslo 3: **Vyučují respondenti anglický jazyk v současné škole?**

Tabulka 29: Vyučující anglického jazyka v současné SŠ

Vyučující anglického jazyka	Počet respondentů	%
Ano	7	26
Ne	20	74
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 3: **Vyučující anglického jazyka v současné škole?**

Graf 29: Vyučující anglického jazyka v současné SŠ



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 respondentů je v současnosti pouze 7 (26 %) vyučujícími anglického jazyka na střední škole.

Dotazníková položka číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

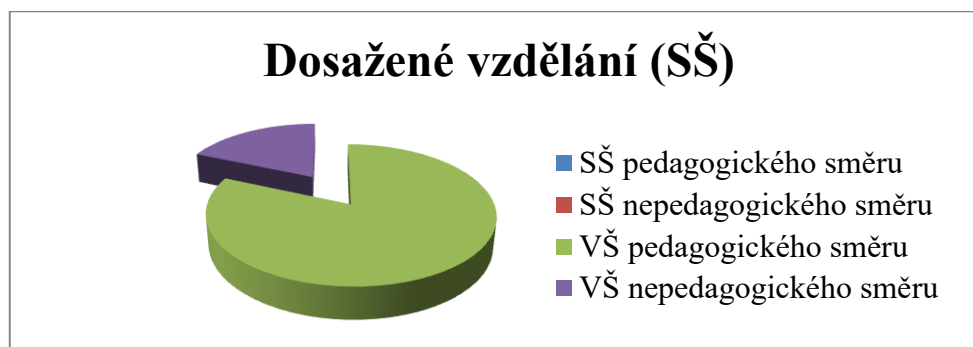
Tabulka 30: Vzdělání (SŠ)

Vzdělání	Počet respondentů	%
SŠ pedagogického směru	0	0
SŠ nepedagogického směru	0	0
VŠ pedagogického směru	22	81,5
VŠ nepedagogického směru	5	18,5
celkem	27	100

Zdroj: Veronika Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 4: **Dosažené vzdělání?**

Graf 30: Dosažené vzdělání (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 dotazovaných respondentů všichni dosahují vysokoškolského vzdělání. Z toho 22 (81,5 %) respondentů dosahuje vysokoškolského vzdělání pedagogického směru a pouze 5 (18,5 %) dosahuje vysokoškolského vzdělání nepedagogického směru. Tato skutečnost může být způsobena jejich odbornou specializací jako je např. pedagog ekonomie či jiných odborných předmětů středních škol.

Dotazníková položka číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

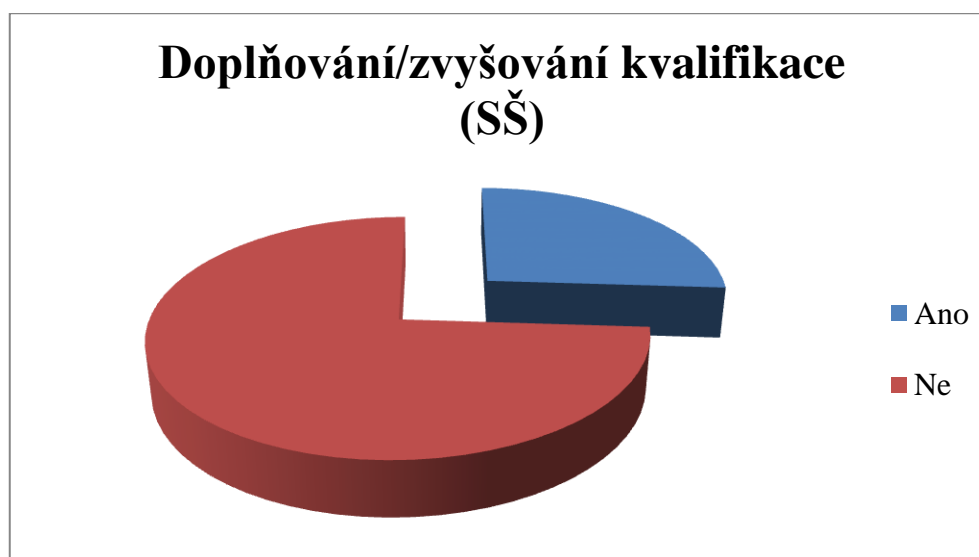
Tabulka 31: Doplnování/zvyšování kvalifikace (SŠ)

Doplňování/ zvyšování kvalifikace	Počet respondentů	%
Ano	7	26
Ne	20	74
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 5: **Doplňují/zvyšují si v současnosti respondenti kvalifikaci?**

Graf 31: Doplnování/zvyšování kvalifikace (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 respondentů si v současnosti 7 (26 %) respondentů doplňuje či zvyšuje kvalifikaci. Je potřeba kladně ohodnotit přístup všech dotazovaných respondentů na účasti DVPP, kde nadále zvyšují svoji jazykovou úroveň, a snaží se tak dosáhnout vytyčeného cíle a konkrétní jazykové úrovně.

Dotazníková položka číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

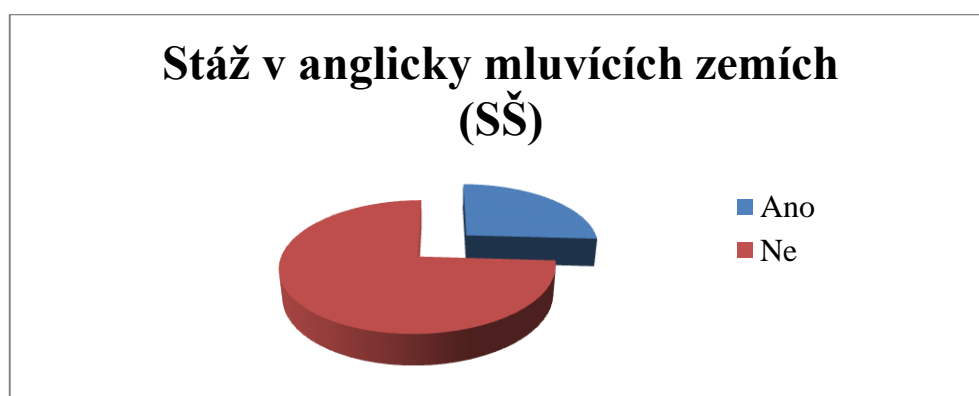
Tabulka 32: Stáž v anglicky mluvících zemích (SŠ)

Stáž v anglicky mluvících zemích	Počet respondentů	%
Ano	7	26
Ne	20	74
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 8: **Využili někdy respondenti stáže v anglicky mluvících zemích?**

Graf 32: Stáž v anglicky mluvících zemích (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 dotázaných respondentů 7 (26 %) využilo možnost stáže v anglicky mluvících zemích, která napomohla jejich jazykové vybavenosti.

Dotazníková položka číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

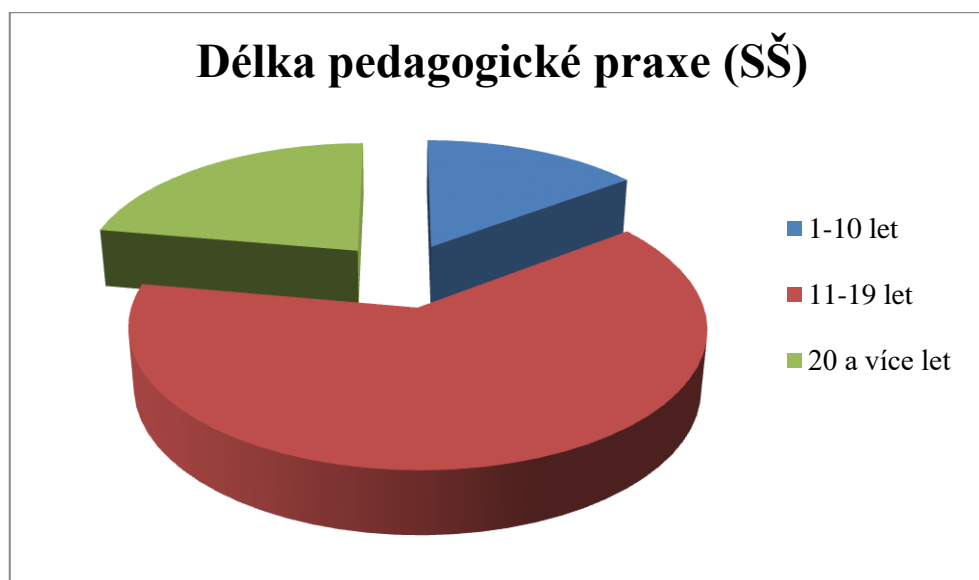
Tabulka 33: Pedagogická praxe (SŠ)

Pedagogická praxe	Počet respondentů	%
1-10 let	4	14,8
11-19 let	17	63,
20 a více let	6	22,2
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 9: **Délka pedagogické praxe respondentů?**

Graf 33: Délka pedagogické praxe (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 dotázaných respondentů tvoří největší skupinu 17 (63 %) respondentů s délkou pedagogické praxe 11-44 let. Druhou skupinu tvoří 6 (22,2 %) respondentů s délkou své pedagogické praxe 20 a více let a poslední skupinu tvoří 4 (14,8 %) respondenti s délkou pedagogické praxe 1-10 let.

Je zde patrné, že nejvíce se vzdělávají pedagogové SŠ s délkou pedagogické praxe 11-44 let a nejméně pedagogové SŠ s délkou pedagogické praxe 1-10 let.



## Dotazníková položka číslo 10: Věk respondentů?

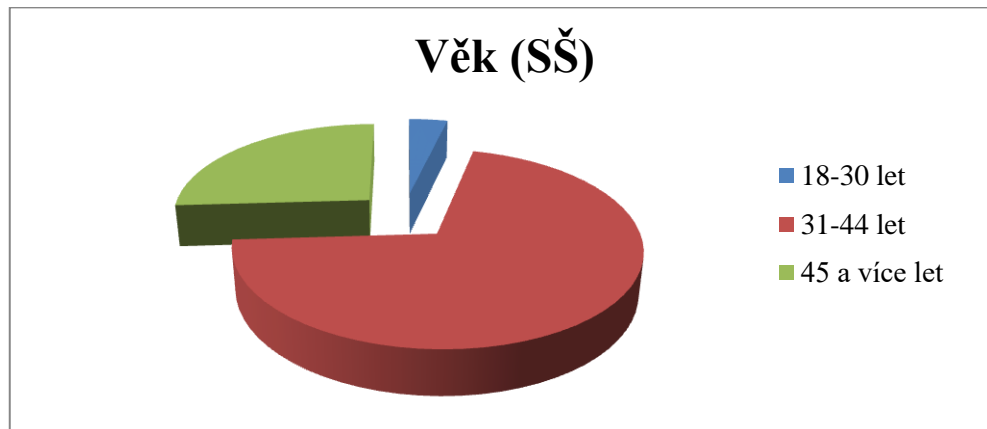
Tabulka 34: Věk (SŠ)

Věk	Počet respondentů	%
18-30 let	1	3,7
31-44 let	19	70,4
45 a více let	7	25,9
Celkem	27	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

## Grafické znázornění odpovědí respondentů na otázku číslo 10: Věk respondentů?

Graf 34: Věk (SŠ)



Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 27 dotázaných respondentů tvoří největší skupinu 19 (70,4 %) respondentů věkového rozmezí 31-44 let. Druhou skupinu tvoří 7 (25,9 %) respondentů ve věku 20 a více let a poslední skupinu pouze 1 (3,7 %) respondent ve věkovém rozmezí 18-30 let.

Je zřejmé, že nejvíce se vzdělávají pedagogové SŠ ve věkovém rozmezí 31-44 let.

## 5.8 Naplnění cíle diplomové práce

Zaznamenané jednotlivé odpovědi na otázky pouze do tabulek a vždy konkrétní odpověď označíme. Odpovědi již nebudeme graficky znázorňovat.

**Ve kterém stadiu vzdělávání, a to v předškolním, základním či středním, se pedagogové nejčastěji vzdělávají?**

Tabulka 35: Stádium vzdělávání

Stádium vzdělávání	Počet respondentů	%
Pedagogové MŠ	7	8,1
<b>Pedagogové ZŠ</b>	<b>52</b>	<b>60,5</b>
Pedagogové SŠ	27	31,4
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 respondentů se nejčastěji vzdělávají pedagogové základního vzdělávání, a to v počtu 52 (60,5 %) respondentů. Druhou skupinu tvoří pedagogové středoškolského vzdělávání v počtu 27 (31,4 %) respondentů a poslední skupinou jsou pedagogové předškolního vzdělávání v počtu 7 (8,1 %) respondentů.

**Nejčastěji se DVPP v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, aktivně zúčastňují pedagogové základního vzdělávání.**

## Jaké jazykové úrovně podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky pedagogové nejčastěji dosahují?

Tabulka 36: Nejčastěji dosahovaná jazyková úroveň

Jazyková úroveň	Počet respondentů	%
A0-A1	20	23,3
<b>A2</b>	<b>23</b>	<b>26,7</b>
B1	12	14
<b>B2</b>	<b>23</b>	<b>26,7</b>
C1	8	9,3
C2	0	0
Celkem	86	100

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 86 respondentů dosahuje 23 (26,7 %) respondentů jazykové úrovně A2 a ten samý počet respondentů, tedy 23 (26,7 %) dosahuje jazykové úrovně B2. **Mezi nejčastěji dosahované jazykové úrovně dotázaných pedagogů patří jazyková úroveň A2 a B2.**

Tabulka 37: Nejčastěji dosahovaná jazyková úroveň v jednotlivých stádiích vzdělávání

	A0-A1	A2	B1	B2	C1	C2	Počet respondentů	%
Pedagogové MŠ	4	1	1	1	0	0	7	100
	57,1%							
Pedagogové ZŠ	11	15	5	16	5	0	52	100
				30,8%				
Pedagogové SŠ	5	7	6	4	5	0	27	100
		25,9%						

Zdroj: Kubičková, 2016 (vlastní šetření)

Z celkového počtu 7 dotázaných respondentů **pedagogů předškolního vzdělávání** dosahují tito pedagogové nejčastěji jazykové úrovně **A0-A1**, a to v počtu 4 (57,1 %) respondentů.

Z celkového počtu 52 dotázaných respondentů **pedagogů základního vzdělávání** dosahují tito pedagogové nejčastěji jazykové úrovně **B2**, a to v počtu 16 (30,8 %) respondentů.

Z celkového počtu 27 dotázaných respondentů **pedagogů středoškolského vzdělávání** dosahují tito pedagogové nejčastěji jazykové úrovně **A2**, a to v počtu 7 (25,9 %) respondentů.

## Závěr

V této diplomové práci na téma: Vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se zaměřením na anglický jazyk, jsme zjišťovali konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání (DVPP) v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Práci jsme si rozdělili do několika kapitol. V první kapitole jsme pojednávali o Memorandu o celoživotním učení tak, abychom nastínili, pochopili podstatu a důležitost nejenom tohoto dokumentu, ale především samotného celoživotního učení.

Ve druhé kapitole jsme se snažili co nejlépe přiblížit, co je celoživotní učení a vzdělávání a jeho nezbytnost v lidském životě. Vymezili jsme si nejdůležitější pojmy, a to formální, neformální a informální vzdělávání. Objasnili jsme nutnost, smysl a hlavní funkce vzdělávání dospělých, zaměřili se na oblast dalšího vzdělávání a jeho členění. Poté jsme navázali poslední důležitou částí této kapitoly, a to dalším vzděláváním učitelů.

Ve třetí kapitole jsme se soustředili na didaktiku vzdělávání dospělých a snažili se nastínit její pojetí pomocí Mužika a Zlámala. Dále jsme definovali pojmy didaktický proces a androdidaktika. V jednotlivých podkapitolách jsme se zabývali didaktickými zásadami, formami a metodami, také didaktickou technikou a pomůckami ve vzdělávání dospělých a v neposlední řadě didaktikou cizích jazyků.

Závěrečnou čtvrtou kapitolu teoretické části této práce tvoří Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Snažili jsme se především o jasnou definici toho co je Společný evropský referenční rámec pro jazyky a k čemu slouží. Následně jsme popsali všechny jazykové úrovně a jejich oblasti, které z tohoto rámce pro jazyky vycházejí.

V praktické části této práce, kterou tvoří pátá kapitola, jsme analyzovali a interpretovali výsledné informace, které jsme získali pomocí dotazníkového šetření. Tohoto šetření se zúčastnilo 86 respondentů z řad pedagogů, kteří se v době šetření aktivně vzdělávali v jazykových kurzech anglického jazyka ve Vzdělávacím institutu Středočeského kraje (VISK), který realizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků

(DVPP) v devíti okresních městech Středočeského kraje včetně Prahy. Pro zjištění, jaké jazykové úrovně pedagogové nejčastěji dosahují a zda se nejčastěji vzdělávají pedagogové mateřských, základních či středních škol, dále zjištění jazykové úrovně, které chtějí pedagogové v budoucnu dosáhnout, zda je pedagog vyučující anglického jazyka v současné škole, jaké má vzdělání, zda absolvoval stáž v anglicky mluvících zemích, délku pedagogické praxe a také věk pedagoga, byla použita metoda kvantitativního výzkumu, a to dotazník, který obsahoval 10 položek. Dotazníkové otázky byly s možností výběru odpovědí.

Jako hlavní přínos této práce shledáváme ve zjištění aktivní účasti pedagogů Středočeského kraje na DVPP v oblasti anglického jazyka, dále zjištění jaké jazykové úrovně v současnosti dosahují či plánují dosáhnout. Zjištění, zda se vzdělávají v této oblasti pedagogové, kteří vyučují anglický jazyk či nikoliv, zda absolvovali stáž v anglicky mluvících zemích. Můžeme jasně vidět, kteří pedagogové se nejčastěji vzdělávají, zda učitelé předškolního, základního či středoškolského vzdělávání. Jakého vzdělání dosahují, popř. zda si doplňují nebo zvyšují kvalifikaci. A také v jakém věku a s jakou délkou pedagogické praxe se učitelé účastní jejich dalšího vzdělávání v jazykové oblasti.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejčastěji se DVPP v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, aktivně zúčastňují pedagogové základního vzdělávání. Mezi nejčastěji dosahované jazykové úrovně patří jazyková úroveň A2 a B2, a to při analýze celkového počtu 86 respondentů. V jednotlivých stádiích vzdělávání dosahují pedagogové předškolního vzdělávání nejčastěji jazykové úrovně A0-A1. Pedagogové základního vzdělávání nejčastěji dosahují jazykové úrovně B2 a pedagogové středoškolského vzdělávání nejčastěji dosahují jazykové úrovně A2.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjištění konkrétní jazykové úrovně pedagogických pracovníků v rámci jejich dalšího vzdělávání v oblasti anglického jazyka, vycházejícího z požadavků Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. A zjištění, ve kterém stadiu vzdělávání, v předškolním, základním či středoškolském se pedagogové nejčastěji vzdělávají a jaké jazykové úrovně nejčastěji dosahují. Tento cíl se podařilo splnit.

## Seznam použitých zdrojů

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství s.r.o., 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BOHUSLAVOVÁ, L. a kol. *Evropské jazykové portfolio*. 1. vyd. Praha: Klett Nakladatelství s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86906-84-3.

DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7409-003-5.

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení*. Praha: MŠMT, 2001.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

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

HUSA, J., I. MILLER a M. SLAVÍK. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využití*. 1. vyd. Praha: ČZU, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

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

LANGER, T. a Z. PALÁN. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

LAZAROVÁ, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MUŽÍK, J. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: MJF, 2002. ISBN 80-86284-21-2.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: CODEX Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- PALÁN, Z. *Další vzdělávání ve světě změn*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-31-0.
- PALÁN, Z. a J. ŠVECOVÁ. *Memorandum o celoživotním učení: Závěrečná zpráva o konzultačním procesu v České republice*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-7048-042-4.
- RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. 2. vyd. Olomouc: UPOL, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- TURECKIOVÁ, M. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jedince i společnosti*. Praha: Educa Servise, 2008. ISBN 978-80-87306-00-0.
- TURECKIOVÁ, M. a J. VETEŠKA. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VACÍNOVÁ, T., J. VETEŠKA a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.
- ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

- LIGHTBOWN, M. a N. SPADA. *How languages are learned*. Second edition. Oxford New York: Oxford University Press, 1999. ISBN 0-19-437000-3.



## **Seznam použitých internetových zdrojů**

VISK. *Vzdělávací institut Středočeského kraje* [online]. [cit. 2016-01-27]. Dostupné z:  
<http://visk.cz/node/371>

## **SEZNAM ZKRATEK**

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠ – Mateřská škola

SŠ – Střední škola

VISK – Vzdělávací institut Středočeského kraje

ZŠ – Základní škola

# SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Celoživotní učení a vzdělávání v rámci znalostní společnosti .....	14
---	----

## Seznam grafů

Graf 1: Současná jazyková úroveň .....	47
Graf 2: Plánované dosažení jazykové úrovně .....	49
Graf 3: Vyučující anglického jazyka v současné škole .....	51
Graf 4: Dosažené vzdělání .....	53
Graf 5: Doplnování/zvyšování kvalifikace .....	55
Graf 6: Škola současné působnosti .....	57
Graf 7: Státní/soukromá škola .....	59
Graf 8: Stáž v anglicky mluvících zemích .....	61
Graf 9: Délka pedagogické praxe .....	63
Graf 10: Věk .....	65
Graf 11: Současná jazyková úroveň (MŠ) .....	68
Graf 12: Plánované dosažení jazykové úrovně (MŠ) .....	69
Graf 13: Vyučující anglického jazyka v současné MŠ .....	71
Graf 14: Dosažené vzdělání (MŠ) .....	72
Graf 15: Doplnování /zvyšování kvalifikace (MŠ) .....	74
Graf 16: Stáž v anglicky mluvících zemích (MŠ) .....	76
Graf 17: Délka pedagogické praxe (MŠ) .....	77
Graf 18: Věk (MŠ) .....	79
Graf 19: Současná jazyková úroveň (ZŠ) .....	81

Graf 20: Plánované dosažení jazykové úrovně (ZŠ) .....	82
Graf 21: Vyučující anglického jazyka v současné ZŠ .....	84
Graf 22: Dosažené vzdělání (ZŠ) .....	85
Graf 23: Doplnování/zvyšování kvalifikace (ZŠ) .....	87
Graf 24: Stáž v anglicky mluvících zemích (ZŠ) .....	89
Graf 25: Délka pedagogické praxe (ZŠ) .....	90
Graf 26: Věk (ZŠ) .....	92
Graf 27: Současná jazyková úroveň (SŠ) .....	94
Graf 28: Plánované dosažení jazykové úrovně (SŠ) .....	95
Graf 29: Vyučující anglického jazyka v současné SŠ .....	97
Graf 30: Dosažené vzdělání (SŠ) .....	98
Graf 31: Doplnování/zvyšování kvalifikace (SŠ) .....	100
Graf 32: Stáž v anglicky mluvících zemích (SŠ) .....	102
Graf 33: Délka pedagogické praxe (SŠ) .....	103
Graf 34: Věk (SŠ) .....	105

### **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Současná jazyková úroveň .....	47
Tabulka 2: Plánované dosažení jazykové úrovně .....	49
Tabulka 3: Vyučující anglického jazyka v současné škole .....	51
Tabulka 4: Vzdělání .....	53
Tabulka 5: Doplnování/zvyšování kvalifikace .....	55
Tabulka 6: Škola současné působnosti .....	57
Tabulka 7: Státní/soukromá škola .....	59
Tabulka 8: Stáž v anglicky mluvících zemích .....	61

Tabulka 9: Pedagogická praxe .....	63
Tabulka 10: Věk .....	65
Tabulka 11: Současná jazyková úroveň (MŠ) .....	67
Tabulka 12: Plánované dosažení jazykové úrovně (MŠ) .....	69
Tabulka 13: Vyučující anglického jazyka v současné MŠ .....	71
Tabulka 14: Vzdělání (MŠ) .....	72
Tabulka 15: Doplnování/zvyšování kvalifikace (MŠ) .....	74
Tabulka 16: Stáž v anglicky mluvících zemích (MŠ) .....	76
Tabulka 17: Pedagogická praxe (MŠ) .....	77
Tabulka 18: Věk (MŠ) .....	79
Tabulka 19: Současná jazyková úroveň (ZŠ) .....	80
Tabulka 20: Plánované dosažení jazykové úrovně (ZŠ) .....	82
Tabulka 21: Vyučující anglického jazyka v současné ZŠ .....	84
Tabulka 22: Vzdělání (ZŠ) .....	85
Tabulka 23: Doplnování/zvyšování kvalifikace (ZŠ) .....	87
Tabulka 24: Stáž v anglicky mluvících zemích (ZŠ) .....	89
Tabulka 25: Pedagogická praxe (ZŠ) .....	90
Tabulka 26: Věk (ZŠ) .....	92
Tabulka 27: Současná jazyková úroveň (SŠ) .....	93
Tabulka 28: Plánované dosažení jazykové úrovně (SŠ) .....	95
Tabulka 29: Vyučující anglického jazyka v současné SŠ .....	97
Tabulka 30: Vzdělání (SŠ) .....	98
Tabulka 31: Doplnování/zvyšování kvalifikace (SŠ) .....	100
Tabulka 32: Stáž v anglicky mluvících zemích (SŠ) .....	102
Tabulka 33: Pedagogická praxe (SŠ) .....	103

Tabulka 34: Věk (SŠ) .....	105
Tabulka 35: Stádium vzdělávání .....	106
Tabulka 36: Nejčastěji dosahovaná jazyková úroveň .....	107
Tabulka 37: Nejčastěji dosahovaná jazyková úroveň v jednotlivých stádiích vzdělávání .....	108

## SEZNAM PŘÍLOH

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

## **Příloha A**

### **Vážení pedagogové,**

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro Diplomovou práci na téma „Vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se zaměřením na anglický jazyk“. Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Účast v tomto šetření je dobrovolná a anonymní. Předem děkuji za Váš čas a spolupráci. Studentka Andragogiky, Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Vybrané odpovědi zakroužkujte.

**1. Na jaké úrovni je podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky Vaše současná znalost anglického jazyka?**

- a) A0- A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

**2. Jaké jazykové úrovni chcete dosáhnout?**

- a) A1
- b) A2
- c) B1
- d) B2
- e) C1
- f) C2

**3. Jste vyučující anglického jazyka v současné škole?**

Ano - Ne



**4. Jste absolvent?**

- a) SŠ pedagogického směru
- b) SŠ nepedagogického směru
- c) VŠ pedagogického směru
- d) VŠ nepedagogického směru

**5. Studujete/doplňujete si kvalifikaci?**

Ano - Ne

**6. Vyučujete?**

- a) v mateřské škole
- b) na základní škole
- c) na střední škole

**7. Vyučujete na?**

- a) státní škole - b) soukromé škole

**8. Využil/a jste možnost stáže v anglicky mluvících zemích?**

Ano - Ne

**9. Délka Vaší pedagogické praxe?**

- a) 1- 10 let
- b) 11- 19 let
- c) 20 a více let

**10. Váš věk?**

- a) 18-30 let
- b) 31- 44 let
- c) 45 a více let

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Veronika Kubičková

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci DVPP podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky se zaměřením na anglický jazyk

**Rok:** 2016

**Počet stran textu:** 102

**Celkový počet stran příloh:** 2

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 24

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 1

**Počet internetových zdrojů:** 1

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