

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalářské kombinované studium
2009 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Simona Petřejová

Osobnost lektora v jazykovém vzdělávání dospělých

Praha 2012

**Vedoucí bakalářské práce:
PaedDr. Vladislava Kohoutová**

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined (Part time) Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Simona Petrejová

The Personality of a Teacher in Language Teaching for Adults

Prague 2012

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PaedDr. Vladislava Kohoutová**

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11.3.2012

Jméno autorky

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí této bakalářské práce PaedDr. Vladislavě Kohoutové za odborné vedení této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá pohledem na osobnost lektora v oblasti jazykového vzdělávání dospělých. Zaměřuje se na osobnostní, odborné i pedagogické předpoklady nutné pro výkon této profese, specifikuje dále také komunikativní dovednosti lektora. V návaznosti na tyto požadavky tato práce popisuje postup při výběru lektora ve sledované jazykové škole a shrnuje parametry pro hodnocení činnosti lektorů v této jazykové škole. Cílem praktické části této práce je posoudit, zda lektoři s pedagogickým vzděláním dosahují při odborném hodnocení lepších výsledků než lektoři s jiným vysokoškolským vzděláním. Za tímto účelem jsou zde porovnána hodnocení dvou skupin lektorů s ohledem na dosažené vzdělání. Na závěr nabízí práce analýzu pedagogického vzdělání jako kvalitního zázemí pro výkon profese lektora.

Klíčové pojmy

hodnocení lektora, jazyková politika, jazykové vzdělávání, komunikativní dovednosti, komunikativní metoda, lektor, odborné vzdělání lektora, osobnost lektora, pedagogické dovednosti, pedagogické myšlení, profesní identita učitele, profesní kompetence, sebereflexe učitele, učitel, vzdělávání dospělých

Annotation

This bachelor thesis is dealing with the view on teachers' personality, especially in the area of second language teaching for adults. It is aimed at personal, linguistic, pedagogical and communication requirements for such a position. In connection with these requirements it suggests a specific procedure for choosing the right teachers for a language school and summarizes the parameters for evaluating the teachers' work at the observed language school. The purpose of the practical part of this thesis is to find out whether teachers having pedagogical education get higher evaluation than teachers having other university education. It therefore compares two groups of teachers divided by their education. In the concluding part, the thesis analyses the importance of a high-quality pedagogical education as a foundation for a teacher's profession.

Key words

communicative method, communication skills, education of adult, language policy, language teaching, lecturer, pedagogical skills, pedagogical thinking, professional qualification, specialised teaching, teacher, teacher evaluation procedures, teachers' personality, teachers' professional identity, teachers' self-reflection

OBSAH

ÚVOD	8
-------------------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. Obecná charakteristika vzdělavatele dospělých	10
1.1. Pojem učitel.....	10
1.1.1. Učitel podle výchovného stylu.....	11
1.1.2. Přehled nejčastějších typologií učitele.....	12
1.2. Pojem lektor.....	15
1.3. Profesní kompetence lektora.....	15
2. Předpoklady pro výkon profese učitele/lektora	17
2.1. Osobnostní předpoklady.....	17
2.2. Odborné předpoklady.....	20
2.3. Pedagogické předpoklady.....	21
3. Komunikativní dovednosti učitele.....	24
3.1. Verbální projev učitele.....	24
3.2. Nonverbální projev učitele.....	26
3.3. Vztah učitele a žáka/autorita učitele.....	27
4. Jazykové vzdělávání v současnosti.....	29
4.1. Studium jazyků v Evropské Unii.....	29
4.2. Uplatňování komunikativní metody při výuce jazyků.....	30
5. Pozice lektora v jazykovém vzdělávání.....	32
5.1. Požadavky na odbornost lektora v ČR.....	32
5.2. Proces výběrového řízení na pozici lektora.....	33
5.3. Postup při hodnocení lektora.....	35
6. Rozvoj osobnosti lektora.....	36
6.1. Sebevzdělávání.....	36
6.2. Sebereflexe.....	38
6.3. Vývoj lektorova zaměření.....	40
6.4. Duševní hygiena lektora	41

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Popis výzkumu	42
7. 1. Cíl a hypotézy výzkumu.....	42
7. 2. Charakteristika výzkumného vzorku	43
7. 3. Metody sběru dat.....	44
7. 4. Sběr a zpracování údajů.....	47
7. 5. Interpretace údajů.....	49
7. 6. Shrnutí a doporučení.....	54

ZÁVĚR	56
--------------------	----

SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Rozšiřování znalosti cizích jazyků je v současnosti považováno za velmi důležité. Znalost cizího jazyka se stává jedním z hlavních kvalifikačních předpokladů pro každého člověka, který se chce zapojit do pracovního či společenského života. V těchto souvislostech je zřejmý význam kvalitního učitele jazyků, který buď v rámci školského vzdělávacího systému či při dalším vzdělávání, hraje významnou roli. Tato práce je zaměřena na osobnost učitele v jazykovém vzdělávání dospělých.

Začlenění české společnosti do evropských struktur, ať formálních či neformálních, je do značné míry podmíněno jazykovými znalostmi české populace. Mnoho občanů se účastní studijních a pracovních pobytů v zahraničí a využívá mezinárodních kontaktů, což staví výuku jazyků na přední místo. Cílem Evropské unie v rámci politiky v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je, aby každý občan EU kromě svého mateřského jazyka ovládal dva další jazyky. Z toho vyplývá význam jazykového vzdělávání pro každého a v každém věku. Studium cizích jazyků tak provází člověka po celý život. Má-li být vzdělání efektivní, je nutné mít dostatek odborně vzdělaných lektorů, kteří toto vzdělání mohou zprostředkovat. Kvalita lektora je dána mnoha různými předpoklady, které vyplývají jak z jeho osobnosti, tak z jeho pedagogického i odborného vzdělání. Cílem této práce je provedení pohledu na tyto aspekty a zhodnocení významu pedagogického vzdělání jako předpokladu pro poskytnutí kvalitní jazykové výuky dospělému studentovi.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Část teoretická se zabývá pohledem na osobnost lektora v jazykovém vzdělávání dospělých. Nejprve jsou vymezeny základní pojmy jako pojem učitel a lektor, pojem kompetence, autorita učitele apod. Velký prostor je věnován předpokladům pro výkon činnosti lektora, tyto předpoklady jsou v jednotlivých podkapitolách rozděleny na osobnostní, pedagogické a odborné. V rámci teoretické části je rovněž proveden pohled specificky na výuku jazyků, a to i v evropském kontextu. S ohledem na praktickou část práce je pozornost zaměřena také na proces výběrového řízení při přijímání nových lektorů ve sledované jazykové škole a způsob hodnocení lektorů.

Praktická část této práce se zaměřuje na hodnocení reálného výkonu lektora ve vyučovací hodině. Jejím cílem je posoudit, zda se odlišuje kvalita výkonu lektora, který je vysokoškolsky vzdělán v oboru pedagogiky, od lektora, který absolvoval jinou vysokou školu než pedagogicky zaměřenou. Autorka této práce čerpá z prostředí jazykové školy Skřivánek, ve které sama působí. K výzkumu jsou využity dokumenty obsahující záznamy o provedených pozorováních jednotlivých lektorů ve vyučovací hodině. Formou analýzy těchto dokumentů je provedeno ověření stanovené hypotézy. V závěru je uvedeno shrnutí výsledků, které vychází z porovnání obou sledovaných skupin lektorů.

1. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA VZDĚLAVATELE DOSPĚLÝCH

1.1. Pojem učitel

Harmonický rozvoj člověka byl již od dob antického Řecka nejvýznamnější hodnotou lidské společnosti. Vzdělání má v této souvislosti nesmírný význam. Člověk, má-li se stát lidskou bytostí, musí být vychován. Proto je dospívání člověka v porovnání s ostatními živočichy relativně dlouhé. Prvotní podobu učitele představoval pro dítě jeho rodič. Právě rodiče předávali nejprve svým dětem všechny vědomosti a dovednosti. Jak uvádí Kohoutek (1996, s. 3), „teprve později došlo ve společnosti ke specializaci rolí a učitelem se stala cizí osoba.“ Vedle rodiny tak dnes hraje jednu z nejvýznamnějších rolí při kultivaci lidské bytosti právě učitel.

Profese učitele neexistovala v lidské společnosti odjakživa. Prvotní lidé byli samouky, jejich učitelem byl život. Zkušenosti předávali významní rodoví stařešinové, tedy zasloužilí lidé, kteří něco hodnotného dokázali. Ti měli přirozenou autoritu, byli pověřováni důležitými úkoly a spolurozhodovali. Z těchto přirozených základů se rozvinulo i jedno z nejstarších povolání - povolání učitele (Blížkovský, 2000). Právě dnešní převratná doba, zahrnující množství existenčních rizik, klade nároky na profesi učitele. Kompetentní učitelé mohou u žáků evokovat pozitivní hodnotové orientace.

Dle pedagogického slovníku (Průcha, 2001, s. 261) je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Studiem osobnosti učitele se zabývá nauka zvaná pedeutologie. Při zkoumání osobnosti učitele uplatňuje dva přístupy:

1. Normativní – jeho cílem je určit, jaký má být učitel, jestliže má být ve své profesi úspěšný. Ideální vzor učitele, kterému by se měl učitel profesně přiblížit, se určuje deduktivní metodou.

2. Analytický – jeho cílem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají vlastnosti. K tomuto účelu se využívá metod indukce, kterými může být analýza výpovědí žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek, 1996)

Tento vědní obor bývá v poslední době uváděn v širším pojetí – obzor vědního oboru o učitelích je rozšířen směrem k nauce o subjektu výchovy. „Pojem subjekt výchovy definuje člověka v roli vychovatele i sebevychovatele, člověka učícího záměrně druhé i sebe... „ (Blížkovský, s. 182). Tím je zdůrazňován význam sebevzdělávání.

1.1.1. Učitel podle výchovného stylu

Kohoutek (1996) posuzuje styl výchovného působení učitele podle struktury jeho psychologických vlastností. Rozlišuje tři základní výchovné styly:

1. dominantní, autokratický styl výchovy – v jednání učitele převažují dominantní prvky, učitel má málo porozumění, neumožňuje studentům projevit příliš aktivity. Pro tento typ učitele jsou typické vlastnosti jako rozhodnost, odvaha až hazardérství, anebo naopak malichernost, neochota snášet riziko.

2. liberární, nezasahující styl výuky – tento učitel neklade přímé požadavky, užívá spíše neosobních výzev (je třeba, mělo by se). Tento učitel má obvykle vysokou důvěru v žáky. S tímto typem učitele korespondují následující osobnostní vlastnosti: vnitřní nejistota, pasivita, někdy je toto chování známkou dosud nejasněné koncepce výuky.

3. integrační, demokratický styl výchovy – učitel využívá prvky povzbuzení, vyjádření důvěry společně s dostatečným projevem kontroly nad výsledky svých žáků, sankce jsou uplatňovány vyváženě. Práce je dostatečně tvořivá, je žákům ponechán prostor pro aktivitu, každý student má jasný přehled o cíli výuky. Pro tento styl výuky je potřeba dostatek mravních i volných charakterových vlastností učitele, které je třeba dlouhodobě pěstovat, tento přístup je pro učitel nejvíce náročný.

1.1.2. Přehled nejčastějších typologií učitele

Typologie pedagoga rozlišuje učitele podle souhrnu určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Představuje pro učitele jakési zrcadlo, které mu pomáhá ve vlastním sebepoznání a následné autoregulaci, zároveň mu umožňuje také lépe poznat ostatní učitele (Kohoutek, 1996).

Za nejčastěji uváděnou typologii lze považovat typologii vytvořenou W.O.Döringem, vycházel přitom z obecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga:

1. Náboženský typ: Tento typ učitele je charakterizován tendencí posuzovat každý svůj čin z hlediska smyslu života, propojuje životní dění s božstvím (Prokešová, 1997). Tento typ učitele je velmi spolehlivý, charakterní, často vážný, bez smyslu pro humor. Žákům se mnohdy nedovede přiblížit. Je žáky ctěn, ale nemilován.

2. Estetický typ: Tento učitel je obdarován silnou intuicí, fantazií a citem, který převažuje nad racionálním prvkem v jeho osobnosti. Je charakterizován nutkavou potřebou utvářet lidskou bytost. Nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, má tendenci k individualismu, nezávislosti. Mezi žáky je oblíben.

3. Sociální typ: Tento učitel se věnuje všem žákům, projevuje své sympatie otevřeně všem ve skupině. Jeho nejvyšší hodnotou je láska k lidem, altruismus, filantropie. Je trpělivý a strážlivý. Jeho cílem je vychovávat společensky prospěšné lidi. Svými žáky je oblíben, ale nerespektován.

4. Teoretický typ: Tento učitel má větší zájem o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Často vědecky a výzkumně pracuje, jeho hlavním cílem je systematizovat své poznatky, nikoli porozumět a poznat osobnost žáka. Žáci k němu mají indiferentní, laxní přístup, někdy se i bojí.

5. Ekonomický typ: Je charakterizován snahou zasáhnout u žáků maximálním výsledků s minimálním úsilím. Je metodicky vynikající, zaměřený na rozvoj praktických a užitečných vědomostí a dovedností. Podceňuje význam fantazie. Žáky je oceňován, ovšem bez emotivního kontextu.

6. Mocenský (dle Prokešové politický) **typ**: Má tendenci vždy prosadit své vlastní představy, i za cenu použití agrese. Je charakterizován snahou vést, ovládat, úsilím prosadit své názory za každou cenu. Bývá kritický a náročný, při hodnocení velmi přísný. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí, je neoblíben. (Kohoutek, 1996)

Další významnou typologii sestavil E. Luka. Rozlišuje pedagogy podle dvou kritérií: jednak podle reakcí na působící podněty na typ reflexivní (uvážlivý) a typ naivní (bezprostřední), druhým kritériem je zpracování vnějších podnětů v jeho psychice na typ reproduktivní (podněty z vnějšího světa vnitřně nezpracovává) a typ produktivní (vnější podněty vnitřně zpracovává, tvořivě je domýšlí). Při současném uplatnění obou uvedených kritérií určuje Luka čtyři typy pedagogů :

1. Naivně reproduktivní: žákům jen zprostředkovává vědomosti bez teoretických základů, vyžaduje od nich často jen paměťové vědomosti, nekultivuje jejich schopnosti k tvůrčí práci, k utváření vlastních názorů. Jedná se často o učitele začátečníka. Je přijímán žáky nižších tříd základní školy, starší žáci ho v oblibě nemají.

2. Bezprostředně produktivní: tvořivě zpracovává učební látku, své vědomosti obohacuje o vlastní názory, dosahuje obvykle dobrých výsledků v pedagogické práci.

3. Reflexivně reproduktivní: má bohaté vědomosti, ale neumí je tvořivě obohatit, o všem dlouze rozmýšlí. Dobře se orientuje v pedagogických situacích, které se stále opakují, nové situace mu však působí velké obtíže, řeší je často neúspěšně. Žáky nebývá oblíben, nedokáže chápat jejich individuální zvláštnosti.

4. Reflexivně produktivní: dobře zpracovává okolní podněty, často je tvořivě domýšlí. Těžko se přibližuje žákům. Jeho pedagogické opatření bývají adekvátní jen u mimořádně inteligentních jedinců, u intelektově méně vybavených učitelů bývají nekvalitní.

Za velmi přesvědčivou teorii bývá považována dle Kohoutka a Ourody (2000) Ch.Caselmanna typologie. Za kritérium své typologie považuje to, zda se učitel ve své činnosti orientuje převážně na učební předmět nebo na žákovu osobnost. Podle toho rozděluje učitele na 2 základní typy:

Logotrop – je zaměřen především na učební předmět a vzdělání žáka

Paidatrop - je zaměřen především na žáka a utváření jeho osobnosti.

Ch. Caselmann dále rozpracoval svou teorii do čtyř typů pedagogů:

- 1. Filosoficky orientovaný logotrop:** usiluje o předání vlastního světového názoru svým žákům, vlastní názory žáků příliš nerespektuje
- 2. Odborně-vědecky orientovaný logotrop:** je charakterizován hloubkou i šířkou nabytých vědomostí o svém oboru, chce tyto znalosti studentům předat, umí také žáky pro svůj obor nadchnout. Upřednostňuje však svůj předmět před individuálními zvláštnostmi svých žáků.
- 3. Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop:** usiluje o poznání každého žáka, o utváření jeho osobnosti. Klade důraz na výchovu, je plný pochopení a důvěry k žákům, mívá smysl i pro práci s problémovými žáky, kteří mají různé poruchy chování.
- 4. Obecně psychologicky orientovaný paidotrop:** klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu než utváření osobnosti jednotlivců, např. jak vzbudit zájem žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, jak cvičit paměť apod. Tento typ se podle Caselmanna vyskytuje řídce.

Podle podobného kriteriia, tedy podle větší míry zaměření na vzdělání žáků či na formování jejich osobnosti, rozlišuje pedagogy ve své typologie také E.Vorwickel na základní typy věcný a osobní a dále na dva podtypy, tedy:

- 1. Striktně věcný:** orientuje se jednostranně na zkušební látku, kterou pečlivě žákům předává, váží si dobré paměti, nevede však žáky k samostatnému myšlení
- 2. Oduševněle věcný typ:** učební látku chápe, který formuje poznávací procesy a intelekt žáků. Při výkladu pouze analyzuje učivo do jemnějších celků, neoceňuje tvořivé myšlení žáků, upřednostňuje žáky, kteří „chápou“
- 3. Naivně osobní typ:** řídí se svým citem a emocemi, zajímá se o osobnost žáků. Je úspěšný zejména v předmětech, kde je možno navodit atmosféru a působit citově, např. vyučování literatury, dějepisu.
- 4. uvědoměle osobní typ:** ve výuce rovnoměrně vyvažuje vzdělávací i výchovné působení, vždy zvažuje význam myšlenkových i didaktických celků, aby byla osobnost žáka utvářena.

Vorwickelova typologie je v praxi stále využitelná.

Typy osobnosti učitelů je možno rozlišovat i podle dalších kritérií, např. podle výsledků v psychologických testech, učitelé mohou být hodnoceni také např. z hlediska náplně výuky, návaznosti předmětu na ostatní předměty odborné výuky či podle vztahu k žákům (Kohoutek, 1996).

1.2. Pojem lektor

Ve vzdělávání dospělých používáme pro osobu vzdělavatele pojem lektor. Podle Bartáka (2008, s. 118) „ lektor je osoba, která řídí vzdělávací a rozvojové programy v rámci programů vzdělávání dospělých.“

„Původně pojem označoval externího univerzitního učitele, dnes se již používá ponejvíce právě pro vyučující v dalším vzdělávání. Pojem se v dalším vzdělávání vžil až v poválečném období při snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání.“ (Palán, Langer, 2008, s. 121). Lektor musí být vybaven nejen teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi, ale musí být zároveň i pedagogem s didaktickými dovednostmi.

1.3. Profesionální kompetence lektora

Představa o tom, jaký by měl lektor být, je vyjádřena jednotlivými složkami jeho profesionální kompetence. Vymezování profesionálních kompetencí je v současné době věnována velká pozornost.

Nejprve je třeba charakterizovat pojem kompetence. Jako jednu z mnoha různých definic lze uvést vymezení podle Tureckiové a Vetešky (2008, s. 27), která zdůrazňuje projevy v chování a jednání daného nositele kompetence. „Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“

Podle Vašutové (2002, s. 25) se jedná o „pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese.“ Tyto kompetence je nutné rozvíjet a formovat. Jak uvádí Tureckiová a Veteška (2008), formování kompetencí probíhá již v průběhu školního vzdělávání, tedy v rámci jednotlivých stupňů škol, dále pak během praxe a v rámci dalšího vzdělávání. „Jádro těchto kompetencí by si měl tedy každý přinést již při vstupu do své profese, měly by být získány ve škole. Často v této souvislosti hovoříme o výstupním profilu absolventa, který zahrnuje oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogických kompetencí.“ (Vašutová, 2002, s. 25).

L.Podlahová (2004, s.201) uvádí 5 základních předpokladů pro úspěšného pedagoga budoucnosti :

- „- motivaci k povolání, aby ho chtěl vykonávat a cítil se v něm uspokojen
- pedagogické nadání, protože ne každý umí, to, co zná, také sdělit nebo dokonce i naučit
- kognitivní vybavenost, tedy intelekt, důvtip a příslušný soubor odborných, pedagogických a psychologických dovedností
- flexibilitu a ochotu ke změně, aby dokázal přejít od tradičně chápaného pojetí profese učitele jako zprostředkovatele kulturních statků k pojetí „manažera duševního a tělesného rozvoje žáka“
- empatický postoj k žákovi, aby mu dokázal poradit a pomoci“

Tato zjištění týkající se osobnosti učitele jsou ve značné míře aplikovatelná i na lektora. Profesionální kompetence učitele, resp. lektora bývají obvykle uváděny ve třech základních kategoriích, a to: osobnostní, pedagogické a odborně předmětové.

2. PŘEDPOKLADY PRO VÝKON PROFESE UČITELE / LEKTORA

2.1 Osobnostní předpoklady

Při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu profese je nutné mít na zřeteli nároky spjaté s jejím výkonem a osobnostní předpoklady, které kvalitu výkonu profese určují. Průcha (2002, s. 32) klade velký důraz právě na to: „ jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele“. Uvádí, že existují předpoklady k výkonu učitelské profese, které nelze získat odborným studiem, ale musí být již součástí osobnosti, tedy vrozené, případně praxí osvojené. Takovým příkladem může být např. odpovědnost učitele za výsledky vlastní práce, která musí být součástí hodnotového systému osobnosti učitele.

Podle Mikšíka (2007) je sledování utváření osobnosti velmi složité, protože individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná. Mikšík chápe psychiku osobnosti jako dynamický interakční systém, nástroj realizace životní existence v daných podmínkách. Jedná se o systém otevřený regulační, spojený s autoregulací, který je určován dynamickými vztahy vnitřních předpokladů a vnějších podmínek utváření a projevů osobnosti jako svérázné individuality.

Mezi obecné schopnosti osobnosti potřebné pro úspěšný výkon pracovní činnosti, tedy i činnosti učitele, považuje Mikšík (2007) významné následující komponenty:

- psychická odolnost (rezistence vůči dezintegrující vlivům), vzhled do podstaty problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení)
- adaptabilita, adjustabilita (schopnost alternativního řešení situací, psych. flexibilita)
- schopnost osvojovat si nové poznatky
- sociální empatie a komunikativnost, sociální inteligence
- . vzhled do podstaty a povahy problémových situací

Při posuzování osobnostních nároků na výkon určité profese lze vycházet podle Mikšíka (2007) z konfrontace mezi objektivními nároky a subjektivními předpoklady osobnosti se s těmito nároky úspěšně vyrovnávat.

Podle Kohoutka (2000) je k výkonu určité profese potřeba určitá struktura schopností. Schopnosti člověka se projevují v činnosti, můžeme je tedy zjišťovat různými analýzami činností nebo různými psychologickými diagnostickými metodami. Při vykonávání jakékoli činnosti staví jedinec na schopnostech, které již získal a upevnil v předchozích činnostech. Nový druh činností danou schopnost dále rozvíjí a tím rozvíjí i jedince pro realizaci dalších činností. Mikšík (2007) tak považuje schopnosti jedince jako spojení přirozených dispozic a na nich rozvinutých způsobilostí. Za omyl při výběrových řízeních tak Mikšík považuje obvyklou orientaci na specifické znalosti, schopnosti a zkušenosti jedince, které se úspěšně dají v průběhu času osvojit, pokud pro ně existuje nezbytný základ v osobnostním profilu uchazeče o danou profesi.

„ Klíčovou roli v tom hraje slitina kvalit motivační a schopnostní povahy: musí chtít a musí být s to. To je dispoziční základ, výchozí potence, od něhož se vše ostatní odvíjí a na němž se pak další nároky specifikují „ (Mikšík, 2007, s.155).

Při posuzování osobnosti učitele je zdůrazňován význam pedagogického optimismu, se kterým se setkáváme již u J. A. Komenského. Jedná se o pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem, což v pedagogické praxi chápeme jako empatický přístup k jedinci v celé jeho rozmanitosti. V této souvislosti bývá kladen důraz na vlastnosti jako je sebeovládání, empatie a sociální cítění učitele. Dytrtová, Krhutová (2009) pokládá za významnou učitelovu schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat city, přátelské chování. Učitelova emocionální inteligence má významným vliv na celkovou atmosféru ve třídě. Naopak pokud je učitel agresivní, napjatý či bojácný a neklidný, projevují se tyto vlastnosti negativně na atmosféře ve třídě.

„Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou osobní/osobnostní kompetence, které zahrnují:

- Psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- Empatii, toleranci
- Osobní postoje a hodnotové orientace
- Osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- Osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)“

(Vašutová, 2002, s. 30)

Kohoutek (1996, s. 32) zdůrazňuje, že „osobnost učitele je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům“. Žádoucí rysy pedagogovy osobnosti člení Kohoutek (tamtéž) do třech kategorií :

1. Primární (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, socialista, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita.
2. Sekundární (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetence a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl aj.
3. Terciální (nadstavbové) – systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost.

Závěrem této podkapitoly lze citovat Bartáka (2008, s. 117) „ Od pedagoga veřejnost i studenti očekávají kladné morální vlastnosti, např. čestnost, slušnost, pochopení pro problémy druhých lidí. Předpokládá se i značná trpělivost a schopnost připustit možnost omylu. Nic nesnižuje autoritu pedagoga víc, než to, když nepřipustí vlastní chybu či omyl.“

2.2 Odborné předpoklady

Významným předpokladem pro práci pedagoga je vzdělání ve vyučovaném oboru. Podle Průchy (2002) je odborná způsobilost pedagogických pracovníků nabývána studiem určitého oboru na vysoké nebo střední škole.

Charta učitelů (Paříž 5. října 1966, Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO) vyjadřuje v rámci přijatých doporučení požadavky na odbornou přípravu učitele takto: „Všichni učitelé musí absolvovat všeobecnou, speciální a pedagogickou přípravu na univerzitách nebo pedagogických školách na úrovni srovnatelné s univerzitou, nebo v odborných školách pro přípravu učitelů.

Programy přípravy učitelů musí zahrnovat následující:

- a) všeobecné disciplíny
- b) studium základů filozofie, psychologie, sociologie ve vztahu k výchově, teorii a historii výchovy, rovněž i srovnávací a experimentální pedagogiku, základy řízení školství a metody vyučování různých předmětů,
- c) studium předmětů vztahujících se k budoucí oblasti vyučování, pedagogickou praxi v oblasti školní a mimoškolní činnosti pod vedením vysoce kvalifikovaných učitelů „

Kohout (2007, s. 57) charakterizuje odborné vzdělání jako schopnost „zvládnout obor své aprobace (čeština, matematika,...) v celé šíři jejích disciplín na úrovni nejnovějších poznatků vědy včetně schopnosti samostatně si vědomosti, příp. dovednosti doplňovat.“ Mimo odborné vzdělání je však podle Kohouta (tamtéž, s. 58) k úspěšnému vykonávání pedagogické činnosti nutné, aby měl učitel široký „všeobecný kulturněpolitický rozhled“, bez kterého nelze získat potřebnou autoritu. Učitel musí umět přesvědčit o tom, že má svým studentům co předat, že je pro studenta stále významným zdrojem poučení.

„Předmětová kompetence nemůže být zužována na pouhou znalost obsahu, ale zahrnuje ovládání metodologie poznávání a zkoumání v příslušných vědních oborech a schopnost transformace vědního poznání do vyučovacích předmětů“ (Vašutová, 2002, s. 26)

Lektor v jazykové škole, o kterém pojednává tato práce, musí splňovat jasně dané požadavky na odbornost. U českých lektorů je požadováno pedagogické vzdělávání, příp. jiné vysokoškolské vzdělání, doplněné o státní nebo ekvivalentní mezinárodní jazykovou zkoušku z daného jazyka. Rodilý mluvčí splňuje požadavek pedagogického vzdělání doložením certifikátu TEFL, CELTA nebo DELTA, který opravňuje k vyučování jazyka. Jedná se o pedagogické minimum, které u rodilých mluvčích nahrazuje pedagogické vzdělání. Vysokoškolské vzdělání je opět podmínkou.

2.3 Pedagogické předpoklady

Pedagogické dovednosti jsou základem profesní identity učitele. Utváření profesní identity probíhá postupně. K poznání pedagogických situací dochází studenti na školách při studiu, k jejich hlubšímu porozumění mohou dospět na základě sebereflexe své praxe. Profesní identita je formována již od chvíle rozhodnutí pro tuto profesi. Jedná se tedy o proces dlouhodobý.

Kyriacou charakterizuje pedagogické dovednosti učitele jako: „účelné a cílově orientované činnosti učitele zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů,„ (1996, s. 8)

Průcha (2002, s. 31) hovoří o pedagogické způsobilosti jako o „souhrnu vědomostí a dovedností v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie aj., jež jsou získávány příslušným studiem učitelského zaměření“. Zdůrazňuje tak význam pedagogického studia.

„Kvalita pedagogických dovedností určuje efektivnost práce učitele, proto je jim věnována taková pozornost jak při studiu na pedagogických fakultách, tak i později v rámci školské praxe začínajících učitelů, kdy potřebují další zdroje inspirace ke zdokonalení svých dovedností. Odborníci si často kladou otázku do jaké míry je možné se pedagogické dovednosti naučit. Většinou se pak shodují na tom, že tyto dovednosti si učitel může studiem osvojit a dále pak v rámci praxe rozvinout řešením pedagogických situací a problémů. Liší se však úroveň uplatňování těchto dovedností v závislosti na

osobnosti učitele, na jeho motivaci ke sebezdokonalování a dalších vlastnostech“ (Kyriacou, 1996, s. 7).

Za velmi významnou považuje Kyriacou (1996) interaktivní povahu pedagogických dovedností učitele. Během vyučovací hodiny nastává obvykle mnoho nepředvídatelných okolností a měnících se podmínek, na které musí učitel neustále reagovat. Vyučování lze přirovnat „více řízení automobilu ve městě, které na řidiči vyžaduje řešit neustále nové situace při průjezdu mnoha rušnými křižovatkami než jízdy po klidné dálnici,“ (Kyriacou, 1996, s. 21). Méně zkušený učitel musí těmto situacím věnovat více pozornosti než učitel zkušený, pro kterého se stávají takové rozhodovací procesy postupně rutinou.

Kyriacou (tamtéž, s. 23) popisuje sedm základních pedagogických dovedností, které vedou k úspěšnosti ve vyučování:

- „1. Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. Realizace učební jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce
4. Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů o formulaci zpráv o dosažených výsledcích)
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení) : dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.“

Definovat jednoznačně požadavky kladené na učitele je obtížné s ohledem na to, že mnohé pedagogické jevy jsou pro bližší výzkum těžko uchopitelné a zůstávají tak nepoznané. Jeden z těchto jevů je označován Průchou (2002) jako učitelovo pedagogické myšlení. Tímto pojmem Průcha označuje „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů..“

Učitelovo pedagogické myšlení má zčásti kognitivní (vědomostní) základ, zčásti má emotivní charakter. Geneze učitelova pedagogického myšlení je spjata s jeho profesním vývojem. Začíná se tedy utvářet již v období jeho přípravy na profesi, tzn. v průběhu jeho vzdělávání. Konkrétní projevy učitelova pedagogického myšlení je možné pozorovat v jeho aktivitách a v jeho názorech. V této souvislosti byla provedena řada empirických výzkumů, mezi zkoumanými oblastmi se objevovaly například: učitelovo sebehodnocení odpovědnosti za úspěšnost žáků, učitelovo sebehodnocení vlastní úspěšnosti, učitelovo sebehodnocení vlastní výkonnosti či učitelova profesní angažovanost (Průcha, 2002).

3. KOMUNIKATIVNÍ DOVEDNOSTI UČITELE

3.1 Verbální projev učitele

Jak uvádí Dytrtová, Krhutová (2009), řeč je nejdůležitějším dorozumívacím prostředkem. Prostřednictvím řeči navozuje mluvčí (komunikátor) kontakt s osobou přijímající sdělení (komunikantem). Obsah sdělení je označován jako komuniké. Ve vyučovacím procesu je nejčastějším a nejúčinnějším nástrojem komunikace mluvený projev. Kvalita mluveného projevu učitele je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky. Společně s neverbálními projevy tak učitel vytváří všeobecný dojem o tom, kolik úsilí je ochoten vložit do výuky.

„Učitel musí mluvit s jistotou, uvolněně, sebevědomě a cíleně tak, aby v žácích vzbuzoval zájem o výuku“ (Kyriacou, 1996, s. 48).

Ve snaze zjistit, jaký vliv mají osobnostní charakteristiky učitelů na kvalitu a efektivnost edukačních procesů, byly provedeny mnohé výzkumy. Závěry těchto výzkumů nám přináší zajímavá zjištění, např. jak uvádí Průcha (2002), věk učitele nebo počet let strávených v učitelské profesi nemá souvislost se vzdělávacími výsledky jeho žáků. Naopak verbální, resp. komunikativní schopnost učitele byla jednoznačně potvrzena jako významný činitel ovlivňující kvalitu edukačního procesu. Provedené empirické analýzy prokázaly, že vedle různých didaktických textů má učitelova verbální schopnost asi největší vliv na učení žáků ve školním prostředí (Průcha, 2002).

Předpokladem pro kvalitní mluvený projev je správná dikce, technika mluveného projevu. Tělesný orgánem, který se podílí na tvorbě hlásek jsou mluvidla, učitel musí dokonale ovládat svá mluvidla a vhodně je používat. Za složky správné dikce jsou považovány respirace (dýchání), fonace (tvoření hlasu) a artikulace (tvoření hlásek). Významným prvkem učitelova přednesu je dále i zvuková stránka projevu, učitel by měl volit vhodné tempo řeči, sledovat svou sílu hlasu, jeho výšku a barvu. (Dytrtová, Krhutová, 2009). Při výuce cizího jazyka je obzvlášť kladen důraz na správnou artikulaci, učitel musí mít schopnost přesně a čistě artikulovat. Osobní odchylky ve

výslovnosti jsou akceptovatelné při výuce pokročilejší úrovně jazyka, kdy je vhodné studenta připravovat na projevy různých mluvčích z reálného prostředí.

V této souvislosti zmiňuje Dytrtová a Krhutová (2009) také hlasovou hygienu, kterou by měl učitel dodržovat. Jeho hlas je neustálým mluvením více namáhán, proto je třeba dbát na ochranu hlasivek před přílišnou prašností, náhlými změnami teplot, nadměrně suchým či naopak vlhkým vzduchem. Hlasivkám škodí i kouření a pití alkoholických nápojů.

Pro úspěšný mluvený projev lektora ve vzdělávání dospělých uvádí Plamínek (2010, s. 277) několik potřebných dovedností a návyků, které doporučuje uplatňovat. Jedná se o:

„1. Dovednost a návyk říkat jen to, co prospěje účastníkům. Smyslem vzdělávání je pomoci, nikoli se blýsknout znalostmi. Učitel by si měl uvědomit zda to, co se právě chystá říci, chce říci kvůli sobě nebo kvůli účastníkům. V prvním případě by měl mlčet, v druhém mluvit.

2. Depersonifikace. Jde o schopnost najít pod emocemi racionální zájmy, schopnost převádět osobně laděné negativní poznámky a případné osobní útoky do racionální roviny, nestát se součástí šarvátek.

3. Empatické dovednosti a návyky. Učitel by měl stále monitorovat situaci a vidět ji očima účastníků kurzu.

4. Umění ptát se a mlčet. Známkou učitelské pokročilosti je schopnost zastavit svůj projev a ptát se, dát prostor k odpovědi, k přemýšlení, nabídnout téma k analýze.

5. Odolávání setrvačnosti. Jedná se o schopnost zvolnit či přerušit výuku v situaci, kdy je to třeba, nebát se změnit styl či obsah výuky.“

Jako nejdůležitější dovednost vidí Plamínek dovednost správně volit poměr mezi třemi klíčovými ingrediencemi vzdělávání – poučením, zábavou a motivací.

3.2. Nonverbální projev učitele

Vedle mluveného projevu je součástí vyučovacího procesu i nonverbální projev učitele. Nonverbální složky komunikace mohou vhodně doplnit a umocnit sdělované informace, vytvořit adekvátní atmosféru ve vyučovací hodině. V některých situacích při výuce cizího jazyka mohou prvky nonverbální komunikace zastoupit verbální projev, např. při vysvětlování významu nového výrazu. Naopak v jiných případech se prvky nonverbálního projevu mohou stát důvodem nekvalitní hodiny, pokud byly použity nevhodně či odhalily vnitřní nejistotu učitele.

Prvním úkolem učitele ve vyučovací hodině je navození kontaktu se svými žáky. K tomuto účelu je třeba zvolit vhodný postoj, oční kontakt, úsměv. Ke svým žákům by měl zaujmout čelní postoj, což umožňuje zároveň sledovat jejich reakce a pozornost. Mezi složky nonverbální komunikace řadíme následující (Dytrtová, Krhutová, 2009):

Mimika – pohyby obličejových svalů

Proxemika – vzdálenost mluvčího od posluchačů (ve vyučovací hodině je vhodné udržovat tzv. sociální sféru, tj. vzdálenost učitele od žáka 1,2m – 3,5m).

Kinezika – pohyby (učitel by měl mít zvládnuté pohyby těla při vyučovací hodině, nevhodně působí např. paže sevřené před tělem, protože naznačují uzavřený postoj mluvčího)

Gestika – normalizované pohyby, gesta (např. kývnutí hlavou, zdvihnutí prstu), jejich používání by mělo být ve shodě s mluveným projevem

Oční kontakt – je významný udržení pozornosti žáků, pro kontrolu zpětné vazby

Posturologie – celkový postoj těla (vyjadřuje přesvědčení mluvčího o významu sdělovaných informací)

Významnou součástí komunikace je také **vzhled mluvčího**. Vhodnou úpravou svého zevnějšku dává najevo svůj vztah k posluchačům. Oděv a doplňky by neměly upoutávat pozornost posluchačů více než samotný obsah sdělení.

Mluvený projev je často doprovázen i grafickým záznamem – může se jednat o grafický zápis na tabuli (klasickou či interaktivní) či promítanou prezentaci. V případě

jazykové výuky lze také pracovat s předem připravenými prezentacemi za účelem výuky daného jazykového jevu, odpadá tedy podíl učitele na jejím zpracování.

3.3. Vztah učitele a žáka/autorita učitele

Kvalitní vztah učitele a žáka je postaven na zdravé autoritě učitele. Vašutová (2002) rozlišuje dvojí autoritu učitele – formální a přirozenou. Formální autorita je dána každému vzdělavateli, i začátečníkovi. Vyplývá z řídicí role učitele ve vzdělávací jednotce a jeho pozice. Přirozenou autoritu získává učitel vlastním úsilím. Některým jedincům je dána, jiní ji budují několik let v procesu své profesionalizace. Všeobecně se soudí, že přirozená autorita vyplývá z kvality vzdělání učitele. Což zcela neplatí. Je zároveň rysem sociální a mravní zralosti osobnosti a znakem profesionality. Každý učitel by měl vědět, které projevy vyučovacího chování hrají roli při utváření autority a prostřednictvím sebereflexe se k ní dopracovávat.

Vztah mezi učitelem a žákem se významnou měrou podílí na výsledcích celého vyučovacího procesu. Kvalita vztahu obou těchto činitelů vyučovacího procesu je určena mnoha faktory, které vychází především osobnostních vlastností učitele. Podle Kohoutka (1996, s. 70) „by měl být pedagog schopen umění jednat se žáky. K tomuto umění patří schopnost navázání kontaktu (záleží na vlastnostech jako je sociabilita, extroverze, na sociální zkušenosti i na interakčních dovednostech). Dále je to schopnost komunikace se žáky (vyvarovat se nesouladu mezi slovy a chováním, činy učitele), schopnost poznat a respektovat individualitu žáka, sledovat a správně hodnotit situaci při výuce.,,

„ Autoritu lektora chápeme jako vztah účastníků k jeho osobě, jako k člověku, který požívá všeobecnou vážnost a úctu vzhledem ke svým schopnostem, vědomostem a dovednostem, jimiž převyšuje ostatní. Zároveň je to vztah, který vyjadřuje důvěru v tohoto člověka spojenou s jistou dávkou obdivu. Autority u účastníků požívá ten lektor, o němž jsou přesvědčeni, že jeho vzdělání i jeho pedagogická schopnost přenášet je na ostatní jsou výsledkem studia i zkušeností; je to ten lektor, u něhož účastníci vycítí, že jeho zaujetí pro věc je upřímné a nezištné.“ (Jíra, 2004, s. 76-77).

Podle Kyriacou (1996) stojí budování postavení učitele na čtyřech hlavních stránkách jeho osobnosti:

1. vyjadřování statusu učitele – role učitele je spojena s určitým druhem respektu či úcty a učitel by měl v souladu s tímto obecným respektem také jednat. Takové jednání je vyjádřeno uvolněným, sebejistým a přesvědčivým projevem, tedy např. tónem hlasu, postojem, výrazem tváře i udržováním očního kontaktu.

2. kompetentní vyučování – jedná se o významný zdroj autority, kompetentností chápe Kyriacou výbornou znalost předmětu výuky i zájem o tento předmět. To vyžaduje dobrou přípravu na každou hodinu, efektivní organizaci každé učební jednotky. Výuka na vysoké úrovni zároveň zvyšuje motivaci žáku i jejich zájem o daný předmět.

3. výkon manažerského řízení – učitel musí mít pod kontrolou všechny organizační i administrativní záležitosti výuky, ty nesmí narušit plynulost výuky. Každá učební jednotka musí mít svou strukturu, která je dodržována.

4. účinný přístup k nežádoucímu chování žáků – tento požadavek se týká učitele žáků ve školních třídách, ve výuce dospělých studentů je vždy cílem vytvořit kvalitní mezilidský kontakt na základě vzájemné úcty a respektu.

4. JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNOSTI

4.1. Studium jazyků v Evropské Unii

Cílem jazykové politiky Evropské unie je podporovat výuku a studium cizích jazyků v EU, a vytvářet příznivé jazykové prostředí pro jazyky všech členských států. Znalost cizího jazyka je považována za jednu ze základních schopností, kterou by měl každý občan EU získat, aby zlepšil své možnosti vzdělání a zaměstnání v rámci evropské společnosti. Současná evropská společnost velmi dbá na využívání práva na svobodný pohyb osob, jazykové vzdělání je v tomto ohledu nepostradatelné. Znalost cizího jazyka má rovněž velký význam při podporování kulturní výměny a osobního rozvoje. Cílem Evropské unie v rámci politiky v oblasti vzdělávání a odborné přípravy tedy je, aby každý občan EU kromě svého mateřského jazyka ovládal dva další jazyky. K dosažení tohoto cíle se mají děti ve škole od raného věku učit dvěma cizím jazykům.

V návaznosti na Lisabonskou strategii, kterou v březnu 2000 přijala Evropská rada, byl zdůrazněn význam studia cizích jazyků pro zvýšení konkurenceschopnosti. V té souvislosti byly zavedeny potřebné reformy vnitrostátních systémů vzdělávání a odborné přípravy. Sami ministři školství EU si stanovili za cíl zlepšit výuku cizích jazyků, podporovat učení jazykům od dětského věku a zpopularizovat studium cizích jazyků. Při plánování a realizaci své politiky mnohojazyčnosti je Evropská komise podporována expertní skupinou, která byla zřízena v roce 2002 v rámci pracovního programu „*Vzdělávání a odborná příprava 2010*“.

Evropská unie vytvořila speciální podpůrné programy pro studium jazyků, které také finančně zabezpečuje. Hlavní finanční podpora pro studium cizích jazyků byla doposud poskytována v rámci programů vzdělávání a odborné přípravy Socrates (akční program v oblasti vzdělávání) a Leonardo da Vinci (akční program v oblasti odborné přípravy).

Evropská unie a Rada Evropy vyhlásily rok 2001 **Evropským rokem jazyků**, aby zdůraznily význam jazykové rozmanitosti a studia cizích jazyků. Zapojilo se celkem 45 zemí, a to s cílem podněcovat ke studiu jazyků v celé Evropě. V uvedeném roce byly v celé Evropě realizovány jazykové projekty, jejichž součástí byly výstavy, dny otevřených dveří a jazykové minikurzy. Velkou část nákladů na tyto projekty (6 milionů EUR) hradila Komise. Různých projektů, v nichž bylo zastoupeno přes 60 jazyků, se zúčastnily statisíce lidí.

Evropská unie a Rada Evropy, v návaznosti na úspěchy Evropského roku jazyků, se rozhodly slavit každoročně 26. září jako tzv. **Evropský den jazyků**, a to všemi možnými akcemi, které propagují studium jazyků. Tak jako předtím Evropský rok jazyků se také tato činnost zaměřila na zvýšení informovanosti občanů o všech jazycích používaných v Evropě a na podporu jejich učení v průběhu celého života. (www.circa.europa.eu)

4.2. Uplatňování komunikativní metody při výuce jazyků

Úvodem je třeba definovat pojem metoda. „Metoda (z řeckého *methodos* - řízení, hledání, cesta za něčím) znamená cestu či postup směřující k určitému cíli, k získání určitých poznatků. Ve vztahu k výchově a k vzdělávání dospělých jde o „záměrný, cílevědomě řízený a koordinovaný systém vyučovací činnosti lektora a stimulované učební činnosti účastníků. Je zaměřený na aktivní osvojování záměrně uspořádaného obsahu vyučování a směřuje k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.“ (Barták, 2008, s. 34). Existuje mnoho různých hledisek, podle kterých jsou metody členěny, jejich rozbor není předmětem této práce.

V jazykovém vzdělávání dospělých jsou v současnosti využívány moderní způsoby realizace výuky, které vyplývají z dokumentu Rady Evropy „Společný evropský referenční rámec“ – jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme“. Důraz je nově kladen na to, aby byl student schopný vyjádřit své sdělení. Tedy důraz ve výuce se přesouvá z roviny správného (spisovného) používání jazyka do roviny úspěšné komunikace v reálném světě.

Tato moderní metoda, tzv. komunikativní metoda (komunikativní přístup) je založena na přesvědčení, že studenti se nejlépe učí cizí jazyk, jsou-li účastni smysluplné, reálné komunikace. Prostředí pro smysluplnou komunikaci lze vytvořit výběrem takových cvičení, úkolů a aktivit, které jsou pro studenta zajímavé, a o kterých je přesvědčen, že je použije ve skutečných situacích. Výběr aktivit má být pestrý, převažovat mají takové, které jsou založené na poslechových a mluvních dovednostech. Je vhodné omezit dlouhé monologické prezentace nové látky, snažit se maximálně studenty zapojit. Lektor se přenáší z pozice přednášejícího do pozice organizátora aktivit, průvodce, poradce a živoucího zdroje informací. Účelem metody je vést studenty ke schopnosti samostatné a sebevědomé komunikace v cizím jazyce na prvním místě a k použití jazykových prostředků dle daných jazykových norem až na druhém místě.

Komunikativní metodu v současnosti uplatňují ve výuce svých studentů v maximální možné míře mnohé instituce, včetně sledované jazykové školy.

5. POZICE LEKTORA V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ

5.1. Požadavky na odbornost lektora v ČR

Nejprve je třeba upřesnit požadavky na odbornou kvalifikaci lektora všeobecně, tedy požadavky kladené v současnosti na tuto pozici v rámci České republiky. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících stanoví, že:

„Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů cizích jazyků, nebo
- b) v oblasti společenských věd zaměřené na cizí jazyky a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, nebo studiem pedagogiky.“

Významným projektem v oblasti pracovních zařazení je tzv. Národní soustava povolání (NSP). Jedná se o všeobecně dostupnou a otevřenou databázi jednotlivých povolání na trhu práce. Jejím cílem je monitorovat požadavky na výkon jednotlivých povolání a reálně tak odrážet situaci na trhu práce. Společně s Národní soustavou kvalifikací (NSK) má přinést důležité informace o kvalifikačních požadavcích, které se poté promítnou do všech úrovní vzdělávání. NSP charakterizuje učitele/lektora cizích jazyků takto: „Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky je vysoce kvalifikovaný pedagogický pracovník, který provádí vzdělávací a výchovnou činnost při jazykovém vzdělávání v cizích jazycích na jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky.“ Za nejvhodnější přípravné studium je považován Magisterský studijní program ve skupině oborů filologické vědy, za vhodnou školní přípravu lze akceptovat i vyšší odborné vzdělání či bakalářský studijní program.

Obrázek 1: Odborné dovednosti lektora

Rozložení učebních osnov a vzdělávacích cílů do jednotlivých témat a úkonů
Rozpracování vyučovacích témat a úkonů do příprav pro jednotlivé vyučovací hodiny
Provádění výkladu nové látky, jeho přizpůsobení schopnostem žáků
Zjišťování, jak žáci (studenti) pochopili učivo
Ústní zkoušení žáků (studentů)
Příprava písemných prací žáků (studentů)
Opravování a hodnocení písemných prací žáků (studentů)
Řízení osvojování cizího jazyka
Procvičování konverzačních a gramatických vazeb v cizím jazyku
Řízení cizojazyčné konverzace
Orientace v učebních plánech, osnovách a dalších učebních dokumentech

Zdroj: Národní soustava povolání

Výše uvedený přehled odborných dovedností shrnuje jednotlivé aktivity, které jsou od lektora v jazykovém vzdělávání požadovány.

5.2. Proces výběrového řízení na pozici lektora

Proces výběru nového lektora v jazykové škole se skládá ze čtyř kroků. Ověření základních požadavků pro spolupráci (posouzení životopisu), vyplnění pedagogického a lingvistického dotazníku, uskutečnění vstupního pohovoru a následně provedení ukázkové hodiny. Všechny části náboru jsou bodovány ve formuláři a podle získaného počtu bodů je lektor zařazen do hodnocení A, B, C nebo D.

1. krok - životopis – ověření požadavků pro spolupráci

- Jazyková kvalifikace (u českého lektora je požadováno vysokoškolské vzdělání v oboru nebo uznávaná jazyková zkouška na úrovni min. C1, výhodou je také studijní či pracovní pobyt v cizině)
- Pedagogické vzdělání (u českého lektora je upřednostňováno a vysoce hodnoceno dokončené vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky, u rodilého mluvčího TEFL, CELTA, DELTA certifikát)
- Praxe – výuka daného jazyka (v soukromé jazykové škole, státní škole nebo zkušenost se soukromým vyučováním).

2. krok – dotazníky

Pedagogický dotazník slouží jako podklad k vstupnímu pohovoru, a proto se jeho hodnocení zaznamenává v hodnocení vstupního pohovoru.

Lingvistický dotazník zjišťuje lektorovu orientaci v odborných lingvistických termínech a jeho znalost systému jazyka. Proto, aby bylo hodnocení dotazníku směrodatné, je důležité, aby jej kandidát vyplňoval v kanceláři školy a ne doma.

3. krok – vstupní pohovor

Pohovor je veden na základě vyplněného pedagogického dotazníku a životopisu. Pohovor je zaměřen na metodiku, specializaci a přístup lektora k plánování a organizaci výuky. Je zjišťována motivace lektora pro spolupráci a výuku, kolik hodin týdně má lektor zájem vyučovat, zkušenosti s výukou daného jazyka, možnosti časové, flexibilita při dojíždění za výukou, forma spolupráce (DPP nebo živnostenský list). Pohovor trvá asi 20 - 30 minut. Pokud to umožňuje jazyková vybavenost pracovníka školy, vede se pohovor v cílovém jazyce.

4. krok – ukázková hodina – písemný plán

Po úspěšném absolvování předchozích kroků výběrového řízení pozve pracovník školy lektora na ukázkovou hodinu. Těsně před zahájením ukázkové hodiny předá lektor pracovníkovi plán hodiny. Ukázková hodina znamená skutečnou výuku dle plánu hodiny a probíhá po dobu 20 – 40 minut. Studenta představuje pracovník, který vede pohovor, nebo kdokoliv jiný z jazykové školy. Tento pracovník simuluje lektorem zvolenou jazykovou úroveň studenta a oba se snaží simulovat skupinové aktivity, má-li je lektor připraveny. Závěrem jsou sečteny dosažené body a je přistoupeno k rozhodnutí o výsledku výběrového řízení.

5.3. Postup při hodnocení lektora

Jazyková škola spolupracuje s lektory, jejichž aktuální jazyková úroveň je v členění jazykových úrovní dle Evropského referenčního rámce alespoň C1 (viz Příloha B). Úroveň jazykových znalostí však není jediným kritériem pro hodnocení lektora. Lektor musí odvádět kvalitní práci formou dobře připravené výukové lekce pro své studenty, musí aktivně utvářet a prohlubovat jazykové znalosti svých studentů. Kontrolním nástrojem k posouzení práce lektora je observace (z angl. observation, tedy pozorování) která je zároveň prostředkem pro poskytování profesní pomoci vyučujícím. Observace může být lektorovi předem ohlášena či neohlášena. Je-li observace hlášená, je observovaný lektor povinen předložit observujícímu plán hodiny a všechny výukové materiály používané v hodině. Observace se uskutečňují dvakrát za rok (pokud není stanoveno jinak), přičemž častost observací závisí na výsledcích lektora. Observující může být senior lektor, metodik školy nebo k tomu určený lektor. Jeho povinností je informovat o observaci studenty. Během observace hodnotící do hodiny nijak nezasahuje, pouze si poznamenává její průběh. Po hodině se s lektorem domluví na vzájemném setkání (feedbacku). Feedback by měl proběhnout maximálně do dvou týdnů od uskutečnění observace. Feedback je veden jako dialog na základě sebehodnotícího formuláře, který lektor vyplnil před rozhovorem. Účelem feedbacku je diskuze nad použitými výukovými metodami a přístupy a hledání efektivnějších cest k dosažení cíle hodiny. Během feedbacku se lektor dozví známku, kterou byl jeho výkon na hodině ohodnocen.

Výsledek observace je podáván v písmenech A, B, C a D.

A - vynikající výkon; učitel demonstroval skvělé dovednosti ve fázi přípravy na hodinu i při výuce samotné; metodika výuky byla perfektně zvládnutá. Lektor prokázal schopnosti nutné k efektivnímu vedení studentů

B - lektor hodinu zvládl velmi dobře, ačkoliv některé postupy je žádoucí v budoucnosti zlepšit. Observující u lektora předpokládá zlepšení některých postupů.

C - podprůměrný výkon; vedení hodiny nebylo zcela profesionální a mělo být prováděno jinak. Při další observaci je předpokládáno výrazné zlepšení.

D - nepřijatelný výkon; hodina má závažné nedostatky a nebyla tudíž vedena správně. U lektora se neočekává v budoucnu zlepšení a není žádoucí další vzájemná spolupráce.

6. ROZVOJ OSOBNOSTI LEKTORA

6.1. Sebevzdělávání

V dnešní době všichni chápou význam dalšího vzdělávání, které navazuje na počáteční vzdělávání. Takové vzdělávání má vazbu na další uplatnění a profesní zařazení dospělého člověka. Předpokladem pro možnost promyšleného rozhodnutí o způsobu svého dalšího vzdělávání je učitelova reflexe jeho vlastní praxe. Učitel si nejprve musí ujasnit své potřeby a vzdělávací cíle, poté si může vytvořit svůj individuální plán profesionálního rozvoje (Lazarová, 2006)

„Aby nebylo vzdělávání samoučelné, jeho výsledky by se měly promítat do vyučovací praxe“ (Lazarová, 2006, s. 6). Tento požadavek může být paradoxně jedním z důvodů negativního postoje některých učitelů vůči novinkám ve vzdělávacích projektech – nezájem u nich je způsoben právě požadavkem na realizaci změn v jejich zavedeném přístupu k pedagogickým dovednostem. Tento problém se objevuje u učitele ve chvíli, kdy získal dostatek pedagogických dovedností k realizaci uspokojivé výuky, která se pak pro něho stává rutinní záležitostí (Kyriacou, 1996)

Zájem o rozvoj pedagogických dovedností je dán převážně motivací učitele. Mezi jednotlivé formy profesionálního rozvoje lze zařadit následující aktivity: samostudium, neplánované kolegiální diskuze, kolegiální hospitace, semináře realizované mimo školu, semináře realizované ve škole, práce na projektech rozvoje školy či praktický výzkum.

Další vzdělávání učitele souvisí s rozvojem učitelovy profesní dráhy, ale i s rozvojem školy, ve které působí. Zodpovědnost za rozvoj pedagogických dovedností učitelů tak neleží jen na učiteli samotném, ale i na škole či instituci, která výukový program poskytuje. V rámci sledované jazykové školy je lektorovi umožněn jeho osobní rozvoj několika různými cestami:

1/**Odborné konzultace** - senior lektor nebo metodik školy se s lektorem setkává na předem domluvených konzultacích, jejichž účelem je odborná pomoc při sestavování plánu hodiny, výběr výukových materiálů, upřesňování gramatických jevů, vytváření jednotlivých aktivit pro studenty či vyjasňování otázek jeho dalšího profesního rozvoje.

2/**Účast na odborných seminářích** – škola pravidelně organizuje metodické semináře zaměřené na jednotlivé složky vyučovacích hodin, např. využití hry ve výuce, minutové aktivity, dynamika ve třídě, motivace studentů k výuce jazyků.

3/**Návštěva hodiny senior lektora** – lektor má možnost se po předchozí domluvě zúčastnit vybrané hodiny senior lektora, aby mohl sledovat jeho vyučovací styl a využít získané poznatky pro své hodiny

4/**Vzájemná účast na hodinách mezi jednotlivými lektory**, tzv. peer observation. Jedná se o hospitaci v hodině jiného zkušeného lektora. Cílem je opět získat inspiraci a nové zkušenosti pro další lektorskou práci

5/**Osobní plán rozvoje** pro lektory, kteří nezískali při hodnocení školou požadovaný stupeň – plán je sestaven senior lektorem za účelem zvýšení profesních dovedností lektora, obsahuje dílčí úkoly, které směřují k dosažení stanoveného cíle. Jednotlivé cíle určuje senior lektor na základě poznatků o výukovém stylu lektora z poslední hospitace, lektor sám má také možnost zasáhnout do obsahu rozvojového plánu a navrhnout práci na aktivitách, ve kterých se necítí dostatečně silný. Tak se lektor může lépe identifikovat se stanovenými cíli a pracovat na jejich dosažení.

6/**Samostudium** – lektor má přístup k odborné literatuře v knihovně školy, má možnost využívat internetové zdroje k vlastnímu studiu.

6.2. Sebereflexe

Sebereflexe je v Pedagogickém slovníku obecně definována jako „zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji...“, (Průcha, 2001, s. 209).

V pedagogickém kontextu je obvykle řeč o sebereflexi učitele. „Profesionální sebereflexe učitele (ať už začínajícího nebo zkušeného) je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné i lidské odpovědnosti.“ (Průcha, 2001, s. 209). Sebereflexe má význam v procesu „stávání se učitelem“. Na základě vnitřní nespokojenosti s vlastním pojetím výuky učitel hledá jiné alternativy, které vedou ke změně v jeho profesní identitě. Sebereflexe a sebehodnocení je důležitou součástí vytváření pedagogických dovedností.

Dytrtová, Krhutová (2009) chápou pedagogickou činnost učitele jako cyklický proces, při kterém učitel posuzuje kvalitu svého předešlého konání a na základě jeho analýzy plánuje možné změny svých postupů, pokud jsou výsledky jeho činnosti neuspokojivé. „Ochota učitele k sebereflexi při řešení výchovných situací je podmíněna nejen jeho profesionalitou, ale zejména jeho charakterovými vlastnostmi jako je vstřícnost, tolerance a empatie.“ (tamtéž, s. 59).

Z toho lze usuzovat na význam tzv. pedagogického optimismu, který byl prosazován J. A. Komenským. Jeho hlavním rysem je empatické přijetí vzdělávaného jedince se všemi jeho projevy.

Za významnou techniku při provádění sebereflexe pedagogické činnosti je považován explicitační rozhovor, který byl převzat z klinické psychoterapeutické praxe. Takový rozhovor musí být veden kvalifikovaným supervizorem, který dokáže nechat subjektu patřičný prostor tak, aby mohlo dojít k poučení z vlastních zkušeností. Podle Dytrtové a Kyhrtové (2009) je explicitační rozhovor „řízeným dialogem, respektujícím pravidla etické komunikace. Otázky kladené v rozhovoru nejsou obecné, ale jsou cíleny na konkrétní děj a situaci. Subjekt tak dostává možnost reflektovat pomocí slov to, co prožil,

„Jiným přístupem, který se začíná ve školách využívat, je sdílení nápadů a informací o vlastním vyučování s kolegy.“ (Kyriacou, 1996, s. 146) Učitelé se tak pokouší zkoumat různé aspekty vlastní práce v malých skupinkách ať už v neformálním prostředí, tak i v rámci organizovaných programů. Cílem takových seminářů je společné diskutování údajů o vlastním vyučování jednotlivých účastníků v průběhu určitého období, např. jednoho školního roku. Během tohoto období se učitel zaměří na jeden aspekt své práce, který rozvíjí. V průběhu celého období je tak učitel podněcován ke zdokonalování a rozvíjení, čímž je dlouhodobě ovlivněna jeho praktická činnost (Kyriacou, 1996)

Reflexe může být prováděna i jinými metodami, např. rozborů různých mikrovýstupů či ukázkových výukových hodin na základě strukturovaných písemných záznamů. Hlavní výhodou takového záznamu je, že umožní zvýraznit ty stránky učitelovi osobnosti, které si běžně není schopen uvědomit. Sebehodnocení v tomto smyslu provádí také lektor jazykové školy následně po každé provedené hospitaci. Za tímto účelem vyplní speciální formulář, který je předmětem diskuze se senior lektorem (tj. lektorem provádějícím supervizi) při následné konzultaci. Úkolem lektora je zaznamenat hodnocení svých silných i slabých stránek, svůj pohled na jednotlivé prvky právě uskutečněné hodiny. Tato sebereflexe je pak vstupem pro konzultaci se senior lektorem, který zhodnotí celou výukovou hodinu a s lektorem nastaví další možné cesty ke zdokonalení jeho profesních lektorských dovedností.

Jiným způsobem sebereflexe může být pořizování deníkových zápisů, které zaznamenávají konkrétní události vyučovací hodiny či situace a mohou tak být bezprostředním podnětem k úsilí o změnu. (Kyriacou, 1996)

Ve vyučování dospělých se také často využívá dotazníkové formy získávání zpětné vazby přímo od studentů, kteří jsou požádáni o jeho vyplnění. Dotazník je zaměřen na různé aspekty vyučování a na jejich zkušenosti s učením. Všechny takto získané informace pak mohou vést k reflexi vlastního výkonu učitele.

6.3. Vývoj lektorova zaměření

Je zřejmé, že lektor, který vykovává svou profesi po určitou dobu, nutně mění své postoje a způsoby práce. Ve své profesi prochází vývojem. Plamínek (2010, s. 268 – 270) pozoruje u lektorů 3 fáze vývoje:

„1. etapa – tzv. „já-fáze“. Je typická zaměřením na vlastní výkon a snahou neudělat chybu. Centrem zájmu učitele je způsob, jakým jsou hodnoty předávány, tedy v podstatě proces. Ideálem je stoprocentní obsahový a procesní výkon, tj. zda se stalo přesně to, co bylo naplánováno. Sebehodnocení je založeno na srovnání se s nějakým vzorem, například s manuálem nebo uznávaným lektorem. Ve výsledku je takový lektor provázen trémou, v lepším případě dosáhne obsahové jistoty a procesní zručnosti.

2. etapa – tzv. „oni-fáze“. Bývá spojena se zaměřením na pocity účastníků a se snahou se účastníkům maximálně zalíbit. Sebehodnocení se opírá především o zpětnou vazbu od účastníků, případně i organizátorů vzdělávání. Centrem zájmu učitele jsou vztahy s účastníky. Pozitivním přínosem pro lektorovu praxi je získání empatických návyků pěstování si své image. Negativním efektem může být podbízění se účastníkům na úkor kvality výuky.

3. etapa – tzv. „ono-fáze“ (neboli to-fáze). Definuje ji zaměření na věc a užitek a snaha prospět a pomoci se stává důležitější než snaha zalíbit se. Cílem lektora jsou reálné změny v životě a práci účastníků. Takový styl práce přináší lektorovi zároveň osobitost. Zdaleka ne všichni lektoři však do této fáze vstoupí.“

Plamínek přirovnává tento vývoj k posunu od klasického poradenství ke koučování, tedy od nabízení konkrétních postupů k nabízení podnětů k přemýšlení. Vývoj je zároveň charakterizován přesunem zájmů lektora, při svém sebehodnocení postupuje od zaměření se na vlastní úspěch k úspěchu klienta.

6.4. Duševní hygiena lektora

Lektor je většinu své pracovní doby v kontaktu s mnoha lidmi, je povinen vést, kontrolovat a motivovat, neustále sledovat reakce a požadavky svých studentů, řešit nesčetné dílčí úkoly, které jsou součástí vyučovacího procesu. Často musí přecházet od jednoho úkolu k druhému a přitom neztrácet souvislosti mezi jednotlivými činnostmi. Zároveň je neustále sledován a kontrolován svými studenty. Je tak vystaven velkému množství podnětů, což může vyvolávat napětí, může vést k předrážděnosti, v extrémních případech až k narušení duševní rovnováhy. Tyto okolnosti jeho práce nutně vytváří požadavek na vysokou odolnost vůči náročným a stresovým situacím (Kohoutek, 1996)

Z toho vyplývá nutnost udržení si duševní rovnováhy. Všeobecně je doporučováno vytváření a udržování si dovednosti jak správně řídit a organizovat svou práci, schopnost hledání širších souvislostí při pohledu na danou zátěžovou situaci, sdílení obav a těžkostí se svým okolím v dále i schopnost vytvářet pouze realistická očekávání od výkonů svých i svého okolí. (Kyriacou, 1996)

„Učitel, který vsadí na odpočinek, neřeší jen příznak chronické únavy. Vytváří také předpoklady pro zachování a zvýšení kvality poskytovaných služeb, a nepřímou tak zvyšuje hodnotu své práce a připravuje cestu pro zvýšení ceny svých služeb.“
(Plamínek, 2010, s. 308).

V této souvislosti je namístě uvést čtyři podněty pro učitele, které uvádí Prokešová (1997, s. 53) na téma: „Jak budovat kladný vztah k lidem a tím si zároveň udržet svou duševní rovnováhu:

- 1.Hledat v ledech to pozitivní
- 2.Naučit se naslouchat lidem
- 3.Snažit se být upřímný a otevřený
- 4.Mít nefalšovaný zájem o lidi.,,

7. POPIS VÝZKUMU

7.1. Cíl a hypotézy výzkumu

Významným požadavkem na profesní kompetenci lektora je jeho studium cizího jazyka přímo na pedagogické fakultě či studium pedagogického oboru na filosofické fakultě. Otázkou zůstává, do jaké míry je kvalita výkonu lektora v jazykovém vzdělávání dospělých dána absolvováním uvedeného typu školy. Vzdělávání dospělých se bezesporu odlišuje od výuky dětí, pro kvalitní výuku jazyků jsou vedle odborných nutné i osobnostní předpoklady. Výzkum je zaměřen na posouzení kvality výkonu lektorů vzdělaných v oblasti pedagogických věd v porovnání s lektory – absolventy jiné vysoké školy.

Hypotéza vychází z všeobecného předpokladu, že vysokoškolské jazykové studium pedagogického zaměření je nezbytností. Cílem výzkumu je ověření následující hypotézy:

Lektor s vysokoškolským vzděláním pedagogického zaměření má při odborném metodickém hodnocení lepší výsledek než lektor bez pedagogického vzdělání.

Cílem průzkumu je tedy provést pohled na to, zda je pro kvalitní výuku jazyka nezbytné vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky či zda je pro výkon lektora dostačující jiné vysokoškolské vzdělání a státní nebo ekvivalentní mezinárodní jazyková zkouška z daného jazyka, příp. v kombinaci s dlouhodobým pobytem v zahraničí.

7.2. Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci zkoumané jazykové školy byl vybrán vzorek 20 lektorů s pedagogickým vzděláním (s vystudovanou pedagogickou fakultou doplněnou o studium cizího jazyka, příp. vystudovanou filosofickou fakultou v oboru učitelství), a dalších 20 lektorů bez pedagogického vzdělání (lektorů s jiným vysokoškolským vzděláním), kteří odbornost získali buď přímo studiem cizího jazyka či dlouhodobým pobytem v zahraničí.

Jazyková škola disponuje jak lektory české národnosti, tak i rodilými mluvčími, pro účely tohoto výzkumu byly vzhledem k odlišným požadavkům na kvalifikaci rodilých mluvčích vybráni pouze čeští lektori (u rodilých mluvčích je požadavkem zkouška, která opravňuje k výuce daného rodného jazyka např. TEFL, DELTA, CELTA, vysokoškolské vzdělání humanitního směru v rodné zemi a praxe s výukou).

Požadovanou odbornou kvalifikací u českých lektorů je vysoká škola – obor anglický nebo jiný jazyk, praxe s výukou dospělých studentů, výhodou je také absolvování stáže v zahraničí (v zemi podle příslušného jazyka). Pedagogické vzdělání není kladeno mezi nezbytné předpoklady pro výuku cizího jazyka, je však považováno za výhodu. Pro ověření pedagogických dovedností prochází všichni lektori u přijímacího pohovoru pedagogickým testem a následně provádí ukázkovou hodinu dle zadání.

Lektori byly určeni záměrným výběrem. Z celkového souboru všech lektorů byli vybráni lektori, kteří splňovali potřebné požadavky. Za základní požadavky výběru byly stanoveny tyto charakteristiky:

- česká národnost
- dokončené vysokoškolské vzdělání
- minimálně 3 absolvované observace

Zkoumaný soubor obsahuje 40 lektorů. Jedná se o vyučující ve věku od 22 do 55 let, muže i ženy. Všichni spolupracují s jazykovou školou více než 1,5 roku. Tento požadavek musí být splněn z toho důvodu, aby mohl vzniknout časový prostor pro

provedení třech pozorování v jejich vyučovací hodině. Jak již bylo uvedeno, tato pozorování se provádí 1x za půl roku.

7.3. Metody sběru dat

Pro účely výzkumu byla použita metoda analýzy dokumentů. Byly analyzovány záznamy o provedených pozorováních lektora (tzv. observace) ve vyučovací hodině. Lektor může být hodnocen různými způsoby, za nejvíce reliabilní posouzení jeho práce lze považovat hodnocení odborných pracovníků, tedy metodických pracovníků jazykové školy. Jedná se o pracovníky, kteří jsou pedagogicky i jazykově vzděláni, mají za sebou zároveň i odbornou praxi jako lektor jazykové výuky.

Hodnocení lektora probíhá formou pozorování jeho výkonu přímo ve vyučovací hodině. Studenti jsou na tuto skutečnost upozorněni předem, lektor o termínu informován předem není, aby byla zajištěna objektivita. Výjimkou je první pozorování, které je lektorovi ohlášeno. Odborný pracovník školy se výukové lekce účastní po celou dobu jejího trvání a zaznamenává výsledky svého pozorování do záznamového archu podle přesně vymezených pravidel. O každém provedeném pozorování lektora v hodině jsou vedeny záznamy, jsou evidovány na speciálním formuláři, tzv. observačním formuláři. Z názvu formuláře vyplývá, že pro pozorování v hodině používá jazyková škola anglické terminologie, označení observace vychází z anglického výrazu „observation“, tedy pozorování, sledování. Přílohou této práce je vzor záznamového formuláře (Příloha A), do kterého jsou výsledky každého provedeného pozorování ve vyučovací hodině zaznamenávány. Tyto záznamy jsou jazykovou školou pečlivě evidovány, bylo tedy možné je použít pro účely zpracování výzkumné části této práce.

Lektoři jsou hodnoceni 1x za půl roku – 1x za rok. Parametry pro toto hodnocení jsou přesně stanoveny v pokynech pro vyplňování observačního formuláře. Lektoři jsou hodnoceni v jednotlivých kategoriích, které zahrnují průběh a strukturu jazykové lekce, pozorovány jsou tyto kategorie:

Plánování hodiny

Na základě lektorem předloženého plánu hodiny je hodnoceno, zda je lektorovi před hodinou jasné, na čem bude pracovat a čeho chce dosáhnout (zda má tedy jasně vytyčený cíl/cíle hodiny) – např. student se naučí novou slovní zásobu týkající se zaměstnání a procvičí si její použití v praxi.

Příprava na hodinu

Lektor má být připraven na všechny aktivity, má mít připraveny všechny materiály a být s nimi obeznámen. Všechny materiály a technické vybavení, které chce lektor v hodině používat, musí být připraveny předem (tabule, fixy, houba, CD přehrávač, kopie materiálů) - pokud to organizace výuky umožňuje. Lektor by měl do výuky zařazovat dostatek pomůcek a umět s nimi pracovat.

Struktura hodiny

Požadavkem je dodržení této struktury:

- úvod (tzv. zahřátí) – kontrola domácího úkolu – prezentace nového učiva – aplikace nového gramatického prvku v praxi – zadání domácího úkolu - shrnutí (popř. ověření pochopení nového učiva rychlým dotazem)

Průběh hodiny

Je hodnoceno dodržení plánované struktury hodiny a atmosféry v hodině, tedy celkovou pracovní atmosféru, vztahy mezi lektorem a studenty, vystupování a chování lektora.

Charakter aktivit

Sledovány jsou následující komponenty:

- výběr aktivit - aktivity použité v hodině by měly být různorodé a pestré, měly by být zapojeny všechny základní jazykové dovednosti (tj. čtení, psaní, poslech a mluvení). Záleží také na typu a zaměření kurzu (např. u konverzační hodiny je tomu jinak než při nácviu psaní business dopisů), tzn. observující lektor musí posoudit, zda je zapojení jazykových dovedností adekvátní k obsahu kurzu
- návaznost aktivit - výběr aktivit by měl zohledňovat také jejich návaznost, lektor by měl zvážit plynulost přechodu od jedné aktivity k další
- dynamika - zvolené aktivity by měly podporovat dynamiku hodiny, tj. hodina by měla plynout svižným tempem, bez zbytečných průtahů (kterým ale lektor někdy nemůže z objektivních příčin zabránit)

- inovace a kreativita – pokud je možné ocenit kreativitu lektora, využití zajímavých aktivit, inovativní přístup k výuce, lze ho ohodnotit v této kategorii. Pokud je hodina standardní, tato kategorii není hodnocena.

Průběh aktivit.

- uvedení do aktivit – je hodnoceno, jakým způsobem byly aktivity zahájeny. Instrukce by měly být natolik jasné a srozumitelné, aby byli studenti schopni okamžitě plnit úkol.
- vedení aktivit - lektor by měl během aktivit (podle jejich typu a zaměření) organizovat aktivitu, poskytovat studentovi zpětnou vazbu, monitorovat (např. při práci ve skupině), citlivě reagovat na chyby atd.
- opravování chyb - práce s chybami by měla být uzpůsobena typu aktivity, tzn. je nutné rozlišovat mezi aktivitami, které se zaměřují na plynulost (důležitá je srozumitelnost sdělení, nikoliv gramatická správnost, tudíž je možno chyby opravit až po ukončení aktivity – zde je hodnoceno také to, zda si lektor chyby zaznamenává a vrací se k nim) nebo na správnost (zde se doporučuje opravovat chyby ihned). Lektor by měl při opravování dát prostor k sebeopravení, popř. opravení ze strany ostatních studentů, až v poslední řadě by měl chybu opravit sám.
- mluvený projev – je posuzováno, zda je studentovi dán dostatečný prostor ke komunikaci. Tato kategorie je hodnocena v závislosti na zaměření kurzu - pokud se jedná o konverzační hodinu, měl by hovořit převážně student; pokud lektor vysvětluje gramatické jevy, může být větší část mluveného projevu na něm.
- používaný jazyk - jazykem používaným v hodině by měl být vyučovaný jazyk, a to i při instrukcích, vysvětlování, atd. Pokud se ovšem jedná o kurz začátečník, falešný začátečník, popř. mírně pokročilý, je nutné posoudit použití rodného jazyka (např. je přípustné, aby se na těchto úrovních gramatika vysvětlovala česky).
- přizpůsobení se situaci - lektor musí být schopen přizpůsobit se neočekávaným situacím, jako je např. nižší počet studentů přítomných na výuce, požadavek studentů věnovat se jinému než připravenému tématu. Lektor by měl být schopen se na takovou situaci adaptovat bez větších potíží.
- závěr aktivity - každá aktivita by měla být správně uzavřena a lektor by měl po studentech požadovat zpětnou vazbu. Typické jsou ověřovací otázky (rozuměli jste všemu, je vše jasné, na co byste se chtěli zeptat, co bylo lehké / těžké atd.).

Jednotlivá dílčí hodnocení jsou shrnuta do závěrečného hodnocení, které je uváděno v písmenech A, B, C a D. Každé z písmen vyjadřuje kvalitu výkonu dle následujícího rozlišení:

A - vynikající výkon; učitel demonstroval skvělé dovednosti ve fázi přípravy na hodinu i při výuce samotné; metodika výuky byla perfektně zvládnutá. Lektor prokázal schopnosti nutné k efektivnímu vedení studentů

B - lektor hodinu zvládl velmi dobře, ačkoliv některé postupy je žádoucí v budoucnosti zlepšit. Observující u lektora předpokládá zlepšení některých postupů.

C - podprůměrný výkon; vedení hodiny nebylo zcela profesionální a mělo být prováděno jinak. Lektorovi je doporučena práce na tzv. rozvojovém plánu. Při další observaci je předpokládáno výrazné zlepšení.

D - nepřijatelný výkon; hodina má závažné nedostatky a nebyla tudíž vedena správně. U lektora se neočekává v budoucnu zlepšení a není žádoucí další vzájemná spolupráce.

Pro účely detailního rozlišení kvalit jednotlivých lektorů v rámci jazykové školy je hodnocení specifikováno do kategorií A, A-, B+, B, B-, C a D.

7.4. Sběr a zpracování údajů

Nejprve byl proveden výběr lektorů, kteří budou do průzkumu zařazeni. Z životopisů, evidovaných jazykovou školou, byly čerpány údaje o dosaženém vzdělání jednotlivých českých lektorů (rodilých mluvčích se výběr netýkal). Byly vytvořeny 2 skupiny podle typu dosaženého vzdělání. První skupina obsahovala lektory, kteří vystudovali pedagogickou fakultu či filosofickou fakultu se zaměřením na obor učitelství. Druhá skupina zahrnovala lektory s jiným typem vysoké školy. V převážné většině se jednalo o absolventy filosofických fakult jiného oboru či absolventy právní nebo ekonomické fakulty.

K posouzení kvality práce lektorů byla použita metoda analýzy dokumentů. Za účelem získání potřebných údajů o hodnocení všech zkoumaných lektorů byly

analyzovány dokumenty, které eviduje jazyková škola jako záznam o provedeném pozorování činnosti lektora přímo ve vyučovací hodině, tzv. observační formuláře. Byly použity výsledky třech po sobě jdoucích hodnocení u obou skupin lektorů. Každá skupina obsahovala 20 lektorů, pro každou skupinu byly analyzovány celkem 3 pozorování, což znamená hodnocení práce lektora za období 1,5 až 2 roky. Postupně bylo analyzováno 120 dokumentů o provedených pozorováních (observačních formulářů)

Jako rozhodující pro provedení porovnání kvalit obou pozorovaných skupin bylo považováno celkové hodnocení označované v rozšířené stupnici A, A-, B+, B, B-, C, které označuje celkovou kvalitu výkonu lektora ve vyučovací hodině.

U obou skupin byly postupně ze záznamových formulářů čerpány jednotlivé údaje o výsledku hodnocení a tato výsledná hodnocení byla převáděna do tabulek 1 a 2.

V první fázi byl analyzován vzorek lektorů s pedagogickým vzděláním. Do tabulky 1 byly převedeny výsledky, resp. celkové hodnocení ve stupnici A, A-, B, B+, B- a C každého lektora z vybraného vzorku za tři po sobě jdoucí pozorování. Cílem analýzy pozorování ve třech různých hodinách bylo zvýšení objektivity zjištěných výsledků a omezení zkreslení, které by mohlo poskytnout pouhé jedno pozorování. Získané údaje o výskytu hodnocení A až C (lektori hodnoceni stupněm D již se školou nespolupracují) byly sečteny za všechny postupně provedená pozorování a shrnuty v tabulce 3 a převedeny na procenta. Tyto výsledky byly vyjádřeny graficky formou tzv. výsečového grafu (graf 1).

Stejným způsobem byla provedena i analýza druhé pozorované skupiny, tedy lektorů vysokoškolsky vzdělaných bez pedagogického zaměření. Výsledky jednotlivých pozorování byly převedeny do tabulky 2. Opět byla sečtena všechna hodnocení A, B a C za všechna analyzovaná hodnocení do tabulky 4 a graficky vyjádřena (graf 2)

7.5. Interpretace údajů

Tabulka 1: Záznamy o výsledcích lektorů s pedagogickým vzděláním

Lektor	1.observace	2.observace	3. observace
LP1	A-	A-	A
LP2	A-	B+	B
LP3	A	A	A-
LP4	B+	A	A-
LP5	A-	B	A-
LP6	B-	B+	B+
LP7	A	B+	B+
LP8	B+	B	B
LP9	B	B	A
LP10	B	B+	A
LP11	A-	A	A-
LP12	A	A	A
LP13	A	A	A-
LP14	A-	A	B
LP15	A	A	A-
LP16	B+	A	A
LP17	A-	A	A
LP18	B-	A-	A-
LP19	A	A	A
LP20	B-	A	A

Tabulka 1 obsahuje výsledky jednotlivých lektorů ze skupiny s pedagogickým vzděláním. Lektoři jsou označeni písmeny LP (lektoři s pedagogickým vzděláním) a pořadovým číslem 1-20.

Tabulka 2: Záznamy o výsledcích lektorů bez pedagogického vzdělání

	1.observace	2.observace	3. observace
LN1	B	A-	A
LN2	A-	A	A
LN3	B	A-	A-
LN4	B	A-	A
LN5	B+	A-	A-
LN6	A	A	A
LN7	B-	B+	A-
LN8	C	B	B+
LN9	B	C	B
LN10	A-	A	A-
LN11	B	B	B+
LN12	A	A-	A
LN13	A-	A-	A
LN14	C	B	B
LN15	C	B	B+
LN16	B	B	A-
LN17	A-	A-	B
LN18	A	A	A
LN19	A	A	A
LN20	A-	A	A

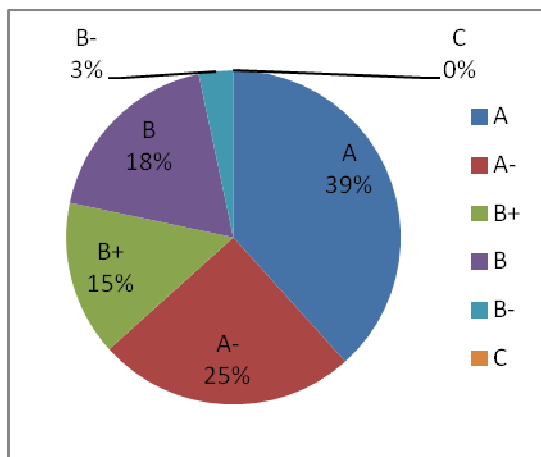
Tabulka 2 obsahuje výsledky jednotlivých lektorů ze skupiny bez pedagogického vzdělání. Lektorů jsou označeni písmeny LN (lektorů nepedagogicky vzdělání) a pořadovým číslem 1-20.

Tabulka 3: Souhrn výsledků za jednotlivé observace pro skupinu lektorů s pedagog. vzděláním

1. observace		2. observace		3. observace		Celkem
A	5x	A	10x	A	8x	celkem 23
A-	6x	A-	2x	A-	7x	celkem 15
B+	3x	B+	4x	B+	2x	celkem 9
B	4x	B	4x	B	3x	celkem 11
B-	2x	B-	0x	B-	0x	celkem 2
C	0x	C	0x	C	0x	celkem 0

Tabulka vyjadřuje souhrn hodnocení lektorů s pedagogickým vzděláním za jednotlivé observace v rozdělení podle dosažených stupňů hodnocení.

Graf 1: Lektorů s pedagogickým vzděláním - celkový souhrn výsledků v procentech



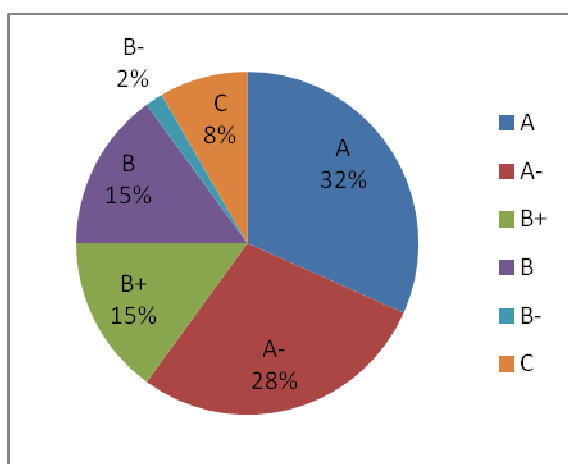
V kategorii lektorů s pedagogickým vzděláním byl celkový počet hodnocení A (resp. A, A-) 38, což činí 64%, celkový počet hodnocení B (resp. B+, B, B-) 22, což činí 36% a hodnocení C se nevyskytlo žádné.

Tabulka 4: Souhrn výsledků za jednotlivé observace pro skupinu lektorů bez pedagog. vzdělání

1. observace		2. observace		3. observace		Celkem	
A	4x	A	6x	A	9x	celkem	19
A-	5x	A-	7x	A-	5x	celkem	17
B+	1x	B+	5x	B+	3x	celkem	9
B	6x	B	1x	B	3x	celkem	10
B-	1x	B-	0x	B-	0x	celkem	1
C	3x	C	1x	C	0x	celkem	4

Tabulka vyjadřuje souhrn hodnocení lektorů bez pedagogického vzdělání za jednotlivé observace v rozdělení podle dosažených stupňů hodnocení.

Graf 2: Lektorů bez pedagogického vzdělání - celkový souhrn výsledků v procentech



V kategorii lektorů bez pedagogického vzdělání byl celkový počet hodnocení A (resp. A, A-) 36, což činí 60%, celkový počet hodnocení B (resp. B+, B, B-) 20, což činí 32% a hodnocení C se vyskytlo 5x, což činí 8% z celkového počtu všech hodnocení dané skupiny.

Lektor hodnocení známkou A musí splňovat následující kvality:

1. Lektor má vždy před zahájením lekce připravený plán hodiny, který vychází z výukového plánu pro daný kurz a daný semestr, má promyšlenou strukturu hodiny
2. Lektor se v rámci své přípravy vždy důkladně seznámí se všemi aktivitami a cvičeními, které bude hodina obsahovat
3. Lektor zná cíl své hodiny a je připraven s ním na začátku hodiny seznámit své studenty
4. Lektor zapojuje v každé hodině co nejvíce dovedností , tzn.,. čtení, psaní, mluvení, poslech
5. Lektor používá jasné a jednoduché instrukce k jednotlivým aktivitám.
6. Lektor v hodině zapojuje různé strategie práce s chybou podle typu a účelu aktivity
7. Lektor hodinu připravuje tak, aby zapojil co nejvíce studenty a mluvil v co nejmenší míře.
8. Lektor v hodině používá cílový jazyk v maximální možné míře (s ohledem na úroveň kurzu)
9. Lektor co nejefektivněji využívá připravený materiál a různé pomůcky (flipchart, zvukový přehrávač, kartičky, doplňkové obrázky, obrázky)
10. Lektor hodinu uzavírá závěrečným opakováním, shrnutím nebo procvičením nejdůležitějších znalostí z hodiny.

7.6. Shrnutí a doporučení

Cílem výzkumu bylo ověření hypotézy, zda lektori s vysokoškolským vzděláním pedagogického směru získají lepší ohodnocení než lektori s vysokoškolským vzděláním jiného směru doplněné o jazykové vzdělání. Tento předpoklad se podařilo potvrdit, lektori s pedagogickým vzděláním vykazují v metodickém hodnocení lepší výsledky, rozdíly však nejsou příliš výrazné. Pro stanovení tohoto závěru autorka vychází z porovnání výsledků kategorie A a C, které jsou uvedeny v tabulce č. 5. Následující tabulka shrnuje výsledky vyjádřené v procentech.

Tabulka 5: Celkové porovnání obou pozorovaných skupin

	Pedagogicky vzdělaní	Bez pedagogického vzdělaní
A (A + A-)	64 %	60 %
B (B + B- + B+)	36 %	32 %
C	0 %	8 %

Z výzkumu vyplývá, že obě skupiny se velmi blíží v počtu hodnocení stupněm A, resp. A- , rozdíl činí pouhá 4%, což znamená rozdíl dvou lektorů. Počet hodnocení stupněm A (resp. A-) ve skupině lektorů s pedagogickým vzděláním převyšuje o 4% počet hodnocení stejným stupněm (A a A-) ve skupině lektorů bez pedagogického vzdělaní. V kategorii hodnocení stupněm B (B, B+ a B-) je rozdíl mezi skupinami opět 4% ve prospěch skupiny lektorů s pedagogickým vzděláním. Výraznější rozdíl lze pozorovat ve skupině lektorů hodnocených stupněm C, tedy nejnižší hodnocenou skupinou. U lektorů s pedagogickým vzděláním se takto hodnocený lektor nevyskytuje vůbec, u lektorů bez pedagogického vzdělaní se vyskytla taková hodnocení celkem 4. Ačkoli vyjádřeno v procentech, činí rozdíl mezi oběma skupinami 8 %, je zřejmé, že tento rozdíl stojí za povšimnutí. Výsledek naznačuje, že lektor pedagogicky vzdělaný nemusí vždy dosáhnout nejlepšího ohodnocení, není však v žádném uvedeném případě hodnocen stupněm nejnižším. Z toho lze vyvodit, že jeho pedagogické vzdělaní mu dává jisté základy, pod jejichž úroveň kvalita takto vzdělaného lektora neklesne. Potvrdil se tak význam pedagogického vzdělaní pro lektora ve vzdělávání dospělých jako určité záruky jeho dobrého výkonu.

Je třeba zdůraznit, že hodnocení C se nepotvrdilo u žádného lektora opakovaně, vyskytlo se u čtyř různých lektorů a při opakované observaci bylo hodnocení vždy o jeden bod stupnice vyšší. Tímto zjištěním lze zároveň potvrdit úspěšnost lektorů při práci na svých rozvojových plánech, do kterých jsou lektoři s ohodnocením C obvykle zařazováni (pokud s takovým postupem souhlasí). Na základě těchto plánů jsou lektorům stanoveny jednotlivé dílčí cíle ke zvýšení jejich lektorských dovedností. V takových případech se následné pozorování lektora při vyučovací hodině provádí v kratším rozpětí, přibližně do 2 měsíců.

Z celkově vyrovnaného výsledku v hodnocení v obou skupinách lze konstatovat, že ve vzdělávání dospělých tvoří pedagogické vzdělání podstatnou základnu pro kvalitní profesní výkon, není však nezbytností. Uplatňují se zde významným způsobem další osobnostní a odborné dovednosti, např. komunikační a rétorické dovednosti, všeobecný kulturní a politický přehled, schopnost empatie i osobní charisma. Specificky ve vzdělávání dospělého studenta hraje významnou roli právě schopnost lektora navázat se studentem kladný vztah, schopnost zaujmout, vhodným způsobem aktivizovat znalosti studenta a motivovat. K tomu lektor potřebuje přirozené kvality, které nelze získat studiem pedagogiky. Tento fakt lze uplatnit při stanovování parametrů pro přijímání nových pedagogů na pozici lektora jazykové školy.

ZÁVĚR

Vzdělávání dospělých je v současnosti velmi často diskutovanou otázkou. Stalo se součástí života každého člověka od narození až do pozdního věku, netýká se dávno pouze dětí a mladých lidí. Tato práce byla zaměřena na osobnost lektora v jazykovém vzdělávání dospělých. Cílem její teoretické části bylo provést pohled na lektora z hlediska předpokladů, které musí pro výkon této profese splňovat. Pozornost byla specificky věnována požadované úrovni vzdělání, které je předmětem výzkumu v praktické části této práce. V této souvislosti byly analyzovány požadavky na vykonávání práce lektora ve sledované jazykové škole i postup při výběrovém řízení na tuto pozici. S ohledem na praktickou část této práce byly popsány parametry pro hodnocení lektora v jazykové škole.

Praktická část navazuje na část teoretickou. Na vzorku českých lektorů bylo zkoumáno, do jaké míry je pro kvalitní výkon profese lektora nezbytné pedagogické vzdělání. Pro účely tohoto výzkumu byly využity dokumenty obsahující hodnocení jednotlivých lektorů na základě jejich pozorování přímo ve vyučovací hodině. Tato hodnocení lze z hlediska odborného pohledu považovat za nejvíce relevantní. Analýzou dokumentů obsahujících záznamy o hodnocení lektorů a následným porovnáním výsledků dvou sledovaných skupin lektorů byla potvrzena hypotéza o významu pedagogického studia pro kvalitu výuky dospělých. Tento fakt vychází ze závěrečného souhrnu všech hodnocení uvedeného v tabulce 5, ve které se ukázaly výsledky lektorů s pedagogickým vzděláním jako lepší. Pedagogické vzdělání tvoří bezesporu podstatnou základnu pro kvalitní výkon lektora, s ohledem na velmi nepatrné rozdíly v hodnocení obou sledovaných skupin lektorů se však ukázalo, že není nezbytností. Je tak třeba upozornit na význam dalších odborných a osobnostních dovedností lektora, které nelze získat studiem pedagogických věd. Jedná se o takové vlastnosti, které jsou přirozenou součástí osobnosti člověka, tedy např. schopnost pozitivního přijetí studenta, přirozené komunikativní a rétorické dovednosti, všeobecný kulturní a politický přehled či schopnost sebereflexe. Vzdělávání dospělého studenta klade nároky na lektora v právě oblastí těchto osobnostních kvalit. Tyto vlastnosti ve spojení s odborným jazykovým vysokoškolským vzděláním umožňují lektorovi bez pedagogického vzdělání

realizovat kvalitní jazykovou výuku odpovídající vysokým nárokům současného studenta.

Tento závěr lze uplatnit v rámci další personální činnosti jazykové školy při výběru nových lektorů, kdy není nezbytně nutné trvat na pedagogickém vzdělání nového lektora, je vhodné ho považovat za významný předpoklad pro kvalitní výkon. Při výběru nových uchazečů je třeba posuzovat všechny složky jeho osobnosti, samozřejmě při zachování požadavku na vysokoškolské vzdělání a jazykovou odbornost. V tomto smyslu je výzkum praktickým přínosem pro personální činnost v rámci jazykové školy.

Hodnocení obou sledovaných skupin lektorů vycházelo z pohledu odborných pracovníků školy, bylo tedy prováděno dle přesně stanovených objektivních kritérií. Jako zajímavé srovnání by bylo možné do budoucna provést také hodnocení lektorů pohledem studentů, kteří se výuky účastní. Takové hodnocení lektorů si lze představit jako vhodné téma pro následující výzkum, ve kterém by byli dotazováni studenti na svou spokojenost s lektory. Lze předpokládat, že výsledek by více zohledňoval subjektivní pohled studentů, kteří často více oceňují osobnostní kvality lektora než jeho pedagogické metody. Při takovém hodnocení by se pravděpodobně uplatňovaly i osobní sympatie a vzájemná náklonnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

JÍRA, Otakar a kol. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 88 s. ISBN 80-86784-07-X.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vydání II. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.

KOHOUTEK, Rudolf a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.

KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM, 2000. 19 s. ISBN 80-7204-176-2.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 273 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1304-8.

PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy; 1. ISBN 80-7254-474-8.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele, aneb, Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. 64 s. ISBN 80-902357-8-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

Webové stránky:

Jazyková politika. *Evropský parlament* [online]. 2008 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: WWW:<http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/culture/article_7316_cs.htm>

Učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. *Národní soustava povolání* [online]. 2010 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: WWW:<http://katalog.nsp.cz/charakteristika.aspx?kod_sm1=11&id_jp=30009>

Zákonné normy, interní předpisy:

Charta učitelů, Paříž 5. října 1966: Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů
Obecné pokyny k vykonávání observací, Praha: Skřivánek s.r.o., 2007.

Pokyny pro výběr nových lektorů, Praha: Skřivánek s.r.o., 2007.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: ODBORNÉ DOVEDNOSTI LEKTORA

Seznam tabulek

TABULKA 1: ZÁZNAMY O VÝSLEDCÍCH LEKTORŮ S PEDAGOGICKÝM VZDĚLÁNÍM

TABULKA 2: ZÁZNAMY O VÝSLEDCÍCH LEKTORŮ BEZ PEDAGOGICKÉHO VZDĚLÁNÍ

TABULKA 3: SOUHRN VÝSLEDKŮ ZA JEDNOTLIVÉ OBSERVACE PRO SKUPINU LEKTORŮ
S PEDAGOGICKÝM. VZDĚLÁNÍM

TABULKA 4: SOUHRN VÝSLEDKŮ ZA JEDNOTLIVÉ OBSERVACE PRO SKUPINU LEKTORŮ
BEZ PEDAGOGICKÉHO. VZDĚLÁNÍ

TABULKA 5: CELKOVÉ POROVNÁNÍ OBOU POZOROVANÝCH SKUPIN

Seznam grafů

GRAF 1: LEKTOŘI S PEDAGOGICKÝM VZDĚLÁNÍM - CELKOVÝ SOUHRN VÝSLEDKŮ
V PROCENTECH

GRAF 2: LEKTOŘI BEZ PEDAGOGICKÉHO VZDĚLÁNÍ - CELKOVÝ SOUHRN VÝSLEDKŮ
V PROCENTECH

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – OBSERVAČNÍ FORMULÁŘ.....	I
PŘÍLOHA B – DEFINICE UROVNI PODLE EVROPSKEHO REFERENCNIHO RAMCE	VVI

PŘÍLOHY

Příloha A – Observační formulář

Observační formulář

Observující:	Celkové hodnocení:	
Lektor:		
Datum hodiny:	Intenzita výuky:	
Kód kurzu:	Vyučovaný jazyk:	
Jméno společnosti:	Počet studentů:	
Používané materiály:		

Strukturovaný obsah hodiny:

Typ aktivity	Popis aktivity	Trvání aktivity

Plánování hodiny

Cíle - učitelé je jasné, na čem bude v hodině pracovat a čeho studenti dosáhnou C D	A B
Příprava - učitel je připraven, je obeznámen s aktivitami i materiálem B C D	A

Průběh hodiny

Struktura hodiny - hodina obsahuje: B C D	A		
Úvod	ano - ne	Procvičení nového učiva	ano - ne
Kontrola domácího úkolu	ano - ne	Zadání domácího úkolu	ano - ne
Prezentace nového učiva	ano - ne	Shrnutí	ano - ne
Atmosféra - učitel se chová profesionálně, pracovní atmosféra je příjemná C D	A B		

Charakter aktivit

Výběr aktivit - různorodé aktivity, jsou zastoupeny všechny základní jazykové dovednosti (podle typu a zaměření kurzu): B C D	A		
Mluvení	ano - ne	Poslech	ano - ne
Čtení	ano - ne	Psaní	ano - ne
Návaznost aktivit - aktivity na sebe logicky navazují, hodina tvoří jednotný celek B C D	A		

Dynamika - hodina je dynamická, tempo odpovídá jazykové úrovni studentů B C D	A
Struktura aktivit – aktivita má úvod (lead-in, pre-teach), střed a závěr (follow-up) B C D	A
Inovace a kreativita – aktivity jsou nové, originální, zajímavé B C D	A

Průběh aktivit

Uvedení do aktivit - instrukce jsou jasné a názorné, studenti jsou připraveni na úkoly C D	A B
Řízení aktivit - učitel monitoruje a pokud je potřeba vhodně pomáhá B C D	A
Opravování chyb - opravování a práce s chybami je vhodná vzhledem k typu aktivity B C D	A
Mluvený projev - větší podíl projevu je ponechán studentovi (podle zaměření kurzu) B C D	A

Používaný jazyk - ve větší míře je používán vyučovaný jazyk (v závislosti na typu a zaměření kurzu/hodiny) A B C D	
Přizpůsobení se situaci - učitel dokáže plnění aktivit přizpůsobit neočekávané situaci A B C D	
Materiály - učitel dostatečně využívá materiály a pomůcky (tabuli, flipchart, audio atd) A B C D	
Závěr - učitel aktivity dobře uzavřel, po aktivitách dochází ke zpětné vazbě a ověření, zda byly dosaženy stanovené cíle A B C D	

Shrnutí:

Opravdu se mi líbilo:

Doporučuji zpracovat na:

Podpis (observující):

Podpis (vyučující):

Datum:

Datum:

Příloha B – Definice urovní podle evropského referenčního rámce

Uživatel základů jazyka

A1

Rozumí často užívaným každodenním výrazům a základním frázím umožňujícím mu uspokojovat základní životní potřeby a umí takové výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a jiné, umí se ptát na osobní údaje, jako například kde někdo žije, koho zná a co vlastní, a umí na podobné otázky odpovídat. Dokáže se jednoduše domluvit, pokud člověk, se kterým mluví, hovoří pomalu a zřetelně a je ochoten mu pomoci.

A2

Rozumí větám a často užívaným výrazům týkajícím se každodenního života (například základní osobní údaje a informace o rodině, nakupování, místo, kde žije, zaměstnání). Dokáže komunikovat v jednoduchých, často se opakujících situacích, které vyžadují jednoduchou, přímou výměnu informací o důvěrně známých, často se opakujících záležitostech. Jednoduchým způsobem umí popsat své vzdělání, své nejbližší okolí a věci týkající se bezprostředních potřeb.

Samostatný uživatel

B1

V hlavních rysech rozumí informacím o důvěrně známých věcech, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase apod., pokud jsou vyjádřeny zřetelným standardním způsobem. Umí se vypořádat s většinou situací, které mohou nastat při cestování na území, kde se daným jazykem hovoří. Umí vytvořit jednoduchý souvislý text o tématech, která dobře zná nebo která ho osobně zajímají. Dokáže popsat zážitky a události, sny, naděje a touhy a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.

B2

Rozumí hlavním myšlenkám složitých textů jak s konkrétními, tak abstraktními náměty, včetně odborné diskuse o oboru své specializace. Dokáže se dorozumět tak plynule a spontánně, že může uspokojivě vést běžný dialog s rodilými mluvčími bez většího úsilí na obou stranách. Umí sestavit jasný podrobný text o širokém okruhu témat, vysvětlit stanovisko k aktuálním problémům a uvést výhody a nevýhody různých možností.

Zkušený uživatel

C1

Rozumí širokému okruhu náročných delších textů a dokáže rozpoznat skrytý význam. Umí se vyjadřovat plynule a spontánně, bez příliš zjevného hledání výrazů. Dokáže používat jazyk pružně a účinně pro společenské, studijní a pracovní účely. Umí vytvořit jasný, dobře členěný podrobný text o složitých tématech, prokázat uvědomělé užití zásad stavby textu, spojovacích výrazů a prostředků vyjadřujících vazby v textu.

C2

Snadno rozumí prakticky všemu, co slyší nebo čte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, rekonstruovat argumenty a vysvětlení a souvisle je prezentovat. Umí se vyjadřovat spontánně, velice plynule a přesně, přičemž rozlišuje jemnější významové odstíny i ve složitějších situacích.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Simona Petřejová

Obor: vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Osobnost lektora v jazykovém vzdělávání dospělých

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 62

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů české literatury a pramenů: 24

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: -

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PaedDr. Vladislava Kohoutová