

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2011–2015

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Renáta Cvrková**

**Andragogika a její praktické využití při výuce  
německého jazyka ve vzdělávání dospělých**

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Růžena Nováková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY OF PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

**2011-2015**

**BACHELOR THESIS**

**Renáta Cvrková**

**Andragogy and its practical application  
in the teaching of German language in education  
process of adult students**

**Prague 2015**

**The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Růžena Nováková**

## **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 použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 18. 2. 2015

Renáta Cvrková

## **Poděkování**

Dříve než se seznámíte s obsahem bakalářské práce, děkuji paní magistře Růženě Novákové za odborné vedení a cenné rady, které mi při vypracování byla vždy ochotna poskytnout.

## **Anotace**

Bakalářská práce se věnuje tématu vzdělávání dospělých. Jejím cílem bylo analyzovat předmět andragogiky a možnosti jejího praktického využití při výuce německého jazyka. Cíle práce bylo dosaženo studiem teoretických poznatků, které byly následně aplikovány na soubor praktických lektorských zkušeností týkajících se motivace dospělých při studiu německého jazyka. Prostřednictvím kvantitativního výzkumného šetření byly získány informace o motivaci studentů konkrétního kurzu německého jazyka. Tyto informace byly zasazeny do obecného kontextu a na jejich základě byla učiněna metodicko-didaktická doporučení, která budou uplatňována při další výuce v kurzech.

## **Klíčová slova**

Aktivita, andragogika, didaktika, dospělý, metoda, motivace, německý jazyk, princip, vzdělávání, studium.

## **Annotation**

Bachelor thesis focuses on the topic of the adult education. Its aim was to analyze the subject of adult education and the possibility of its practical application in teaching the German language. The aim was achieved by studying of the theoretical findings, which were subsequently applied to the set of practical teaching skills relating to the adult motivation during the study of the German language. Through the quantitative research information about the motivation of students of particular German course were obtained. This information was placed in the general context and on the base of them methodological and didactic recommendations were made that to be implemented during the next teaching courses.

## **Key words**

Activity, adult, adult education, didactics, education, German language, method, motivation, principle, study.

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ANDRAGOGIKA – VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....</b>	<b>10</b>
1.1 PŘEDMĚT ANDRAGOGIKY .....	10
1.2 OBJEKT ANDRAGOGIKY .....	12
<b>2 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....</b>	<b>15</b>
2.1 DIDAKTICKÉ PRINCIPY.....	15
2.2 DIDAKTICKÉ PRINCIPY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	19
<b>3 FORMY A METODY VÝUKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....</b>	<b>22</b>
3.1 METODY VÝUKY .....	22
3.2 METODICKÉ KONCEPCE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ .....	23
3.2.1 Metody klasické.....	25
3.2.2 Metody alternativní .....	27
<b>4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K UČENÍ.....</b>	<b>29</b>
4.1 MOTIVACE V UČEBNÍM PROCESU DOSPĚLÝCH .....	29
4.2 METODY ROZVÍJENÍ MOTIVACE DOSPĚLÝCH KE STUDIU CIZÍCH JAZYKŮ .....	32
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>34</b>
<b>5 CÍLE A METODY PRÁCE .....</b>	<b>34</b>
5.1 STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	34
5.2 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE .....	35
5.2.1 Volba použitých metod .....	36
5.2.2 Sběr dat .....	37
5.2.3 Vyhodnocování dat.....	37
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>38</b>
6.1 HLAVNÍ DŮVOD STUDIA NĚMECKÉHO JAZYKA.....	38
6.2 KONKRÉTNÍ MOTIVAČNÍ FAKTORY STUDIA .....	43
6.3 PREFEROVANÉ AKTIVITY V HODINÁCH NĚMČINY.....	48
6.4 DEMOTIVAČNÍ FAKTORY .....	51
<b>7 ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....</b>	<b>56</b>
<b>8 METODICKO-DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ.....</b>	<b>59</b>
8.1 METODICKO-DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ K VÝUCE VE FIREMNÍCH KURZECH... ..	59
8.2 METODICKO-DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ K VÝUCE VE VEČERNÍCH KURZECH.. ..	61
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>65</b>
SEZNAM POUŽITÝCH ČESKÝCH ZDROJŮ .....	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZAHRANIČNÍCH ZDROJŮ .....	66
<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>68</b>

## ÚVOD

V současné době velmi často slyšíme pojem „vzdělávání dospělých“. Nejedná se o pojem nový, ale o pojem, který je častěji skloňován vzhledem k rozvoji společnosti, k jejím potřebám, ale také vzhledem k jejím možnostem. Potenciál vzdělávání dospělých stále roste ve spojitosti se změnami na trhu práce, v souvislosti se zaváděním nových technologií, se zvyšujícími se požadavky na znalosti na jednotlivých pracovních pozicích. Lidé tak vzdělávací proces neukončují ve chvíli, kdy dostudují střední nebo vysokou školu, ale vzdělávají se kontinuálně dále – v tomto kontextu hovoříme o celoživotním vzdělávání. Na rozdíl od vzdělávání v mladším věku, má vzdělávání dospělých určitá specifika, kterým se věnují dvě disciplíny, a sice pedagogika dospělých a andragogika.

Andragogika představuje multidisciplinární obor, který se v současné době opírá především o humanistické pojetí člověka a zabývá se všemi aspekty vzdělávání dospělých. Její důležitost lze spatřovat především ve skutečnosti, že se zaměřuje na specifika vzdělávání dospělých. Cílem bakalářské práce je analyzovat předmět andragogiky a možnosti jejího praktického využití při výuce německého jazyka. Toto téma jsem si vybrala proto, že působím jako lektorka německého jazyka pro dospělé a snažím se svojí výuku neustále zlepšovat.

Abych mohla naplnit cíl své práce, bylo třeba seznámit se se základními poznatky a principy andragogiky, které mohou být aplikovány v praxi. Zároveň bylo třeba zjistit, jakou mají dospělí, které německy učím, ke studiu motivaci, co je baví.

Prvnímu zmíněnému aspektu je věnována teoretická část práce, ve které prezentuji své poznatky. V první kapitole vymezuji předmět a objekt andragogiky. Ve druhé kapitole se zabývám problematikou obecných didaktických principů ve vzdělávání dospělých a didaktickými principy ve výuce dospělých. Ve třetí kapitole věnuji pozornost formám a metodám vzdělávacího procesu dospělých, zaměřuji se na metody výuky a metodické koncepce ve výuce cizích jazyků. Důležitým aspektem je motivace dospělých při výuce, o které pojednává čtvrtá kapitola práce. Protože je má práce zaměřena na jazykové vzdělávání, v každém ze zmíněných okruhů je toto specifikum zohledněno.

Motivaci k výuce německého jazyka v konkrétních kurzech, ve kterých působím jako lektorka, jsem zjišťovala prostřednictvím kvantitativního dotazníkové-



ho šetření, kterého se zúčastnili studenti večerního a firemního kurzu. Výsledkem tohoto šetření, společně s teoretickými poznatky o principech zvyšování motivace při výuce německého jazyka dospělých, jsou metodicko-didaktická doporučení, která by měla v budoucnosti vést ke zvýšení efektivity výuky v kurzech německého jazyka.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ANDRAGOGIKA – VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Andragogika je příbuznou vědou pedagogiky, existují rozepře, zda je andragogika skutečně samostatnou vědou. Na rozdíl od této tradiční disciplíny jakou je pedagogika existuje v andragogice podstatný rozdíl – zaměřuje se na vzdělávání dospělých. Pojem andragogika je tedy ve své podstatě synonymem k pojmu věda o vzdělávání dospělých, věda o dalším vzdělávání apod.

Základní rámec pro pochopení toho, co andragogika znamená, vysvětluje definice, kterou uvádí Beneš, podle kterého je „*andragogiku v současnosti možné chápat jako oblast služeb jednotlivcům, skupinám, institucím, organizacím nebo celospolečenského charakteru, která tvorbou vzdělávací nabídky slouží k uspokojování vzdělávacích zájmů a potřeb*“.<sup>1</sup> Jedná se o definici v nejširším slova smyslu, pro správné pochopení skutečnosti čemu se andragogika věnuje, je třeba správně vymezit její předmět a objekt.

### 1.1 Předmět andragogiky

Andragogika je věda, která zkoumá praxi vzdělávání dospělých tak, aby mohly být tyto získané znalosti generalizovány. Andragogika je chápána jako věda o výchově a vzdělávání dospělých, tudíž lze odvodit, že vychází z obecných principů pedagogiky, při zachování rozlišení jednoznačného rozdílu mezi oběma vědami – zaměřením na dítě vs. zaměřením na dospělého. Andragogika je proto

---

<sup>1</sup> BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky: učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 129 s. ISBN 80-7184-381-4. (s. 6)

v praxi chápána jako samostatná součást obecné pedagogiky.<sup>2</sup> Jedná se pouze o jednu z teorií zabývající se postavením andragogiky v systému věd, jiné teorie hovoří o tom, že vztah mezi andragogikou a pedagogikou je nezávislý nebo že se obě vědy navzájem částečně prolínají. V této bakalářské práci se vychází ze skutečnosti, že obecná pedagogika formuluje obecné metodologické základy (tedy zákonitosti vzdělávání), a tudíž se skutečně jedná o samostatnou součást obecné pedagogiky.

Posláním andragogiky jako vědní disciplíny je „*dopracovat se hlubšího, objektivnějšího, verifikovaného poznání antropologických a sociogenetických procesů a jim odpovídajících společenských jevů, pozitivně formulujících osobnostní kompetence dospělého člověka,*“ tvrdí Palán a dodává, že tato definice zároveň vyjadřuje předmět andragogiky.<sup>3</sup> Z uvedené definice lze odvodit nejen předmět, ale také skutečnost, že andragogika v systému věd sice může být považována za vědu samostatnou, nicméně jako žádná věda neexistuje zcela izolovaně, a tak na základě své podstaty využívá poznatky dalších věd, jako je například psychologie, sociologie apod.

Lze tedy shrnout, že andragogika se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělé jedince, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, zohledňuje zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám a k systému výchovy a vzdělávání dospělých.

Staví do kontextu učební proces a dospělého jedince, hovoří o předpokladech úspěšného učení dospělých. Seznamuje se skutečností, že vzdělávání dospělých se na rozdíl od vzdělávání dětí, tedy vzdělávání předchozího, odlišuje především rolí účastníka ve vzdělávání.<sup>4</sup>

Zohledňuje, že na rozdíl od dětí, které se prozatím řídí naučeným, dospělí posuzují problémy z více hledisek, a proto jsou jejich výpovědi často nejisté

---

<sup>2</sup> PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8. (s. 49)

<sup>3</sup> PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003. 199 s. ISBN 80-86723-03-8. (s. 66)

<sup>4</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 147 a 155)

a váhavé, ovlivněné zkušenostmi, politickým smýšlením, druhem zaměstnání, které vykonávají apod. Učí také, že k dospělým je třeba přistupovat jinak i z důvodu, že jsou na rozdíl od dětí více vázáni navyklými stereotypy a tradicemi, což u nich může podvědomě vyvolávat odpor k novým informacím, které jim další vzdělávání zprostředkovává.

Andragogika pracuje také s pojmem očekávání – hovoří o tom, že zatímco děti se učí to, co je jim ve školských zařízeních zprostředkováno, dospělí očekávají informace, které mohou být často v rozporu s požadavky lektora.

Andragogika neopomíjí ani problematiku motivace – zkoumá, co vede dospělé k tomu, že učiní rozhodnutí dále se vzdělávat. Zároveň se také zabývá tím, jaké problémy se při učení dospělých vyskytují.

Pokud je možné tedy shrnout předmět andragogiky, lze zhodnotit, že se zabývá motivací, technologií výuky, pedagogickou komunikací i interakcí.<sup>5</sup>

## 1.2 Objekt andragogiky

Dospělost dlouhou dobu znamenala pro pedagogiku pouze cíl výchovného působení. V tomto pojetí představoval dospělý hotový produkt, normální stav, který nevyžaduje dalšího vývoje. Tato skutečnost zřejmě vycházela z pedagogického poznání, že cílem výchovy a vzdělání dětí je sebevýchova, kterou jsou v dospělém věku již schopny samy realizovat.

Za dospělého je považován lidský jedinec, který dosáhl fyzické zralosti (biologické hledisko), získal určitá práva a povinnosti (právní hledisko), převzal nové sociální role (sociologické hledisko), stabilizoval své chování, myšlení a prožívání (psychologické hledisko), dosáhl úrovně, na které je schopen vychovávat další generace (pedagogické hledisko) apod.<sup>6</sup> Z uvedeného vyplývá, že člověk, respektive dospělost člověka, je předmětem mnoha vědních disciplín, dospělý člo-

---

<sup>5</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 147 a 155)

<sup>6</sup> BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky: učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 129 s. ISBN 80-7184-381-4. (s. 40)

věk však přesto stál dlouhou dobu na pokraji zájmu. Zájem o něj se zvýšil až v důsledku stárnutí populace a samozřejmě také s rozvojem společnosti, ve které se neustále zvyšují nároky na znalosti lidí a nároky na život obecně — důsledek individualizace.

Učení (vzdělávání se) dnes již není vnímáno jako pouhá příprava na život, ale prolíná se do celkového socializačního a individualizačního procesu člověka, který probíhá po celý život. Dospělí lidé v různých vývojových fázích svého života vstupují do sféry vzdělávání proto, že další vzdělávání se (v důsledku společenských změn) stalo nezbytným předpokladem, doplňkem či součástí pracovních činností i volnočasových aktivit dospělé populace. Vzdělávání dospělých tak přestalo být poměrně rychle separovaným jevem, našlo své místo ve společnosti a stalo se tak pojmem, který je užíván v každodenním kontextu. Vznikla tzv. učící se společnost, ve které má každý jedinec právo na osobní zdokonalování a růst.

Dospělý jedinec jako objekt vzdělávacího procesu disponuje určitými specifiky. Nejlépe je možné tato specifika identifikovat prostřednictvím srovnání s dětským jedincem, což shrnuje následující tabulka.

**Tabulka 1:** Rozdíly v pojetí výchovné a vzdělávací péče u dětí a dospělých

Děti	Dospělí
vzdělávání jako příprava na život	vzdělávání jako nutný doprovodný jev života
zaměření na vzdělávací potřeby	zaměření na potřeby účastníka
učení potencionálního	učení potřebného
nápodoba a kontrola chování	pomoc při řešení profesních a životních problémů

Zdroj: MUŽÍK, J. Androdidaktika. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 30).

Narozdíl od vzdělávání dětí, u kterých je učivo koncipováno z hlediska budoucího eventuelního využití, a tudíž u něj převládá určitá univerzalita, formativní působení a disciplinární moc učitele, je vzdělávání dospělých zaměřeno na péči

o člověka směřující k pomoci při řešení jeho problému či potřeb. Důležitým aspektem při vzdělávání dospělých je jejich aktivní přístup, který z velké části závisí na motivaci. Zatímco děti se přizpůsobují prostředí i dalším objektům výchovného procesu, u dospělých je tomu naopak – ti hledají takové podmínky pro vzdělávání, které jim nejvíce vyhovují. Dospělý jedinec chce být ve vzdělávacím procesu spíše partnerem než žákem, měl by mít možnost ovlivňovat cíle výuky, její formy a metody, učební látku apod.<sup>7</sup>

Lze tedy pochopit, proč Mužík tvrdí, že výuka dětí a mládeže a dospělých se liší nejen pojetím výchovné a vzdělávací péče, ale také vlastním charakterem vzdělávacího procesu. Základní odlišnosti v procesu vzdělávání dětí a dospělých shrnuje tabulka č. 2.

**Tabulka 2:** Rozdíly v procesu vzdělávání dětí a dospělých

Děti	Dospělí
převažují institucionální a stabilizované vzdělávací aktivity	převažují decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity
unifikace cílů, obsahu a formy výuky	diverzifikace cílů, obsahu a formy výuky podle vzdělávacích potřeb účastníků
tradiční didaktické metody výuky	tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků (a dalších podmínek)
využití získaných vědomostí a dovedností až za určité časové období	okamžité využití získaných vědomostí a dovedností

Zdroj: MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 30).

Existující rozdíly ve vzdělávacím procesu dospělých reflektuje právě andragogika. Specifikům v dílčích aspektech vzdělávání dospělých jsou věnovány následující kapitoly.

---

<sup>7</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 31 - 32).

## 2 DIDAKTIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Didaktikou se rozumí věda, která se zabývá vzděláváním a výukou. Má svůj předmět zkoumání, systém základních kategorií a výzkumných metod. Didaktika je vědou o vyučování, přičemž základním předmětem didaktiky je vyučovací proces, jehož podoba úzce souvisí se společenským vývojem. Didaktika sleduje problematiku proměny poznání lidstva v průběhu historie v učivo, které je součástí moderní didaktiky. Nejdůležitější úloha didaktiky je v hledání nejlepších způsobů, jak nejvhodněji předat obsah učiva jedincům a co nejsrozumitelněji jim podat toto učivo k osvojení. Didaktika se také zabývá komplexním problémem, jak probíhá předání učiva, který charakterizuje aktivity učitele a práce jedinců. Jinými slovy se zabývá vyučováním a učením.<sup>8</sup>

Zahrnuje obecnou pedagogiku, obecnou didaktiku a speciální didaktiky, jako věda má blízko ke konkrétní praxi, přináší do ní poznatky z oborů jako je filosofie, sociologie či psychologie. Řídí se obecnými principy a zabývá se metodami a formami vyučovacího procesu. Téma principů je součástí následujících dvou podkapitol, formám a metodám vyučovacího procesu dospělých je věnována samostatná kapitola.

### 2.1 Didaktické principy

Didaktickými principy (zásadami) se rozumí obecné požadavky kladené na proces výuky v souladu se stanovenými cíli a obsahem. V podstatě se jedná o soustavu didaktických zásad, které prochází určitým historickým vývojem odrážejícím pedagogické myšlení a praktické zkušenosti učitelů.<sup>9</sup> Je možné vymezit

---

<sup>8</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 11 a 13)

<sup>9</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 63)

několik přístupů k didaktickým principům, například Nezel je na základě poznatků z oblasti psychologie učení rozdělil do čtyř hlavních skupin, a sice na:

1. zásady regulující vztah mezi kulturním, společenským, hospodářským a vzdělávacím systémem na jedné straně a kritérii andragoga pro výběr obsahu učiva na straně druhé;
2. zásady regulující vztahy mezi andragogem a dispozicemi k učení u účastníka;
3. zásady regulující vztahy mezi jednotlivými obsahy a elementy látky;
4. zásady regulující vztahy mezi výukovým vzorem andragoga a vzorem učení účastníka.<sup>10</sup>

„U Nezela jde v zásadě o určitý průlom do pojednání o didaktických principech,“ uvádí Mužík a vysvětluje, že „v didaktice dospělých lze didaktické principy vymezit jako obecné požadavky na didaktický proces, kterými se řídí lektor ve vyučování, účastník při učení a andragog při zpracovávání vzdělávacích konceptů“.<sup>11</sup>

Vzhledem ke zvolenému tématu a cíli práce je následující text věnován didaktickým principům, které by měl každý vyučující při výuce dospělých dodržovat. Jedná se o základní principy, které jsou odvozeny z obecné didaktiky a které nám připomenou, že o nich hovořil již Jan Amos Komenský. Jedná se o:

### **Princip uvědomělosti a aktivity**

Tento princip je spojován s požadavkem samostatné aktivity účastníků, vyžaduje tudíž vyučování, ke kterému mají účastníci kladný vztah. To je vhodné zajišťovat tím, že výuka vychází ze zájmu žáků, podněcuje jejich aktivní myšlenkové procesy i praktickou činnost.<sup>12</sup> Cílem výuky je realizovat takové vyučování, ve kterém se účastníci učí nabyté poznatky a dovednosti prakticky uplatňovat.

---

<sup>10</sup> NEZEL, I. *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. 1. vyd. Vídeň: UTB, 1992. 326 s. ISBN 978-3825216849. (s. 131)

<sup>11</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 65)

<sup>12</sup> JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1994. 51 s. ISBN 80-901737-0-5. (s. 16).



Lektor může uvědomělé učení navodit například tak, že účastníky motivuje vysvětlením, jaký význam pro praxi probírané učivo má. Uvádí úspěšné aplikace poznatků a dovedností v praxi tím, že na počátku vyučovacího procesu seznámí účastníky s cíli, obsahem, strukturou vyučovací jednotky a usměrňuje účastníky ke spolupráci ve vyučování apod.<sup>13</sup>

### **Princip názornosti**

Komenský o tomto principu hovořil jako o „zlatém pravidlu vyučování“. Vysvětloval, že ve vyučovací praxi je třeba opírat se co nejvíce o bezprostřední smyslovou skutečnost.<sup>14</sup>

Princip názornosti vede k tomu, že si účastníci vytváří představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání vyobrazení nejrůznějších předmětů a jevů. Mužík upozorňuje, že princip názornosti je v současné době výrazně ovlivňován multimediálními a informačními technologiemi a doplňuje, že názornost ve vyučování vede ke zvýšení zájmu o učivo, k jeho lepšímu pochopení, k trvalejšímu zapamatování a celkově k dokonalejšímu osvojení učiva.<sup>15</sup>

### **Princip přiměřenosti**

Tento princip říká, že obsah a rozsah učiva i způsob jeho výkladu by měl odpovídat schopnostem a úrovni účastníků. Přiměřenost ve vyučovacím procesu zajišťuje, že si jeho účastníci poznatky uvědoměle osvojí a budou je umět dokázat užívat v praxi. Naddimenzovaná výuka v praxi vede k tomu, že účastníci výuky jsou demotivováni neúspěchem. A je to právě prožitek z úspěchu v učení, který se v pomyslném žebříčku motivačních faktorů ovlivňujících přístup dospělých k dalšímu vzdělávání umísťuje na předním místě.

---

<sup>13</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 66)

<sup>14</sup> JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1994. 51 s. ISBN 80-901737-0-5. (s. 16).

<sup>15</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 67)

Je důležité, aby vyučující znal úroveň vědomostí, dovedností a zkušeností účastníků výuky, což v praxi znamená, že by měl být seznámen například s pracovním prostředím, ve kterém se pohybují, s úkoly, které plní, s věkovými zvláštnostmi, s rolemi, které v životě vykonávají apod.<sup>16</sup> Rozsah těchto znalostí a jejich druh samozřejmě v praxi závisí na skutečnosti, o jaký druh vzdělávání se jedná.

### **Princip trvalosti**

Tento princip v sobě zahrnuje požadavek, aby si účastníci vzdělávacího procesu mohli nabyté vědomosti kdykoliv podle potřeby vybavit a prakticky je uplatňovat. V praxi toho lze docílit tím, že se vyučování orientuje na záměrné, úmyslné zapamatování, na jeho logické členění a strukturování a na objasnění významovosti učiva.<sup>17</sup>

### **Princip soustavnosti**

U tohoto principu je uplatňován požadavek na podávání učiva v logickém uspořádání, což v praxi znamená učivo před jeho výkladem utřídit a seznamovat účastníky s novými prvky v logickém sledu, na konci vyučování potom zopakovat nejvýznamnější a nové poznatky a provést shrnutí výkladu.<sup>18</sup>

Uvedené principy jsou, jak již bylo zmíněno, principy obecnými, pro vzdělávací proces dospělých se však jedná, stejně jako u dětí, o principy zcela zásadní. Mezi principy, které zohledňují specifika dospělých potom ještě patří, princip ori-

---

<sup>16</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 67)

<sup>17</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 67)

<sup>18</sup> MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přepracované vyd. Praha: ASPI Publishing, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9. (s. 67)

entace na praxi, princip aktuálnosti, princip participace, individuálního přístupu a permanentní zpětné vazby.

Některé starší publikace jako Skalka<sup>19</sup> hovoří ještě o dalších principech, například o principu jednoty a náročnosti a úcty k osobnosti, užívání metod, které nesnižují důstojnost vychovávaného, které dnešní publikace nezahrnují zřejmě z toho důvodu, že úcta k osobnosti představuje jedno ze základních lidských práv a je tudíž zřejmě předpokládáno jako samozřejmost. Stejně tak lze zmínit princip pozitivnosti (opora o kladné rysy osobnosti), které vyjadřuje základní principy pedagogického optimismu, který je jakousi integrální a automatickou součástí současného výchovného a vzdělávacího procesu.

## 2.2 Didaktické principy ve výuce cizích jazyků

Didaktické principy, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, se samozřejmě aplikují při jakékoliv výuce dospělých, to platí také pro výuku cizích jazyků, která svou podstatou v rámci celoživotního vzdělávání spadá do oblasti vzdělávání neformálního. Jedná se o vzdělávání, které zahrnuje všechny plánované učební procesy vzdělávání lidí vedoucí k rozvíjení jejich dovedností a kompetencí mimo rámec formálního vzdělávání, tedy vzdělávání školního<sup>20</sup>. Výuka cizích jazyků má samozřejmě svá specifika, a tudíž je při něm vhodné také uplatňovat specifické didaktické principy.

Vzhledem k tomu, že je bakalářská práce zaměřena na výuku německého jazyka, je následující text věnován didaktickým principům výuky německého jazyka. Tato výuka má jedno základní specifikum a sice, že výuku němčiny lze v případě dospělých téměř vždy možné považovat za výuku druhého cizího jazyka, tedy jazyka, který obvykle následuje po angličtině, či ruštině. To znamená, že lze vycházet z předpokladu, že účastníci výukového procesu se již v minulosti cizí jazyk učili a tudíž mají s tímto druhem studia zkušenosti.

---

<sup>19</sup> SKALKA, J. a kol. *Základy pedagogiky dospělých*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 255 s. ISBN 80-04-21636-6. (s. 153 a 154)

<sup>20</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6. (s. 267).

Na tuto skutečnost poukazuje princip, který je v odborné literatuře **nazýván principem porovnávání jazykových jevů**. Vychází z vědomé aktivizace společného jazykového základu, v praxi se jedná o to, že lze efektivně využít jevy, které jsou žákům známé z předchozí jazykové výuky.

Znalostí získané při výuce prvního cizího jazyka může vyučující využít také v případě osvojování strategií při výuce cizích jazyků a naplňovat tak **princip vědomého přístupu ke strategiím učení**.<sup>21</sup>

Dalším didaktickým principem, který lze při výuce cizích jazyků uplatňovat (a který již s faktem, že se jedná o druhý jazyk nesouvisí) je **princip rozvoje chuti experimentovat s jazykem**, jehož základem je vytvoření přátelské a tvůrčí atmosféry ve třídě.<sup>22</sup> Kursiša vysvětluje, že tohoto faktu lze dosáhnout například tím, že se učitelé snaží nabádat žáky, aby se nebáli vytvářet „inteligentní hypotézy“, například tím, že odhadují slova či slovní spojení.<sup>23</sup>

Při výuce cizích jazyků by měl být uplatňován také **princip reflexe chyb**, který říká, že chyby, které žák udělá nestačí vyznačit a opravit ale, že je třeba nechat ho, aby si chybu uvědomil a dokázal ji analyzovat. Pouze vědomý přístup k chybě dovoluje zvyšovat jazykovou správnost.<sup>24</sup> V praxi by měli být žáci poučeni o základních typech chyb (pravopisných, gramatických, lexikálních, syntaktických apod.) a měli by se naučit způsoby, kterými jsou označovány. Vyučující by měl o chybách a jejich zdrojích se žáky také hovořit.<sup>25</sup>

Při výuce cizího jazyka by měl být cíleně podporován rozvoj mnohojazyčnosti žáků jako takový, nejen právě vyučovaného jazyka. Tento požadavek vyjadřuje

---

<sup>21</sup> JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2. (s. 146 a 147)

<sup>22</sup> JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2. (s. 147)

<sup>23</sup> KURSIŠA, A., NEUNER, G. *Deutsch ist easy*. 1. vyd. Mnichov: Hueber Verlag, 2006. 96 s. ISBN 978-3-19-0201869-7. (s. 6).

<sup>24</sup> GNUTZMANN, C. Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1992, roč. 26 č. 8.

<sup>25</sup> JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2. (s. 147)

**princip výběru vhodného učebního souboru**, což v praxi znamená například odkazovat na společné strategie učení, vybírat vhodná srovnávací cvičení apod.<sup>26</sup>

Dodržovány by měly být podle Hendricha také následující principy, jako je **princip komunikativnosti**, který říká, že výuka by měla směřovat k tomu, aby se jedinec naučil v cizím jazyce komunikovat, tedy aby uměl číst, mluvit, písemně se vyjadřovat a aby rozuměl mluvenému slovu.

Při výuce cizích jazyků je uplatňován také **princip ústní báze**, spočívající ve skutečnosti, že je to mluvení - ústní báze, které představuje hlavní formu nácviku při učení se cizímu jazyku.

Lze předpokládat, že se účastníci jazykové výuky cizímu jazyku učí z toho důvodu, že ho hodlají využívat v situacích týkajících se každodenního života. Tyto situace jsou chápány jako přirozené komunikační situace a souvisí s konkrétními tematickými okruhy, jako je rodina, nakupování, bydlení, cestování apod. Proto se při výuce cizích jazyků praktikuje **princip situativnosti**, zaměření na scény každodenního života.

Osvojování cizího jazyka neprobíhá v lineární rovině jako u většiny jiných předmětů, ale má cyklické uspořádání učiva. Nejdříve je třeba, aby se žák naučil základy a k nim postupně cyklicky přidával další učivo. Tuto skutečnost vyjadřuje **princip cyklického uspořádání učiva**.

Z grafického hlediska se uplatňuje také **princip strukturních vzorců**, který je možné chápat jako aplikaci modelových vět, které účastníkům jazykového vzdělávání pomáhají lépe se orientovat v gramatice.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2. (s. 148)

<sup>27</sup> HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s. ISBN není uvedeno. (s. 82)

### 3 FORMY A METODY VÝUKY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

**Didaktickou formou** se rozumí určitý organizační rámec vyučovacího procesu. Vzdělávací teorie a praxe rozlišuje didaktické formy ve vzdělávání dospělých podle mnoha kritérií. Mužík upozorňuje, že zkušenosti ukazují, že při rozlišování forem je nutné upřednostňovat dvě kritéria – nejen kritérium didaktické, ale také kritérium ekonomické, které se týká využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestování, ubytování apod. Při zohlednění těchto dvou kritérií lze potom rozlišovat výuku přímou, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání.<sup>28</sup> Blíže tyto formy zřejmě není třeba popisovat, neboť jsou z praxe dobře známy. Dále se formy výuky rozlišují podle výukového prostředí (např. výuka v klasické třídě, výuka v odborné učebně, výuka v přírodě apod.), podle délky trvání (např. klasická 45 minutová akademická hodina, 90 minutové bloky, několikadenní kurzy apod.), nebo podle vztahu k osobnosti jedince (individuální výuka, práce ve dvojicích, skupinová výuka apod.).<sup>29</sup>

**Didaktickou metodou** se rozumí postup, kterým se vyučující při vyučování řídí.

#### 3.1 Metody výuky

Jedná se o prostředek stimulace dospělého, o prostředek, který ho vede k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a podmínek. V odborné literatuře lze nalézt různá členění didaktických metod. Je tomu tak proto, že metody jsou kla-

---

<sup>28</sup> MUŽÍK, Jaroslav. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011. 48 s. ISBN 978-80-904824-2-5. (s. 37)

<sup>29</sup> MUŽÍK, Jaroslav. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011. 48 s. ISBN 978-80-904824-2-5. (s. 37)

sickým tématem didaktiky. V zásadě však lze v oblasti vzdělávání dospělých rozlišit metody podle:

- **vztahu k praxi účastníků výchovy**, podle kterého se člení na metody teoretické (např. přednášky, cvičení, semináře apod.), teoreticko-praktické (např. různé diskusní metody, programová výuka, projektové metody apod.) a praktické (např. stáž, exkurze, workshop, instruktáž, koučink apod.);
- **vzdělávacích potřeb účastníků kurzu**, přičemž se rozlišují metody zaměřené na poznání problémů (např. metody přednášení, metody cvičení a seminářů, situační a inscenační metody apod.) a metody zaměřené na řešení problémů (např. ekonomické hry, systematické pozorování, přímý nácvik, metody funkčního zařazení, exkurze, stáže apod.);
- **podoby pomoci směrem k učení účastníka**, kde se rozlišuje mezi metodami transferu a metodami facilitace. Metodou transferu se rozumí přenášení vědomostí, dovedností a návyků na účastníky vzdělávání prostřednictvím lektora shora např. přednáška, konzultace, exkurze apod. Naopak u metod facilitace se lektor soustředí spíše na podporu učebních aktivit a celého procesu učení účastníka (např. instruktáž, koučink, workshop, studijně-řešitelská činnost apod.).<sup>30</sup>

V současnosti se v praxi objevují stále nově koncipované metody založené na nových poznatcích o procesu vyučování a učení. Metody se stávají výrazným know-how andragogické didaktiky a předmětem inovací ve vzdělávání.

### 3.2 Metodické koncepce ve výuce cizích jazyků

Výuka cizích jazyků má svá specifika, kterým jsou přizpůsobeny metodické postupy. Ucelený přehled nejrozličnějších klasifikací metod při výuce cizích jazyků

---

<sup>30</sup> MUŽÍK, Jaroslav. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011. 48 s. ISBN 978-80-904824-2-5. (s. 69 – 71).

uvádí například Choděra<sup>31</sup>. Jelikož se jedná ale o výčet velmi rozsáhlý, je následující kapitola omezena pouze na metody, které jsou využívány v současnosti a se kterými pracuje česká odborná literatura a ty, které odpovídají nejčastěji využívaným metodám v praxi.

Z hlediska využívání mateřského jazyka lze rozlišit vyučovací metody na **jednojazyčné a dvojjazyčné**.<sup>32</sup>

Z hlediska využívání nebo záměrného eliminování mateřského jazyka Choděra rozlišuje **metody přímé** (patří do skupiny metod orientovaných na mluvený jazyk a které jsou založeny na komunikaci mezi učitelem a žákem v cílovém jazyce), **metody nepřímé** (založené na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní), **metody smíšené** (propojení metod přímých a nepřímých) a **metody alternativní** (kde je kladen důraz na kreativitu učitele).<sup>33</sup>

Průběh a tudíž i výběr metod v cizojazyčném vyučování podmiňuje několik faktorů, mezi které patří kromě vnějších podmínek např. počet žáků ve třídě, podoba učebny apod., také podmínky vnitřní, ke kterým patří kromě jiného např. obecná inteligence žáků, specifické jazykové nadání, poměr k cizímu jazyku apod. a také věkový stupeň. Ten je podle Bartáka třeba při výběru vhodné metody zohledňovat s důrazem na skutečnost, že při vzdělávání dospělých existují:

1. **Určité výhody**, mezi které patří např. vyšší schopnost soustředit se, pokud existuje správná motivace nebo dokonalejší proces vnímání díky srovnání s dosavadními zkušenostmi.
2. **Určitá specifika**, jako je například skutečnost, že paměť dospělého člověka ztrácí mechanickou vlastnost zapamatování si, k čemuž jako protíváha slouží schopnost zapamatování si pomocí souvislostí, logické paměti a pochopení podstaty věci. Dalším specifikem ovlivňujícím studium cizích

---

<sup>31</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3. (s. 111 – 119)

<sup>32</sup> PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 135 s. ISBN 80-7372-293-07. (s. 117)

<sup>33</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3. (s. 94)



jazyků je, že u dospělých existuje zvýšená potřeba uplatnit při svém studiu získané životní a pracovní zkušenosti.

3. **Určité překážky**, přičemž při výuce cizích jazyků je zřejmě nejzávažnějším prvkem, který ztěžuje učít se novému tzv. receptivita. Ta vyjadřuje to, že dospělým se líbí spíše přihlížet a naslouchat, tedy, že jsou raději pasivními konzumenty než aktivními účastníky vzdělávání, což je v případě výuky cizích jazyků zásadní nedostatek. Na druhou stranu lze předpokládat, že při studiu cizího jazyka v kurzu u dospělých převládá dobrovolnost a tudíž i aktivní vztah ke vzdělávání.<sup>34</sup>

Kromě výše uvedených specifíků, která jsou charakteristická pro vzdělávající se dospělé jedince, je při volbě vhodné metody zohlednit další specifika, jako jsou cíl a obsah učiva nebo materiální podmínky.

V následujících kapitolách jsou blíže popsány metody, které jsou v praxi německé jazykové výuky běžně využívány.

### 3.2.1 Metody klasické

Mezi klasické metody se konkrétně řadí metoda:

- **gramaticko-překladová**, při které je pozornost zaměřena především na naučení a pochopení mluvnické, mezi charakteristické prvky této metody patří překladová cvičení, formulace korektně správných vět na základě gramatických pravidel, úlohy na doplňování, literární text s otázkami k porozumění textu, reprodukce textu apod.<sup>35</sup> Janíková upozorňuje, že jednostranné využívání této metody v praxi vede k neschopnosti používat jazyk v každodenní situaci.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2003. 222 s. ISBN 807220-158-1. (s. 18)

<sup>35</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3. (s. 115)

<sup>36</sup> JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 175 s. ISBN 80-210-22344-9. (s 11 – 12)

- **metoda přímá**, která může být považována za jakýsi opak metody gramaticko-překladové. Jde o metodu, jejímž základním principem je vyloučení mateřského jazyka ve výuce. Jejím hlavním cílem je naučit žáky myslet v cizím jazyce. Gramatická složka je vyučována induktivně, hlavním prostředkem výuky je potom dialog. Mezi typické prvky této metody patří dále princip otázek a odpovědí, hromadné hlasité opakování, učení se zpaměti, reprodukce textu apod.<sup>37</sup> Výhradní uplatňování této metody vede k nepřesnému jazykovému vyjadřování, u dospělých. Není příliš vhodná proto, že nepřináší od počátku povzbudivé výsledky (demotivace), je vhodné ji zařadit v pozdějším stádiu výuky.<sup>38</sup>
  
- **metoda audiolingvální**, jejíž podstatou je naučit se všestranně ovládat cizí jazyk. Prostřednictvím této metody by se měli studenti naučit využívat cizí jazyky v písemné i ústní formě, gramaticky a foneticky správně. Předpokladem aplikace této metody v praxi je zařazování takových úkolů, na základě kterých si žáci procvičují komunikaci v každodenních situacích, porozumění mluvčímu v přímém kontaktu. Často se při ní využívá různých nahrávek, filmů, rádia apod. Vytknout této metodě lze mechanické memorování jazykového vzoru a reprodukování předem určených a v zásadě stereotypních komunikativních reakcí na podnět.<sup>39</sup>
  
- **metoda audiovizuální**, jejímž cílem je stejně jako u metody přímé, naučit studenty především komunikovat v cílovém jazyce. Cvičení v oblasti čtení, psaní a gramatiky jsou zahrnována později. Jak naznačuje název metody, nezbytnou pomůckou jsou při jejím zařazení do praxe technické pomůcky,

---

<sup>37</sup> CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3. (s. 116)

<sup>38</sup> PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 135 s. ISBN 80-7372-293-07. (s. 120)

<sup>39</sup> PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 135 s. ISBN 80-7372-293-07. (s. 120)

jako televize, počítač, projekory apod. K charakteristickým metodickým postupům patří rozhovory, poslechy nebo rozbor autentických textů, které vycházejí ze všední situace. Metodu lze kritizovat z obdobných důvodů, jako metodu audiolingvální, nicméně v praxi je tato metoda velmi uplatňována z toho důvodu, že se jejím prostřednictvím studenti učí přirozeně reagovat na různé řečové situace.<sup>40</sup>

- **metoda komunikativní**, založená na vzájemné komunikaci nejen mezi žáky a učitelem, ale také mezi žáky navzájem. Výhodou této metody je, že se při ní mění role učitele a pozice žáka – oba se v procesu komunikace dostávají na stejnou, tedy partnerskou úroveň.<sup>41</sup>

### 3.2.2 Metody alternativní

Choděra prohlubuje orientaci ve výuce cizích jazyků o aspekt využívání alternativních metod, které se objevují v současných inovačních trendech výuky jako celku.

Alternativní metody jsou zmiňovány z toho důvodu, že se jedná často o zábavnější variantu vyučovacích metod než je tomu v případě metod klasických. Tyto metody jsou pro studenty přitažlivé z toho důvodu, že odmítají učení formou tzv. „biflování“, teoretizování a tradičního memorování, a také proto, že je výuka orientována více na požadovanou komunikaci v cílovém jazyce. Alternativních metod existuje samozřejmě mnoho druhů, na tomto místě jsou zmíněné dvě, které jsou využívány nejvíce a hodí se pro výuku dospělých.

Jedná se o metodu, která je nazývána „tichý způsob“ a je založena na skutečnosti, že studentům je při výuce dán maximální prostor k tomu, aby hovořili. Základní myšlenkou této metody je to, aby studenti sami objevovali a řešili pro-

---

<sup>40</sup> PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 135 s. ISBN 80-7372-293-07. (s. 123)

<sup>41</sup> PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. 135 s. ISBN 80-7372-293-07. (s. 123)

blémy jazyka. U této metody je možné využívat různých didaktických prvků tradičních metod, např. metoda drilu, metoda poslechu apod. Důležité je zachovat skutečnost, že v situacích při řešení problémů je hlavním aktérem student. Pedagog přitom působí v netradiční roli organizátora a rádce. Z podstaty této metody lze vyvodit, že ji lze kritizovat především kvůli nedostatku možností imitovat cizí jazyk a osvojit si správnou výslovnost.

Druhou metodou, která se v praxi jeví vhodnou pro aplikaci při výuce cizích jazyků dospělých, je metoda „ústního přístupu“, u které se za nejdůležitější jazykovou dovednost považuje mluvení. Podstatou této metody je podněcování jazykové aktivity žáků v různých situacích, se kterými se setkávají v reálném životě (nakupování, orientace ve městě, cestování apod.). Teprve poté, co studenti zvládnou určitou úroveň slovní zásoby a gramatiky, zařazuje se do výuky psaní a čtení. U této metody převládá induktivní přístup k pochopení látky, žáci se snaží bez pomoci pedagoga vyvodit pravidla např. gramatické jevy ze souvislého textu. Úlohou vyučujícího je podněcování žáků k aktivnímu zapojení do různých mluvních cvičení. Na základě této metody se žáci učí prakticky a přesně ovládat všechny čtyři řečové dovednosti, tedy mluvení, čtení, poslech i psaní.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. 196 s. ISBN 80-238-7482-9. (s. 90 a 91)

## 4 MOTIVACE DOSPĚLÝCH K UČENÍ

Motivaci si lze představit jako hnací sílu, která má podobu řetězce navzájem propojených reakcí. Prostřednictvím motivace dosahujeme nějakých cílů, přičemž k jejich dosažení nás vedou vnitřní potřeby. Potřeby, jakožto vnitřní síly, u lidí vyvolávají napětí, které ho stimuluje k aktivaci nějakého jednání, prostřednictvím kterého uspokojuje své potřeby. Armstrong uvádí, že *„k motivaci dochází tehdy, když lidé očekávají, že určitá akce pravděpodobně povede k dosažení nějakého cíle a ceněné odměny, která uspokojí jejich individuální potřeby.“*<sup>43</sup>

Z uvedeného lze odvodit, že cílem motivace je vzbudit v člověku potřebu určitého jednání, to platí i o procesu učení dospělých.

### 4.1 Motivace v učebním procesu dospělých

Vztahu motivace k učení se klade velký důraz. Motivace, respektive zaměření motivů účastníka, pohnutky jeho jednání a prožívání, je z hlediska efektivity vzdělávání dospělých považováno za rozhodující faktor úspěšnosti vzdělávacího procesu jako celku.

Vztah učení a motivace zahrnuje mnoho psychologických faktorů, které učební proces ovlivňují. Dohromady se označují jako souhrnné žákovy motivace ve vztahu k učení. Podle Čápa se jedná o motivaci složitou, o motivaci, *„ve které působí větší množství rozmanitých potřeb, citů, hodnotových orientací, dílčích motivačních momentů v kombinacích, které jsou odlišné interindividuálně i intra-individuálně“*.<sup>44</sup> V tomto kontextu je třeba rozlišit také motivaci vnitřní a vnější. Vnitřní motivací se rozumí jednání člověka, které je vykonáváno bez očekávání ocenění, odměny pochvaly apod. Jednání vykonávané z podnětu vnitřní motivace má spontánnější charakter, než jednání, které je konáno v důsledku motivace vnější. Pod tou si lze představit jednání, ke kterému studenti nepřistupují kvůli

---

<sup>43</sup> ARMSTRONG, Michael. *A Handbook of Personal Resource Management Practice*. 10th ed. London: Kogan Page Ltd., 2006. 982 p. ISBN 978-0-7494-4631-4. (s. 11)

<sup>44</sup> ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3. (s. 186)

vlastnímu zájmu, ale pod vlivem vnějších motivů. Školní prostředí je typické právě působením vnějších vlivů, nicméně u výuky studentů jazykových kurzů se předpokládá, že se učí i z vnitřních pohnutek.

V rámci výkladu o motivaci dospělých ve vzdělávacím procesu je třeba také zmínit skutečnost, že motivy jsou rozlišovány na motivy hodnotné a motivy méně hodnotné. Do první kategorie spadají motivy vnitřní, jako příklad motivu lze uvést zájem o věc, radost z poznání apod., do druhé kategorie se potom řadí motivy vnější, jako je touha po prestiži, odměna, uznání ze strany okolí apod.

Podle Beneše ovlivňuje účast na dalším vzdělávání několik faktorů, mezi které patří mj. společenské klima a společenský rámec ve vztahu k učení, životní situace člověka a jeho osobnostní charakteristiky.<sup>45</sup>

Andragogika do problematiky učebního procesu dospělých vnáší také další důležitý poznatek, a sice že dospělí se neučí jako děti v důsledku toho, aby uspokojovali své poznávací potřeby, ale převážně v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy.<sup>46</sup>

Mezi významné motivační faktory dospělých patří:

- **Potřeba sociálního kontaktu:** v tomto případě je motivem účastníka navázání nebo rozvoj kontaktů. Dospělí hledají u druhých akceptaci, zajímají se o svoje osobní problémy, které chtějí pochopit. Mohou také chtít zlepšit svoji sociální pozici, cítit potřebu vykonávat skupinové aktivity a nalezení přátelství s podobně smýšlejícími lidmi.
- **Sociální podněty:** motivem v této kategorii bývá obvykle nalezení nějakého prostoru, kde lidé nejsou zatěžováni každodenními starostmi.
- **Profesní důvody:** zde je motivem ke vzdělávání rozvoj vlastní pracovní pozice.

---

<sup>45</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2. (s. 82)

<sup>46</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2. (s. 82)

- **Participace na komunálním životě:** motivem je snaha zlepšit své schopnosti, na základě kterých se zvýší podíl na řešení nejrůznějších záležitostí.
- **Vnější očekávání:** v této kategorii jsou motivem účastníků ve vzdělávacím procesu obvykle doporučení z jeho okolí, která činí např. zaměstnavatel, přátelé, odborníci (psycholog apod.).
- **Kognitivní zájmy:** zájmy poznávací.<sup>47</sup>

Beneš upozorňuje, že v procesu vzdělávání dospělých hraje důležitou roli také životní situace. V České republice, která v podstatě kopíruje trend západních zemí, převažuje taková životní situace, která staví účasti na dalším vzdělávání bariéry – lidé hodně pracují, chybí jim dostatek času na péči o rodinu, natož aby měli čas na další vzdělávání se. Beneš navíc upozorňuje, že problematika je v České republice také otázka financování dalšího vzdělávání, lidem jednoduše chybí finanční prostředky na to, aby si mohli dovolit zaplatit si např. jazykové kurzy.<sup>48</sup>

Při motivování dospělých k výuce je třeba zohlednit skutečnost, že u jednotlivých skupin osob se motivy mění. Rozdíly v motivech lze jednoduše spatřovat například u skupin různých věkových kategorií, např. u mladších lidí se častěji projevuje motivace spojená s výkonem jejich profese, starší lidé se naopak více vzdělávají v souvislosti s trávením volného času. Podle socioekonomického statusu budou vypadat jinak motivy k učení cizího jazyka lékaře, jinak dělníka, v rámci pohlaví či dosaženého vzdělání apod.

Hladílek upozorňuje, že se dospělí učí hlavně proto, že chtějí odstranit vlastní nedostatky, mají potřebu rozvíjet se, objevuje se u nich potřeba sebeuplatnění

---

<sup>47</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2. (s. 84)

<sup>48</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2. (s. 84)

a ocenění. Uvedený autor také tvrdí, že vlivy na rozhodnutí učít se mají také osobní zájmy, individuální pocity, např. pocit nejistoty, nedostatečnosti apod.<sup>49</sup>

To potvrzuje i Beneš, který uvádí, že interní motivaci k dalšímu vzdělávání ovlivňují osobnostní charakteristiky, jako je např. zájem o učení, zkušenosti s ním, styl učení, zodpovědnost za vlastní osud apod. „*Podle západních výzkumů jsou hlavními důvody dalšího vzdělávání snaha rozvíjet vlastní schopnosti, získávání nových poznatků, udržení pracovního místa a přání zaměstnavatele*“.<sup>50</sup>

## 4.2 Metody rozvíjení motivace dospělých ke studiu cizích jazyků

Důležitou úlohu při procesu motivování dospělých lidí ke studiu cizích jazyků hraje lektor. Ten některé faktory není schopen ovlivnit, jako jsou zkušenosti s předcházejícím studiem cizího jazyka, prostředí, ve kterém dospělí studenti žijí, pracovní pozici kterou vykonávají, povolání, při kterém jazyk uplatňují, zájmy, které volí apod. Jiné naopak ovlivnit dokáže.

Úroveň motivace je otázkou výběru vhodných principů tak, aby snaha na výkon nepůsobila negativně. Ďurič upozorňuje, že lektor by měl podporovat především vnitřní motivaci, neboť vnější činitelé motivace mohou při nesprávném pochopení působit negativně na proces vnitřní motivace.<sup>51</sup>

Dalším principem, který je třeba při studiu dospělých uplatňovat, aby byla jejich motivace upevňována, je princip poskytování přiměřené zpětné vazby. Platí, že dospělí by měli dostávat zpětnou vazbu bezprostředně po jejich výkonu,

---

<sup>49</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. přepracované vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 42)

<sup>50</sup> BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2. (s. 81)

<sup>51</sup> ĎURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia pre učiteľ'ov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľ'stvo, 1977. 600 s. ISBN 67-027-77-1. (s. 397)



pozitivní výkony by měly být díky tomu upevňovány, chyby a neadekvátní výkony naopak eliminovány.

Při zvyšování motivace dospělých hraje důležitou úlohu také princip poznání a pochopení cílů vyučovacích hodin – pouze správné pochopení vede k tomu, že dospělí cíle vezmou za své a chtějí je naplňovat formou dlouhodobé učební aktivity. Pro rozvoj jejich motivace je mnohdy na místě stanovit vyučovací cíle společně s lektorem.

Mezi další principy zvyšování motivace patří různorodost v hodinách, vhodně zvolený styl výuky, vztah mezi lektorem a studenty, vytváření pozitivní atmosféry ve studijním kolektivu atd.<sup>52</sup> To potvrzuje i Hladílek, který tvrdí, že ke zvýšení motivace dospělých studentů přispívá vedle výběru správné metody výuky stanovení reálných studijních cílů a bezchybná organizace vzdělávání a práce v kurzu.<sup>53</sup>

Při hodnocení vlastní motivace v procesu vzdělávání dospělých vychází andragogika ze skutečnosti, že stávající motivy je třeba akceptovat.<sup>54</sup> To v praxi znamená, že pokud se někdo učí cizí jazyk v dospělosti proto, že touží po sociálním uznání a prestiži, těžko změníme jeho motivaci tak, aby se učil němčinu například ze zvědavosti nebo z radosti z učení se apod.

---

<sup>52</sup> ĎURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia pre učiteľ'ov. 1. vyd.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľ'stvo, 1977. 600 s. ISBN 67-027-77-1. (s. 397)

<sup>53</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. 2. přepracované vyd.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 42)

<sup>54</sup> HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých. 2. přepracované vyd.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009. 186 s. ISBN 978-80-86723-75-4. (s. 42)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 CÍLE A METODY PRÁCE

### 5.1 Stanovení hypotéz

Cílem bakalářské práce je analyzovat předmět andragogiky a možnosti jejího praktického využití při výuce německého jazyka. Zatímco předmět andragogiky byl analyzován v teoretické části práce, možnosti praktického využití získaných poznatků jsou podmíněny analýzou existujících kurzů německého jazyka, konkrétně večerního kurzu, který probíhá v mateřském centru Pampeliška města Březnice a firemního kurzu, který probíhá ve firmě DUVE v Příbrami.

Cílem praktické části práce je uskutečnit výzkum zaměřený na zjišťování motivace dospělých studentů při výuce německého jazyka ve večerních a firemních kurzech.

Na základě dosavadní praxe jsem identifikovala, že rozdíl v motivaci studentů večerních a firemních kurzů se týká následujících proměnných – důvody studia, zaměření činností v hodinách a faktory rušící motivaci. Na základě těchto zjištění jsem formulovala následující hypotézy:

**H<sub>1</sub>:** Studenty firemních kurzů německého jazyka ke studiu převážně motivuje potřeba využívat tento jazyk v pracovní praxi, čímž se liší od studentů večerních kurzů, jejichž motivací je především dorozumět se německy v běžném životě.

K hypotéze se váží otázky č. 1, 2, 3 a 5.

**H<sub>2</sub>:** Profesní důvody ke studiu německého jazyka jsou v případě studentů firemních jazykových kurzů nejvíce patrné u mužů spadající do věkové kategorie mezi 31 – 40 lety.

K hypotéze se váže otázka č. 1.

**H<sub>3</sub>:** Nejčastěji se motivace dorozumět se německy v běžném životě u studentů večerních kurzů objevuje ve věkové kategorii 20 – 30 let.

K hypotéze se váže otázka č. 1.

**H<sub>4</sub>:** Studenty německého jazyka obou druhů kurzů v hodinách výuky nejméně baví výklad gramatických jevů, naopak, nejvíce je baví učit se formou her, soutěží apod.

K hypotéze se váže otázka č. 4.

**H<sub>5</sub>:** U studentů obou druhů kurzů německého jazyka převládají demotivační faktory vnějšího charakteru.

K hypotéze se váže otázka č. 6 a 7.

Tyto hypotézy byly stanoveny proto, že na základě jejich potvrzení či vyvrácení je možné zaměřit se v hodině na volbu vhodných témat, zvolit vhodné metody výuky a minimalizovat rušící faktory.

## **5.2 Volba výzkumné strategie**

Data potřebná k tomu, aby bylo možné vyvrátit či potvrdit hypotézy byla získána na základě výzkumu, u kterého byl zvolen kvantitativní přístup. Vzorem kvantitativního přístupu v oblasti pedagogiky jsou metody přírodních věd, neboť i zde se předpokládá, že lidské názory lze do jisté míry měřit a předpovídat. Kvantitativní strategii jakožto standardizovanou metodu vědeckého výzkumu je vhodné použít tehdy, je-li zapotřebí získat soubor dat od většího množství respondentů. Na základě kvantitativního výzkumu je možné získat výsledky, které odráží většinové přesvědčení na diskutovanou problematiku.

Kvantitativní výzkum je používán v situacích, kdy existuje vytvořený soubor hypotéz, který je třeba testovat (se stanovenými hypotézami výzkumník vstupuje do samotné realizace výzkumu v praxi a ověřuje jejich platnost). Kromě relativně rychlého a přímočarému sběru dat díky kterému je možné získat informace od velké skupiny respondentů se za další výhodu kvantitativní výzkumné strategie obecně považuje možnost přesné a relativně rychlé analýzy dat a možnost konstruovat výzkum tak, že jsou eliminovány rušivé proměnné.

Realizace kvantitativního výzkumu se skládá ze tří částí – potřebná data jsou nejdříve zajišťována (tzv. sběr dat), dále vyhodnocována a v poslední etapě prezentována.

### 5.2.1 Volba použitých metod

„Výběr metody pro sběr dat se zakládá na požadovaném typu informace i na tom, od koho ji budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít“, uvádí Hendl.<sup>55</sup> Před započítím vlastního kvantitativního zkoumání bylo tedy třeba stanovit vhodnou metodu.

Hendl vysvětluje pravidla pro výběr metod – například, chceme-li zkoumat, co lidé dělají na veřejných místech, použijeme pozorování, chceme-li zjistit schopnosti určité skupiny lidí použijeme standardizované testy.<sup>56</sup>

Ve výzkumném šetření realizovaném pro účely bakalářské práce je zkoumána motivace, tedy to, co si lidé myslí, jak cítí, čemu věří. V takovém případě je vhodné použít metodu rozhovoru nebo dotazování. Vzhledem k volbě kvantitativní výzkumné strategie byla zvolena metoda dotazování, konkrétně metoda písemného dotazování.

Dotazník, jehož plné znění je uvedeno v příloze č. 1, se skládá ze sedmi otázek, které zjišťují dva druhy motivace dospělých studentů při výuce německého jazyka ve večerních a ve firemních kurzech, a sice motivaci osobní a motivaci ve výuce. Dotazník je sestaven s ohledem na následující výzkumné otázky

1. Co studenty večerních a firemních kurzů německého jazyka nejčastěji motivuje ke studiu?
2. Jaké aktivity jsou u studentů obou druhů kurzů v rámci vyučování oblíbené a které naopak nikoliv?
3. Co vnímají studenti večerních a firemních jazykových kurzů při výuce jako největší demotivační faktory?

---

<sup>55</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 161.

<sup>56</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 161.

Při sestavování dotazníku je důležité dbát na to, aby nebyl vytvářen vlastní představou, tedy aby konstrukce otázek nesměřovala k ovlivňování odpovědí respondentů. Dále jsem se při sestavování dotazníku řídila pravidlem, že by neměl zahrnovat pouze uzavřené otázky, naopak – že respondentům je třeba dát prostor proto, aby mohli vyjádřit své myšlenky, a to dostatečně podrobným způsobem. Proto jsem při sestavování dotazníku ponechala v některých otázkách prostor pro vyjádření vlastního názoru. Na tato opatření jsem pamatovala proto, že jsem chtěla získat skutečně validní data, která mi v praxi poslouží k zavedení takových opatření, která v konečném důsledku povedou k vyšší efektivitě výuky v kurzech, které vedu.

### **5.2.2 Sběr dat**

Sběr dat probíhal na počátku měsíce září roku 2014, probíhal za asistence lektorky, která studentům na počátku hodiny vysvětlila důvod realizace dotazníkového šetření (s důvodem byli ale studenti seznámeni zároveň také písemnou formou přímo v dotazníku – viz příloha č. 1) a požádala je o jejich vyplnění.

Celkem dotazník vyplnilo 21 studentů večerních kurzů a 23 studentů kurzů firemních. Všechny dotazníky bylo možné považovat za validní, celkem jsou tedy v práci využity odpovědi 44 respondentů.

### **5.2.3 Vyhodnocování dat**

Data získaná na základě dotazníkového šetření byla analyzována a srovnávána z hlediska dvou proměnných – pohlaví a věku.

Z uvedeného důvodu jsou výsledky prezentovány statistickou metodou – v podobě tabulek a grafů.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumu se zúčastnilo celkem 23 studentů firemních kurzů, z nichž bylo celkem 9 žen a 14 mužů, 6 studentů přitom spadalo do věkové kategorie 20 – 30 let, 8 do kategorie 31 – 40 let a 9 potom do kategorie 41 – 50 let. Žádný starší student se v kurzu nevyskytoval.

Mezi studenty večerních kurzů bylo 10 žen a 11 mužů, 11 osob spadalo do věkové kategorie 20 – 30 let, 8 do kategorie 31 – 40 let a 2 studenti večerních kurzů patří do kategorie 41 – 50 let. Ani v případě večerních kurzů se zde nevyskytoval student starší padesáti let.

Uvedená data jsou shrnuta v tabulce č. 1.

**Tabulka 3:** Demografické údaje respondentů

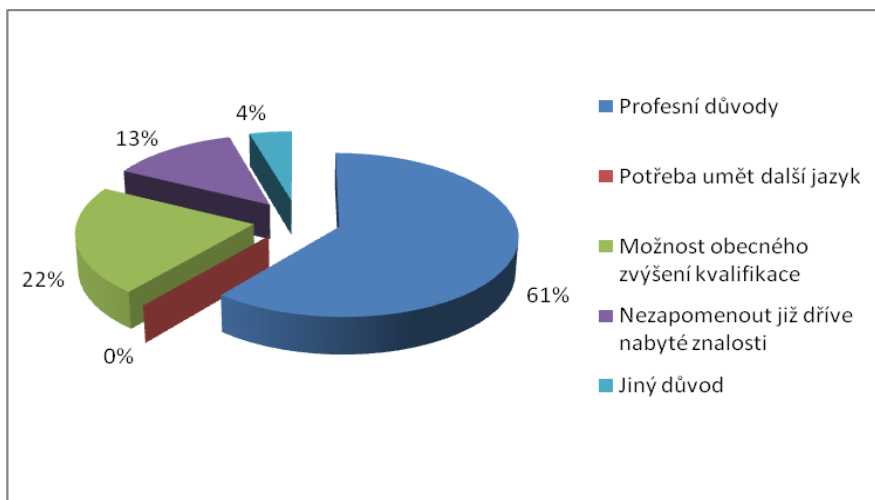
Pohlaví/ věková kategorie	Studenti firemních kurzů				Studenti večerních kurzů			
	20 - 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	CELKEM	20 - 30 let	31 - 40 let	41 - 50 let	CELKEM
ženy	4	2	3	9	6	4	0	10
muži	2	6	6	14	5	4	2	11
CELKEM	6	8	9	23	11	8	2	21

Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

### 6.1 Hlavní důvod studia německého jazyka

Ve dvou následujících grafech jsou uvedeny kategorie, ze kterých respondenti vybírali hlavní důvod studia. První graf vyjadřuje odpovědi studentů firemních kurzů, druhý potom odpovědi studentů kurzů večerních.

**Graf 1** Studenti firemních kurzů: Hlavní důvod studia

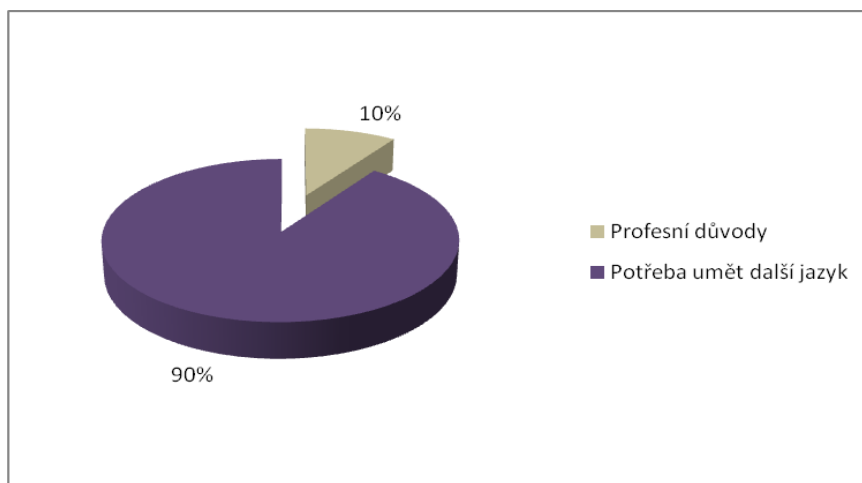


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu č. 1 lze vidět, že studenti firemních kurzů za hlavní důvod studia němčiny nejčastěji uváděli důvody profesní. Tuto odpověď uvedlo celkem 14 z nich (tedy 61 %). Možnost obecného zvýšení kvalifikace je důvodem ke studiu pěti studentů firemních kurzů (tedy 22 % respondentů), tři studenti (tedy 13 % respondentů) jako hlavní motiv uvedli, že se německy učí proto, aby nezapomněli již dříve nabyté znalosti, jeden ze studentů (4 % respondentů) uvedl jiný důvod. Německy se učí kvůli tomu, že jeho dcera žije v Německu.

Studenti večerních kurzů uváděli pouze dva hlavní důvody studia – jednak profesní důvody (ty zmínili dva studenti, tedy 10 % respondentů celkově) a jednak potřebu umět další jazyk. Druhý jmenovaný důvod převládá, uvedlo ho 19 studentů večerních kurzů, tedy 90 %.

**Graf 2** Studenti večerních kurzů: Hlavní důvod studia



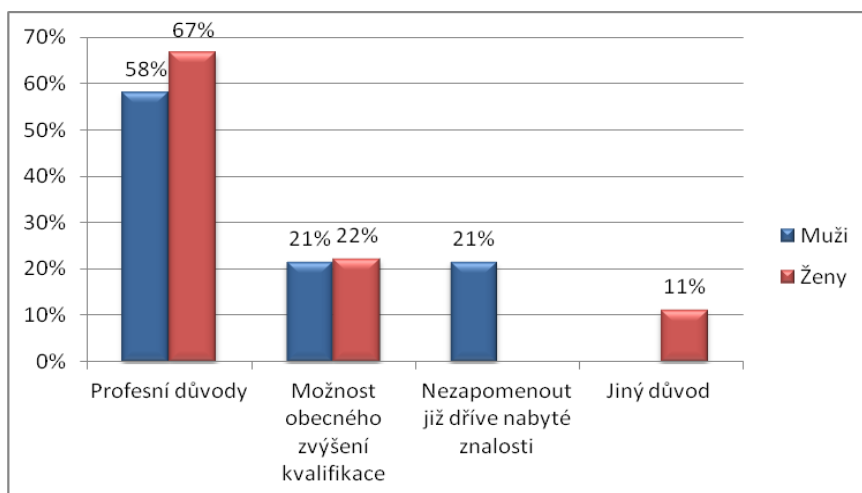
Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z uvedených grafů ale není patrné, ani jakým způsobem odpovídali muži a ženy, ani respondenti jednotlivých věkových kategorií.



Odpovědi respondentů podle pohlaví jsou uvedeny v následujících dvou grafech. Graf č. 3 vyjadřuje odpovědi studentů firemních kurzů, graf č. 4 potom odpovědi studentů kurzů večerních.

**Graf 3** Studenti firemních kurzů: Hlavní důvod studia: podle pohlaví

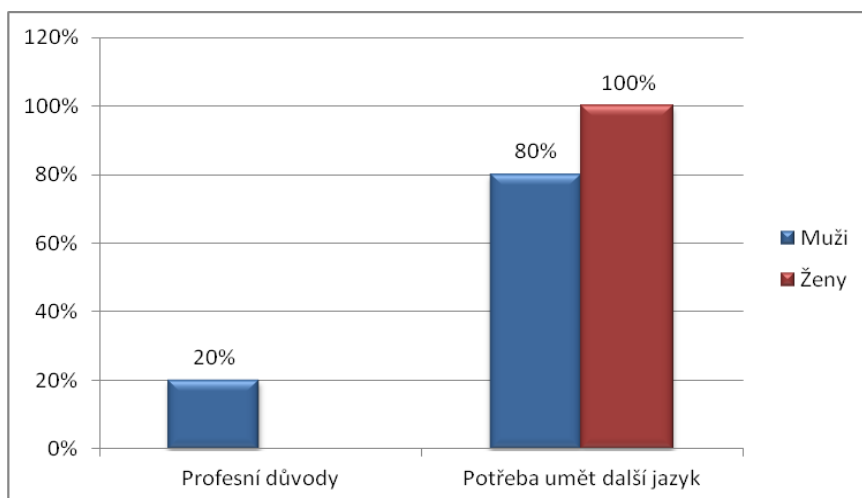


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu č. 3 vyplývá, že hlavní důvod, kvůli kterému studenti firemních kurzů nejčastěji němčinu studují, uváděly častěji ženy - konkrétně 67 % (6 respondentů). V případě mužů profesní důvody uvedlo 58 % (8 respondentů).

Pouze pro doplnění (graf se neváže k žádné z hypotéz) – v případě studentů večerních kurzů byli všichni ti, kteří uvedli profesní důvody, muži (2 respondenti, 20 %). Všechny ženy, účastnice večerních kurzů za hlavní důvod označily potřebu umět další jazyk.

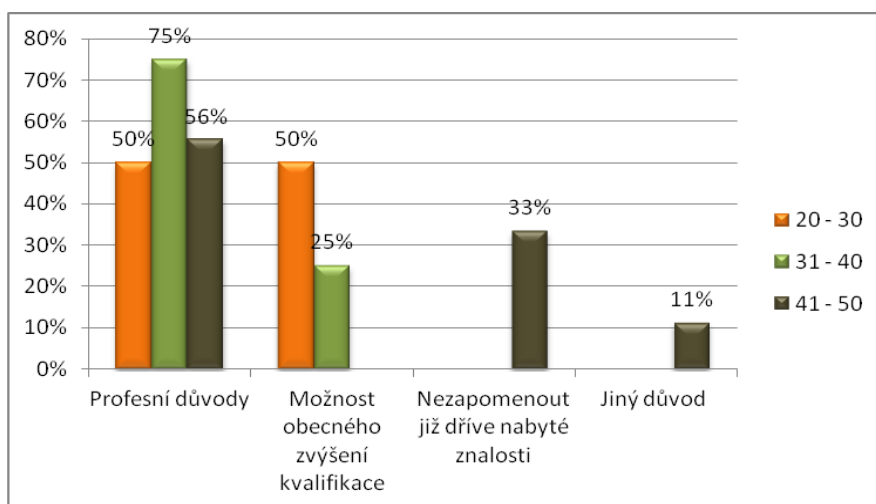
**Graf 4** Studenti večerních kurzů: Hlavní důvod studia: podle pohlaví



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

V následujících grafech jsou uvedeny odpovědi respondentů firemních a večerních jazykových kurzů podle jednotlivých věkových kategorií. Graf č. 5 vyjadřuje odpovědi studentů firemních kurzů, graf č. 6 potom odpovědi studentů kurzů večerních.

**Graf 5** Studenti firemních kurzů: Hlavní důvod studia: podle věkové kategorie



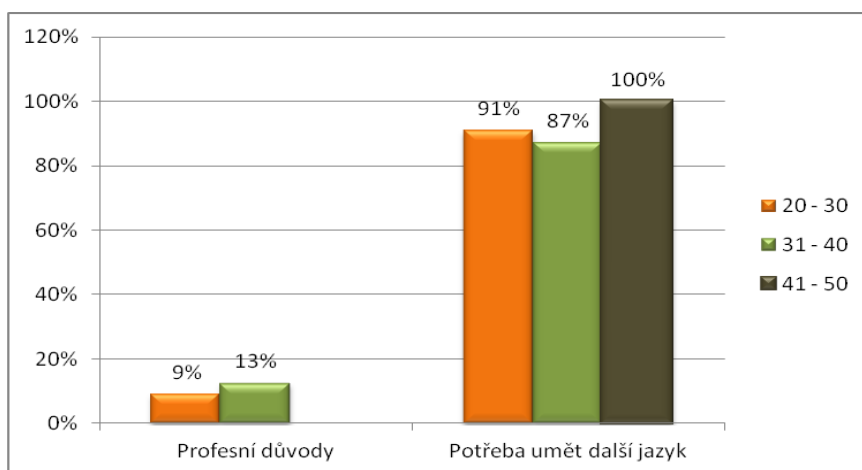
Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu č. 5 je patrné, že profesní důvody jakožto hlavní důvod studia němčiny uváděli nejčastěji respondenti spadající do věkové kategorie 31 – 40 let (6 respondentů, tedy 75 %), potom respondenti, kteří uvedli, že patří do věkové

kategorie 41 – 50 let (5 respondentů, tedy 56 %), teprve potom respondenti z věkové kategorie 20 – 30 let (3 respondenti, tedy 50 %).

V případě studentů večerních kurzů hlavní důvod, který studenti uváděli nejčastěji (potřeba umět další jazyk), uvedli všichni respondenti spadající do věkové kategorie 41 - 50 let (tedy 100 %).

**Graf 6** Studenti večerních kurzů: Hlavní důvod studia: podle věkové kategorie



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

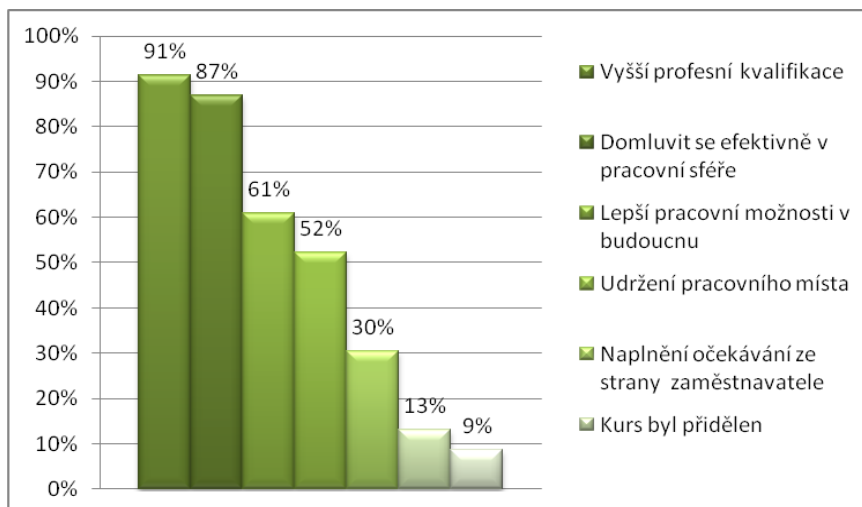
Dále tento důvod uvedlo 7 studentů spadajících do věkové kategorie 31 – 40 let (tedy 87 %) a 10 studentů patřících do věkové kategorie 20 – 30 let (tedy 91 %).

## 6.2 Konkrétní motivační faktory studia

Všem respondentům byly v rámci druhé otázky nabídnuty konkrétní faktory, u kterých měli určit, zda je ke studiu motivují. Některé z motivačních faktorů měly osobní charakter, některé charakter pracovní.

Výsledky za firemní kurzy shrnují grafy č. 7 a 8, výsledky studentů večerních kurzů jsou potom zaneseny v grafech č. 9 a 10.

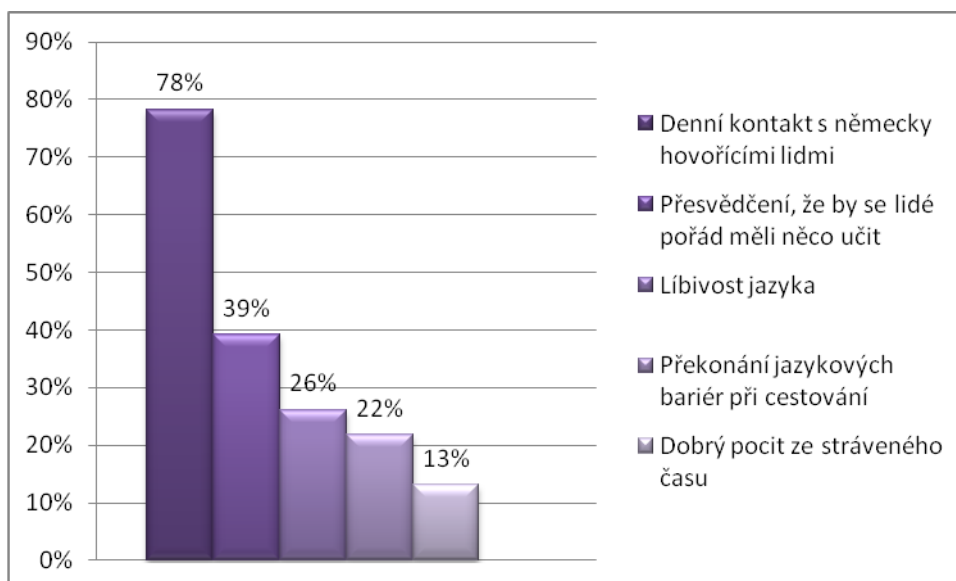
**Graf 7** Studenti firemních kurzů: Pracovní motivační faktory



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu je patrné, že nejvíce studentů firemních kurzů v rámci pracovních motivačních faktorů uvedla možnost vyšší profesní kvalifikace (21 respondentů, tedy 91 %). Dvacet respondentů (87 %) také motivuje skutečnost, že se díky němčině efektivněji domluví v pracovní sféře. Lepší pracovní možnosti v budoucnosti motivují ke studiu německého jazyka 14 studentů firemních kurzů (61 %), kvůli udržení pracovního místa potom němčinu studuje 12 respondentů (52 %). Někteří z respondentů také přiznali, že motivace ke studiu pramení z potřeby naplnit očekávání ze strany zaměstnavatele. Takto uvažuje 7 respondentů, tedy 30 %. Tři respondenti (13 %) na jazykový kurz dochází také proto, že jim byl přidělen, dva studenti firemních jazykových kurzů (9 %) si od studia německého jazyka slibují zvýšení platu.

**Graf 8** Studenti firemních kurzů: Osobní motivační faktory

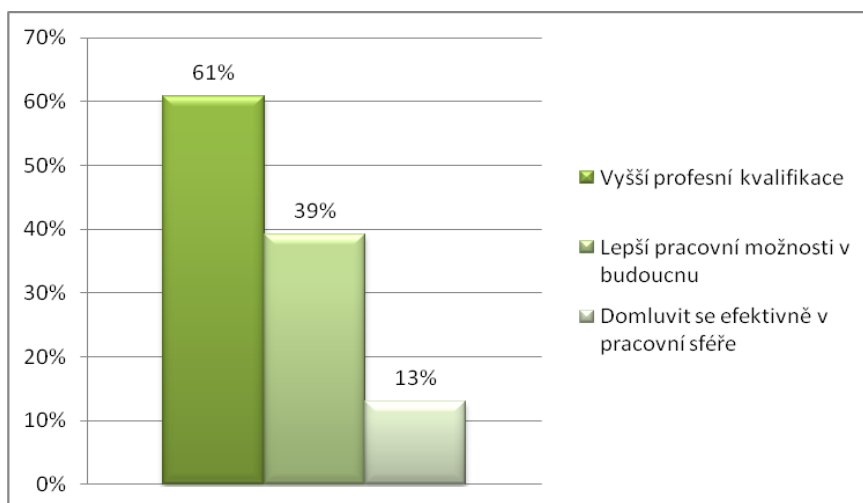


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Podoba grafu č. 8 jasně ukazuje, že osobní motivační faktory jsou u studentů firemních kurzů slabší, než faktory pracovní. Za nejsilnější motivační faktor v této kategorii respondenti označili denní kontakt s německy hovořícími lidmi. Tuto odpověď uvedlo 18 studentů firemních kurzů (78 %). Devět respondentů (39 %) také uvedlo, že je k učení němčiny motivuje přesvědčení, že by se pořád měli něco učit, líbivost jazyka označilo jako konkrétní motivační faktor 6 respondentů (26 % studentů firemních kurzů). Pro 5 respondentů (22 %) představuje motivační faktor při výuce německého jazyka také skutečnost, že překonají jazykové bariéry při cestování a tři respondenti (13 %) jsou motivováni dobrým pocitem z dobře stráveného času.

Podíváme-li se na graf č. 9, který shrnuje pracovní motivační faktory studentů večerních kurzů zjišťujeme, že nejsilnějším pracovním motivačním faktorem je pro 14 respondentů (61 %) možnost vyšší profesní kvalifikace, pro 9 respondentů (39 %) potom lepší pracovní možnosti do budoucna obecně a pro 3 respondenty (13 %) potom domluvit se efektivně v pracovní sféře.

**Graf 9** Studenti večerních kurzů: Pracovní motivační faktory

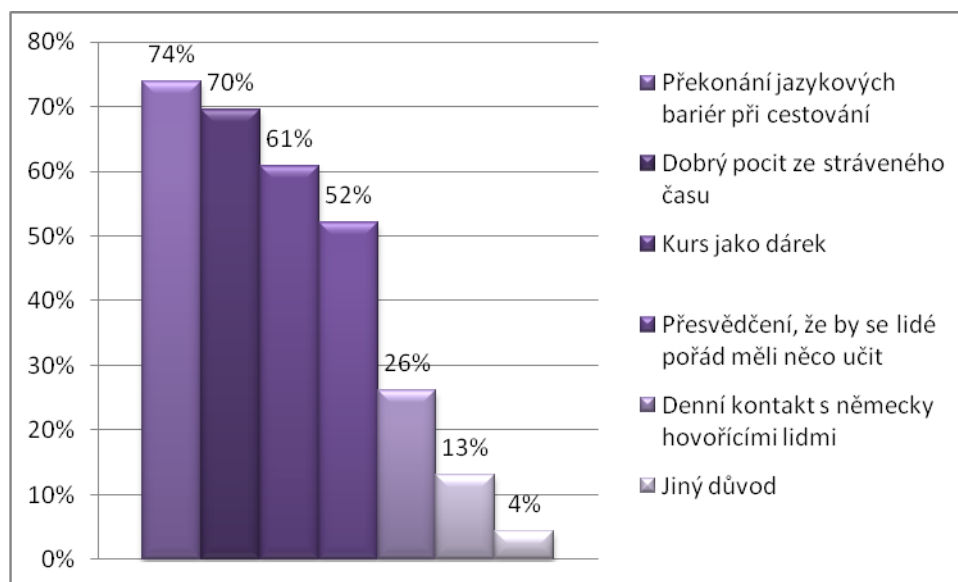


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf č. 10 jasně vypovídá o tom, že osobní motivační faktory jsou pro studenty večerních kurzů důležitější než faktory pracovní.

Nejčastěji zmiňovaným motivačním faktorem osobního charakteru je překonání jazykových bariér při cestování. Tento faktor uvedlo jako motivační celkem 17 respondentů, tedy 74 % studentů večerních kurzů celkově.

**Graf 10** Studenti večerních kurzů: Osobní motivační faktory



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Vedle překonávání jazykových bariér při cestování u studentů večerních kurzů převládá motiv dobrého pocitu z dobře stráveného času (16 respondentů, tedy 70 %). Nezanedbatelné jsou také další dva motivační faktory, a sice skutečnost, že kurzu se účastní studenti proto, že ho dostali darem (14 respondentů, tedy 61 %) a to, že jsou studenti přesvědčení, že lidé by se měli neustále vzdělávat (tuto odpověď uvedlo 12 respondentů, tedy 52 %). Denní kontakt s německy hovořícími lidmi jako motivační faktor osobního charakteru uvedlo 6 respondentů (26 %), jiný důvod (německy hovořící příbuzný) potom 3 respondenti (13 %). Jeden student večerních kurzů (4 %) také přiznal, že se německy učí jednoduše proto, že se mu jazyk líbí.

Z odpovědí na otázky identifikující konkrétní motivační faktory tedy vyplynulo, že u studentů firemních kurzů převládají faktory pracovní, zatímco u studentů večerních kurzů faktory osobní. Jinak řečeno – studenti firemních kurzů spíše budou němčinu studovat, protože to potřebují ke své práci. Tuto skutečnost potvrzují mj. také odpovědi na otázku na obecný zájem o studium jazyků.

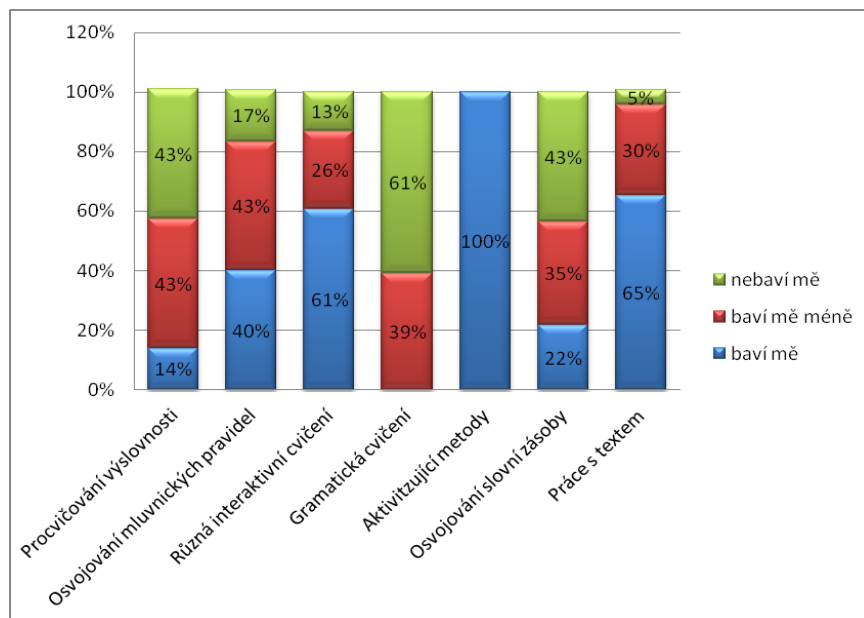
Zatímco studenti večerních kurzů většinou uvedli, že je jazyky baví učit se obecně (17 odpovědí, tedy 81 %), studenti firemních jazykových kurzů většinou přiznávali, že je studium jazyků obecně nebaví (15 odpovědí, tedy 65 %).

### 6.3 Preferované aktivity v hodinách němčiny

V následujících dvou grafech jsou uvedeny názory na vybrané aktivity v hodinách. Odpovědi studentů firemních i večerních kurzů na otázku týkající se zábavnosti jednotlivých učebních aktivit dovolují identifikovat nejoblíbenější a naopak nejneoblíbenější aktivitu.

Z grafu č. 12 lze vyčíst, že nejoblíbenější aktivitou u studentů firemních kurzů jsou metody, které studenty aktivizují, tedy různé formy her, soutěží, zábavných cvičení apod. Tuto aktivitu za zábavnou označili všichni studenti firemních kurzů. Za druhou nejzábavnější aktivitu při hodinách němčiny byla označena práce s textem – ta baví 15 studentů (65 %).

**Graf 11** Studenti firemních kurzů: Názor na učební aktivity v hodinách

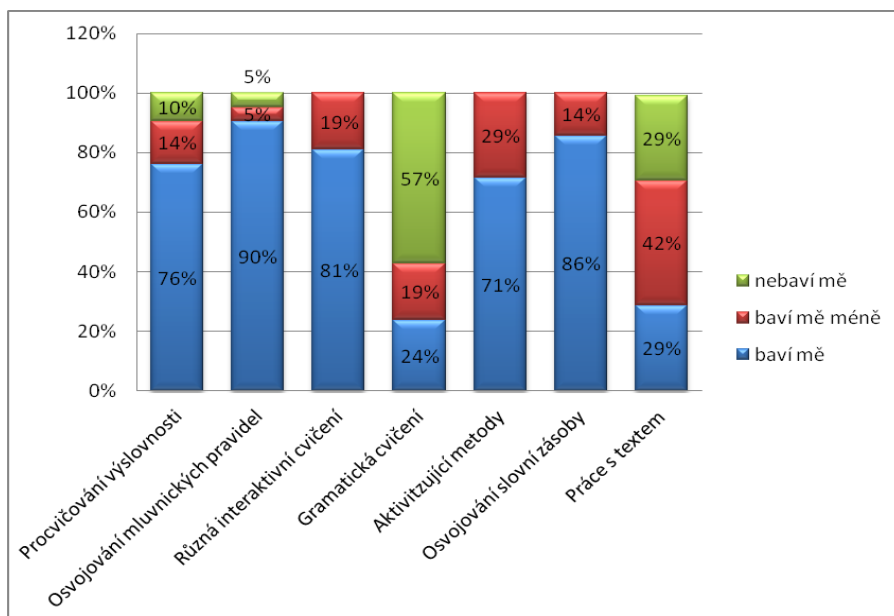


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)



Naopak za nejméně zábavnou formu studenti firemních kurzů považují gramatická cvičení. Za zábavná je nepovažuje nikdo, 9 studentů (39 %) uvádí, že je baví méně (zřejmě připouští, že jsou nutná) a 14 studentů (61 %) je označuje za nezábavná.

**Graf 12** Studenti večerních kurzů: Názor na učební aktivity v hodinách



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Výše uvedený graf shrnuje názory studentů večerních kurzů na jednotlivé učební aktivity v hodinách.

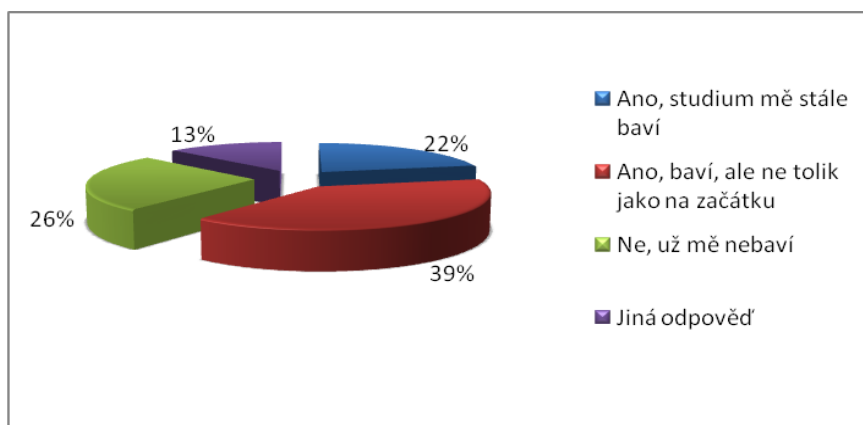
Nejvíce (19 odpovědí, tedy 90 %) je ovšem baví osvojování si mluvnických pravidel, tedy zjišťování správných obrátů, rčení apod. Za zábavné většina studentů považuje také osvojování si slovní zásoby, (18 studentů, tedy 86 %), interaktivní cvičení (17 studentů, 81 %) a procvičování výslovnosti (16 studentů, 76 %). Aktivizující metody baví 71 % studentů večerních kurzů (15 respondentů). Za nejneoblíbenější aktivitu lze u večerních studentů označit gramatická cvičení., která baví pouze 5 osob (24 %), méně potom 4 osoby (19 %) a většina studentů (12, tedy 57 %) o nich uvažuje jako o aktivitě nezábavné.

Z grafu vyjadřující názory studentů večerních kurzů na zábavnost jednotlivých aktivit je na první pohled patrně vidět, že studenti častěji volili u jednotlivých druhů aktivit pozitivní odpověď než studenti kurzů firemních. Z toho lze odvodit,

že je jednoduše studium německého jazyka více baví. Ostatně, to vyplynulo také z odpovědi na pátou otázku dotazníku, která si kladla za úkol zjistit, zda studenty v současné době studium němčiny stále baví.

Studenti firemních kurzů nejčastěji odpovídali, že je studium stále baví, ale už ne jako na začátku (tuto odpověď uvedlo 9 respondentů, tedy 39 %). Šest studentů (26 %) už studium německého jazyka nebaví, tři (13 %) nikdy nebavilo. Pouze 5 studentů firemních jazykových kurzů (22 %) uvedlo, že je studium stále baví. Odpovědi jsou uvedeny v grafu č. 13.

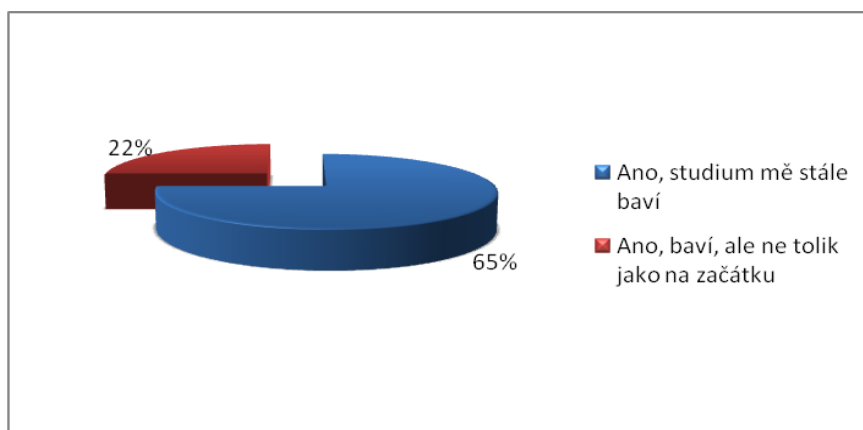
**Graf 13** Studenti firemních kurzů: Současná motivace ke studiu



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu č. 14 je patrné, že studenty večerních kurzů studium němčiny pořád baví. Některé méně (5 studentů, tedy 22 % uvedlo, že je baví méně než na začátku), 15 studentů (tedy 65 %) ale uvedlo kladnou odpověď bez námitek.

**Graf 14** Studenti večerních kurzů: Současná motivace ke studiu



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

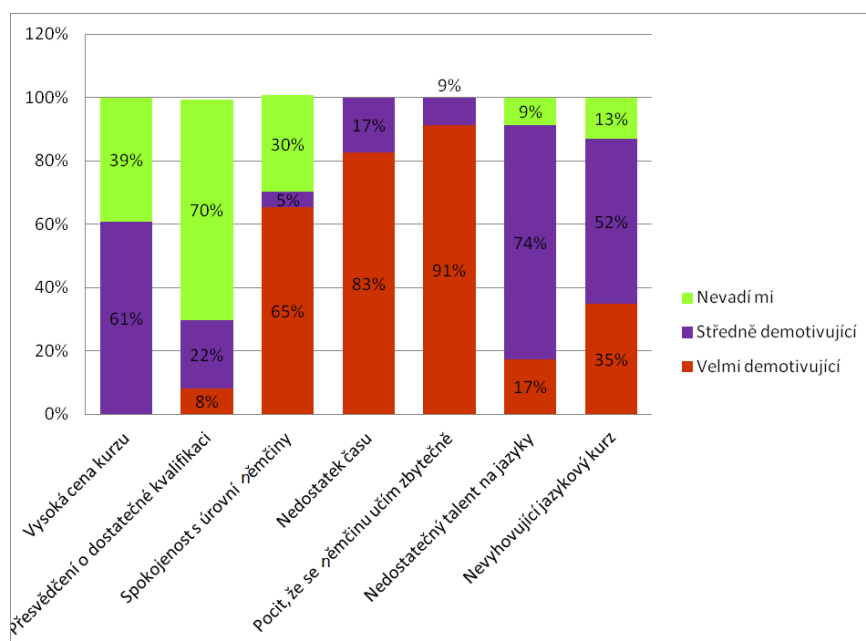
#### 6.4 Demotivační faktory

Při studiu německého jazyka se vyskytují faktory, které studenty dokáží od studia jako takového odrazovat, tzv. je demotivovat. Jedná se o faktory, o kterých lze hovořit jako o faktorech vnějších i vnitřních. Mezi vnitřní faktory, tedy ty, které se vztahují k osobě samotné, patří například přesvědčení o dostatečné kvalifikace nebo spokojenost s úrovní němčiny. K faktorům vnějším potom patří například nedostatek času, vysoká cena kurzu, nevyhovující lektor apod. Převažují-li demotivační faktory vnějšího charakteru, lze situaci řešit (např. změnit kurz), vnitřní demotivační faktory mají stálejší charakter a lze je ovlivňovat pouze změnou postoje.

Studenti večerních i firemních kurzů dostali na výběr několik faktorů, ke kterým měli přiřadit odpovídající váhu demotivace.

Výsledky shrnují grafy č. 15 – 18.

**Graf 15** Studenti firemních kurzů: Váha demotivačního faktoru



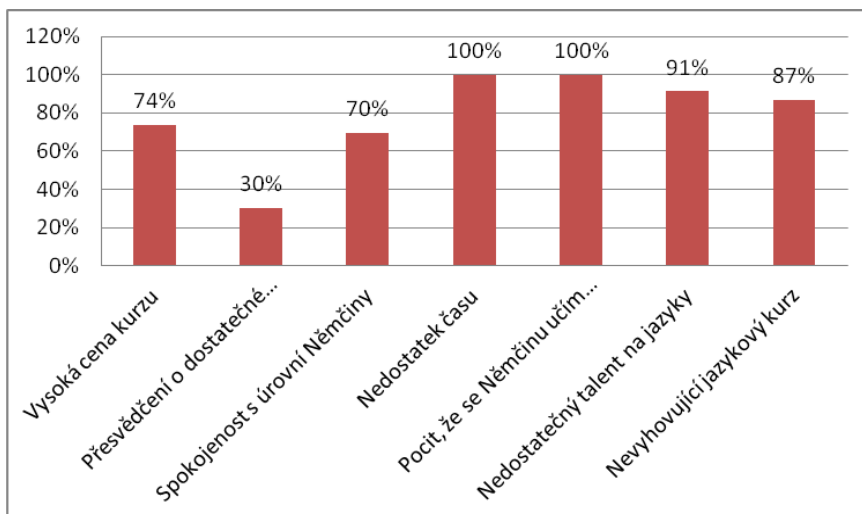
Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Z grafu č. 15 je možné vyčíst, že nejvíce demotivujícím faktorem při studiu je pro studenty firemních kurzů pocit, že se němčinu učí zbytečně. Je o tom přesvědčeno 21 respondentů, tedy 91 %. Dalšími demotivujícími faktory, kterým respondenti přikládali velkou váhu, je nedostatek času (19 studentů, tedy 86 %) a spokojenost s úrovní němčiny (15 respondentů, tedy 65 %). Mezi demotivační faktory, kterým studenti firemních kurzů přikládají často střední váhu, patří nedostatečný talent na jazyky (17 studentů, tedy 74 %) a vysoká cena kurzu (14 respondentů, tedy 61 %). Nevyhovující podmínky v jazykovém kurzu označilo za středně demotivující faktor 12 respondentů, tedy 52 %.

Nejméně studenty demotivuje přesvědčení o dostatečné kvalifikaci jako celku. Šestnáct studentů (tedy 70 %) uvedlo, že jim tato skutečnost demotivující nepřipadá a tudíž jim v pokračování studia německého jazyka nebrání.

Sečteme-li faktory, které jsou pro studenty velmi nebo středně demotivující (viz graf č. 16), zjistíme, že za nejzávažnější lze považovat nedostatek času (vnější faktor) a zároveň pocit, že se studenti učí němčinu zbytečně (vnitřní demotivační faktor).

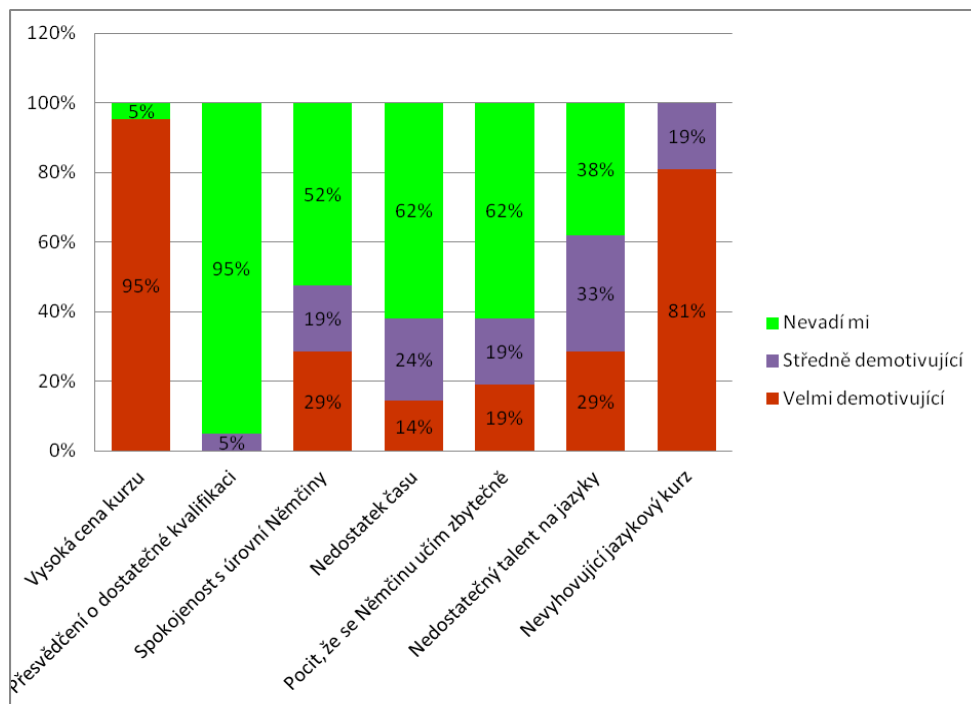
**Graf 16** Studenti firemních kurzů: Nejsilnější demotivační faktory



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

U studentů večerních kurzů jednoznačně převládají dva vnější demotivační faktory, jsou jimi vysoká cena kurzu a celkově nevyhovující jazykový kurz jako takový (viz graf č. 17). Pokud by byl kurz příliš drahý, demotivovalo by to 20 studentů, tedy 90 % (zatímco jednomu studentovi, tedy 5 % respondentů, tato skutečnost nevadí vůbec). Podmínky v jazykovém kurzu jsou velmi důležité pro 17 studentů, tedy pro 81 % respondentů, 4 respondenti (19 %) jim potom přiřkládají střední váhu.

**Graf 17** Studenti večerních kurzů: Váha demotivačního faktoru

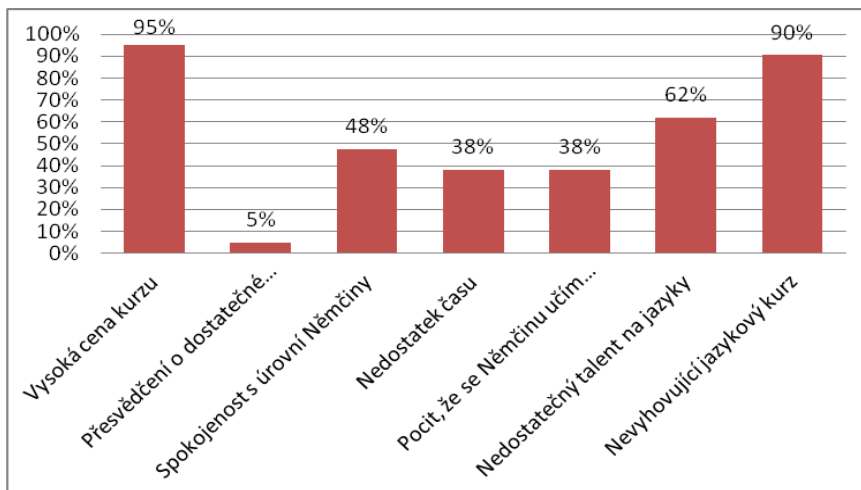


Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Za nejméně závažný demotivující faktor studenti večerních kurzů považují přesvědčení o dostatečnosti vlastní kvalifikace. Tento faktor označilo za středně demotivující pouhých 5 % respondentů (tedy jeden student), ostatní (tedy 20 studentů, což je 95 %) jej považují za faktor, který je nedemotivuje vůbec.

Souhrn velmi a středně demotivujících faktorů studentů večerních kurzů je uveden v následujícím grafu.

**Graf 18** Studenti firemních kurzů: Nejsilnější demotivační faktory



Zdroj: autorka práce, 2014 (vlastní šetření)

Lze tedy shrnout, že pro studenty večerních kurzů představuje nejsilnější demotivační faktor vysoká cena kurzu a nevhovující jazykový kurz.

Výsledky jsou v této fázi konečné, protože žádný z respondentů nevyužil možnost rozepsat se na téma demotivačních faktorů v sedmé otázce.

## 7 ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Na počátku praktické části bylo stanoveno pět hypotéz, které jsou na tomto místě hodnoceny:

**H<sub>1</sub>: Studenty firemních kurzů německého jazyka ke studiu převážně motivuje potřeba využívat tento jazyk v pracovní praxi, čímž se liší od studentů večerních kurzů, jejichž motivací je především dorozumět se německy v běžném životě.**

Z otázky č. 1 vyplynulo, že většina studentů večerních kurzů (90 %) studuje němčinu kvůli potřebě umět další jazyk, profesní důvody studia uvedlo 61 % studentů firemních kurzů.

Hypotézu potvrzují také odpovědi na otázku č. 2, ze kterých vyplynulo, že u studentů firemních kurzů převládají v rámci studia německého jazyka pracovní motivační faktory, u studentů večerních kurzů naopak faktory osobní.

Odpovědi na otázku č. 3 potvrdily, že studium jazyků obecně je pro většinu studentů firemních kurzů nezábavné a naopak většinu studentů večerních kurzů baví. I z odpovědí na tuto otázku lze tedy dedukovat, že studenty firemních kurzů německého jazyka ke studiu motivuje převážně potřeba využívat tento jazyk v pracovní praxi.

Všechny studenty večerních kurzů studium němčiny stále baví, některé sice méně, než na začátku, ale většina v rámci odpovědí na pátou otázku přiznala, že je studium stále baví bez výhrad. I z těchto odpovědí lze dedukovat, že studenti večerních kurzů neberou studium německého jazyka jako „nutné zlo“, ale že je jednoduše baví, neboť patrně tvoří součást jejich běžných životů.

**Hypotéza se potvrdila** na základě výsledků získaných z otázek č. 1, 2, 3 a 5.

**H<sub>2</sub>: Profesní důvody ke studiu německého jazyka jsou v případě studentů jazykových kurzů nejvíce patrné u mužů spadající do věkové kategorie mezi 31 – 40 lety.**



Profesní důvody německého jazyka uvedlo větší procento žen než mužů. Potvrdilo se pouze, že nejčastěji tuto odpověď uváděli respondenti z věkové kategorie 31 – 40 let.

**Hypotéza se nepotvrdila** na základě výsledků získaných z otázky č. 1.

**H<sub>3</sub>: Nejčastěji se motivace dorozumět se německy v běžném životě u studentů večerních kurzů objevuje ve věkové kategorii 20 – 30 let.**

Nejčastěji se motivace dorozumět se německy v běžném životě neobjevila ve věkové kategorii 20 – 30 let, ale ve věkové kategorii 41 – 50 let.

**Hypotéza se nepotvrdila** na základě výsledků získaných z otázky č. 1.

**H<sub>4</sub>: Studenty německého jazyka obou druhů kurzů v hodinách výuky nejméně baví výklad gramatických jevů, naopak, nejvíce je baví učit se formou her, soutěží apod.**

Gramatická cvičení považuje za ne příliš zábavná pouze menšina studentů večerních kurzů, ostatní tato metoda výuky cizích jazyků nebaví vůbec. Ve večerních kurzech ale existují studenti, kteří gramatická cvičení označili za zábavné.

Všichni studenti firemních kurzů označili bezvýhradně aktivizující metody jako nejobavnější činnost v hodinách němčiny. Studenti večerních kurzů považují za nejobavnější osvojování si mluvnických pravidel.

**Hypotéza se nepotvrdila** na základě výsledků získaných z otázky č. 4.

**H<sub>5</sub>: U studentů obou druhů kurzů německého jazyka převládají demotivační faktory vnějšího charakteru.**

Z otázky č. 6 vyplynulo, že u studentů firemních kurzů existují dva nejsilnější demotivační faktory, a sice nedostatek času, který je faktorem vnějšího charakteru, ale také pocit, že se němčinu učí zbytečně. Tento faktor je ale faktorem vnitřním.

Studenty večerních kurzů by nejvíce demotivovala nevyhovující cena kurzu, tedy demotivační faktor vnějšího charakteru.

**Hypotéza se nepotvrdila** na základě výsledků získaných z otázek č. 6 a 7.

## 8 METODICKO-DIDAKTICKÁ DOPORUČENÍ

Z výzkumného šetření v první řadě vyplynulo, že je třeba přehodnotit stereotypy, které by při výuce německého jazyka mohly představovat faktor vedoucí k zvolení ne zcela správné výukové strategie. Například skutečnost, že se nejedná především o muže středního věku, kteří v rámci firemních kurzů studují němčinu z převážně profesních důvodů, ale že je třeba tuto skutečnost více zohlednit také v případě žen. Dalším výzkumným šetřením bylo vyvráceno, že potřebu dorozumět se německy v běžném životě pociťují v rámci večerních kurzů především mladší ročníky - není tomu tak, naopak jsou to lidé starší, kteří pociťují tuto potřebu silněji.

Zcela zásadním je dále zjištění, že gramatická cvičení nejsou ve skupině večerních kurzů považována za absolutně nezábavná všemi studenty. Těch, které nebaví, je mírná nadpoloviční většina, ostatní se vyjádřili bez výhrad kladně, nebo alespoň polovičně souhlasně.

Také skutečnost, že ve večerních kurzech za nejzábavnější studenti považují osvojování si mluvnických pravidel, je pro praxi důležité zjištění, stejně jako informace o tom, jaké demotivační faktory u obou sledovaných skupin studentů převládají.

### 8.1 Metodicko-didaktická doporučení k výuce ve firemních kurzech

Studenti firemních kurzů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, němčinu studují převážně proto, že ji potřebují používat ve své firemní praxi. Jde tedy o vnější motivaci, která je vedle motivace vnitřní také velmi důležitá.

#### **Způsob výuky je potřeba přizpůsobit několika skutečnostem:**

- studenti se mezi sebou navzájem neznají, protože jsou z různých oddělení, v organizační struktuře společnosti se mohou vyskytovat na různých pozicích

Tuto skutečnost je třeba zohlednit především ve výběru témat. Ta nesmí mít charakter něčeho, co se studentů osobně dotýká, naopak – měla by se týkat aktivit

spojených s jejich profesí. To lze zajistit například tím, že lektor studentům umožní participaci na výběru probíraných témat.

- přibližně polovinu studentů studium němčiny nebaví

Tuto skutečnost je možné řešit s pomocí toho, co studenty v hodinách nejvíce baví. Tím jsou různá aktivizující cvičení, práce s textem, interaktivní cvičení. Velkou nechuť studenti naopak vykazují v případě gramatických cvičení, která jsou podmínkou pro pochopení nové látky. Nelze je ve výuce nějak přeskočit nebo vynechat. Východisko z této situace spatřuji v následujícím opatření – učební proces, respektive osvojování si nového učiva musí být v případě firemních kurzů dobře skrytý a lektor jej musí nastolit ve vhodnou dobu. To znamená, pokud se mu zdají studenti pozorní, odpočinutí a dobře naladěni, může do výuky včlenit seznamování s novými gramatickými jevy.

Doporučit lze ale také to, aby byla gramatická cvičení realizována pokud možno co nejzábavnější formou.

- mezi pracovními motivačními faktory převládá potřeba vyšší profesní kvalifikace

Tuto skutečnost lze zohlednit ve výuce v oblasti výběru principů zvyšování motivace. Je vhodné zaměřit se především na výkonovou složku motivace, tedy takovou, která se týká potřeby dosažení určité úrovně němčiny pro překonání překážek a uplatnění schopností v pracovním životě. Je však třeba pamatovat na skutečnost, že ve skupině studentů firemních kurzů existuje jistý nesoulad v úrovni jazykových znalostí. Proto je při zadávání úkolů třeba myslet na jejich přiměřenost a zohledňovat rozdíl mezi slabšími a silnějšími studenty.

Důležité je studentům také v průběhu hodin neustále vštěpovat, že se němčinu neučí zbytečně a třeba jim ukázat, že kromě profesních důvodů by mezi jejich motivy studia německého jazyka mohly patřit i důvody osobní. Za tímto účelem lze doporučit zařadit do výuky různé informace o Německu, o zvycích této země, představit němčinu jako jazyk, kterým se ve středoevropském prostoru hovoří stále častěji apod.

## 8.2 Metodicko-didaktická doporučení k výuce ve večerních kurzech

Kolektiv studentů ve večerních kurzech bývá obvykle uvolněnější než kolektiv studentů v kurzech firemních. Studenti zde bývají mnohem aktivnější, mezi vynikající vlastností kolektivu patří především tolerance ke slabším jedincům a chuť připravovat se na další hodiny.

Také zde je ale třeba výuku přizpůsobit určitým skutečnostem:

- studenti se německy učí především z důvodu potřeby umět další jazyk a motivuje je hlavně překonávání jazykových bariér při cestování a dobrý pocit ze stráveného času

Z toho lze usuzovat, že ke studiu jazyka nejsou nuceni žádnými vnějšími okolnostmi a výuka je pro ně zábavná. Společně se skutečností, že:

- studenty studium stále baví a při hodinách preferují různá aktivizující cvičení a mluvnická cvičení,

je možné vést mnohem aktivnější hodiny, než je tomu v případě studentů firemních kurzů. Na druhou stranu je třeba mít na paměti, že příliš aktivně vedené hodiny by mohly mít za následek, že se studenti přestanou koncentrovat na studium samotného jazyka a půjde spíše o to při hodinách odpočívat a bavit se. Domnívám se, že v tomto případě je třeba, aby lektor dokázal dostatečným způsobem udržet pozornost studentů, například tím, že na začátku zařadí tzv. zahřívací aktivitu, která studentům připomene, že se mají soustředit na výuku nebo, že studenty pravděpodobně více baví při výuce mluvit než psát, zařazovat písemná cvičení.

- Také u studentů večerních kurzů hraje důležitou roli při studiu posilování jejich motivace.

Protože se předpokládá, že ve skupině studentů večerních kurzů mají studenti přibližně stejné znalosti, lze výkonovou složku motivace nejvhodněji zvyšovat zřejmě postupným zvyšováním studijní zátěže.

Výuka by měla být co nejvíce pestrá, důležitou roli u studentů večerních kurzů zřejmě hraje role lektora, neboť:

- nejvíce demotivující je pro studenty vedle vysoké ceny kurzu také skutečnost, že jim jazykový kurz nevyhovuje.

Již bylo řečeno, že lektor by měl vzhledem k možné ztrátě koncentrace na učivo zaujmout pozici osoby, která zajistí udržení pozornosti studentů. Zároveň je také třeba, aby účastníkům věnoval co nejvíce pozornosti, což samo o sobě vede nejen k upevňování prostoru při prosazování jednotlivých výukových aktivit, vedení hodiny, ale také k získání důvěry a budování prostoru pro vzájemný dialog týkající se podoby, složení i samotné realizace výuky.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat předmět andragogiky a možnosti jejího praktického využití při výuce německého jazyka. Předmět andragogiky byl analyzován v teoretické části.

Představeny byly didaktické principy ve vzdělávání dospělých, mezi které patří princip uvědomělosti a aktivity, princip názornosti, princip přiměřenosti, princip trvalosti a princip soustavnosti. Dále byly představeny didaktické principy, které jsou uplatňovány konkrétně ve výuce cizích jazyků, tedy princip porovnávání jazykových jevů, princip vědomého přístupu ke strategii učení, princip reflexe chyb, princip výběru vhodného učebního souboru, princip komunikativnosti, princip ústní báze, princip situativnosti, princip cyklického uspořádání učiva a princip strukturálních vzorců.

V teoretické části byly dále diskutovány metodické koncepce ve výuce cizích jazyků dospělých. Popsány byly metody klasické i metody alternativní.

Další kapitola se zabývá vztahem motivace na vzdělávání dospělých, jejím základním rozdělením na motivaci vnitřní, vnější, hodnotnou a méně hodnotnou a prezentuje druhy motivačních faktorů. Zvláštní důraz je kladen na metody rozvíjení motivace dospělých ke studiu cizích jazyků.

Praktická část práce byla věnována tématu motivace jakožto faktoru, který je z hlediska efektivity vzdělávání dospělých považován za jeden z rozhodujících. Byla zkoumána motivace ke studiu ve firemních a ve večerních jazykových kurzech. Z výzkumného šetření vyplynulo, že k oběma skupinám studentů je třeba vzhledem k odlišnému druhu motivace ke studiu přistupovat při zachování didaktických principů rozdílně.

Obecně lze shrnout, že studenty firemních kurzů vedou ke studiu německého jazyka profesní důvody, zatímco studenty večerních kurzů je to potřeba umět další jazyk z důvodu osobních motivů, jako je překonávání jazykových bariér při cestování, dobrý pocit ze stráveného času, přesvědčení, že by se lidé měli pořád něco učit apod.

U obou skupin studentů se také liší způsob, jakým nahlíží na aktivity v hodinách německého jazyka. Studenty firemních kurzů baví především to, co je zábavné (aktivizující metody, interaktivní cvičení apod.), naopak je obtěžují klasické školní metody, jako je osvojování si slovní zásoby, gramatická cvičení či procvičování výslovnosti. Většinu studentů večerních kurzů baví (až na výjimku, kterou jsou gramatická cvičení) všechny aktivity, pouze některé více, některé méně. Tato skutečnost koresponduje s poznatkem, že v této skupině studentů se nenajde ani jeden, který by tvrdil, že ho studium německého jazyka již nebaví. Na rozdíl od studentů firemních, kteří ke studiu němčiny ztrácí motivaci poměrně rychle.

Demotivuje je především nedostatek času a skutečnost, že se němčinu učí zbytečně. Studenti večerních kurzů za nejsilnější demotivační faktory považují nevyhovující cenu kurzu a podmínky jeho realizace.

Na základě zjištěných skutečností byla v kapitole metodicko-didaktická doporučení uvedena opatření pro každý druh jazykového kurzu zvlášť, která by měla vést ke zvýšení motivace ke studiu německého jazyka a zároveň ke zvýšení efektivity výuky v jednotlivých hodinách.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2003. ISBN 807220-158-1.

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

BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky: učební text pro posluchače Filozofické fakulty UK*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-381-4.

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

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN není uvedeno.

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

CHODĚRA, R. a kol. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006.

JANÍKOVÁ, V. a kol. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2

JANÍKOVÁ, V. *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 80-210-22344-9.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 1994. ISBN 80-901737-0-5.

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

MUŽÍK, J. *Principy, formy a metodika vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Rozlet, 2011. ISBN 978-80-904824-2-5.

PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.

PODRÁPSKÁ, K. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2008. ISBN 80-7372-293-07.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKALKA, J. a kol. *Základy pedagogiky dospělých*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-21636-6.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

ARMSTRONG, Michael. *A Handbook of Personal Resource Management Practice*. 10th ed. London: Kogan Page Ltd., 2006. ISBN 978-0-7494-4631-4.

CRESWELL, W. J. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3. vyd. Nebraska: Sage Publications, 2012. ISBN 978-14-129-9530-6-8.

ĐURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia pre učiteľ'ov*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľ'stvo, 1977. ISBN 67-027-77-1.

FLICK, U. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 1. vyd. Rowohlt: Taschenbuch Verlag, 2005. ISBN 978-34-995-5628-9.

GNUTZMANN, C. Reflexion über „Fehler“. Zur Förderung des Sprachbewusstseins im Fremdsprachenunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1992, roč. 26 č. 8.

KURSIŠA, A., NEUNER, G. *Deutsch ist easy*. 1. vyd. Mnichov: Hueber Verlag, 2006. ISBN 978-3-19-0201869-7.

NEZEL, I. *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. 1. vyd. Vídeň: UTB, 1992. ISBN 978-3825216849.

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

### Seznam tabulek

<b>TABULKA 1:</b> ROZDÍLY V POJETÍ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ PÉČE U DĚTÍ A DOSPĚLÝCH.....	13
<b>TABULKA 2:</b> ROZDÍLY V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A DOSPĚLÝCH .....	14
<b>TABULKA 3:</b> DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE RESPONDENTŮ .....	38

### Seznam grafů

<b>GRAF 1</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA .....	39
<b>GRAF 2</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA.....	40
<b>GRAF 3</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA: PODLE POHLAVÍ .....	41
<b>GRAF 4</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA: PODLE POHLAVÍ.....	42
<b>GRAF 5</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA: PODLE VĚKOVÉ KATEGORIE .....	42
<b>GRAF 6</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: HLAVNÍ DŮVOD STUDIA: PODLE VĚKOVÉ KATEGORIE .....	43
<b>GRAF 7</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: PRACOVNÍ MOTIVAČNÍ FAKTORY .....	44
<b>GRAF 8</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: OSOBNÍ MOTIVAČNÍ FAKTORY .....	45
<b>GRAF 9</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: PRACOVNÍ MOTIVAČNÍ FAKTORY .....	46
<b>GRAF 10</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: OSOBNÍ MOTIVAČNÍ FAKTORY.....	47
<b>GRAF 11</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: NÁZOR NA UČEBNÍ AKTIVITY V HODINÁCH .....	48
<b>GRAF 12</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: NÁZOR NA UČEBNÍ AKTIVITY V HODINÁCH .....	49
<b>GRAF 13</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: SOUČASNÁ MOTIVACE KE STUDIU .....	50
<b>GRAF 14</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: SOUČASNÁ MOTIVACE KE STUDIU .....	51
<b>GRAF 15</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: VÁHA DEMOTIVAČNÍHO FAKTORU .....	52
<b>GRAF 16</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: NEJSILNĚJŠÍ DEMOTIVAČNÍ FAKTORY .....	53
<b>GRAF 17</b> STUDENTI VEČERNÍCH KURZŮ: VÁHA DEMOTIVAČNÍHO FAKTORU .....	54
<b>GRAF 18</b> STUDENTI FIREMNÍCH KURZŮ: NEJSILNĚJŠÍ DEMOTIVAČNÍ FAKTORY .....	55

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA 1 DOTAZNÍK PRO STUDENTY FIREMNÍCH A VEČERNÍCH KURZŮ NĚMECKÉHO JAZYKA .... I**

## **Příloha 1 Dotazník pro studenty firemních a večerních kurzů německého jazyka**

Vážení studenti jazykových kurzů,

ráda bych vás požádala o vyplnění dotazníku, který mi pomůže zodpovědět některé otázky týkající se motivace dospělých ke studiu jazyků. V současné době totiž pracuji na své bakalářské práci, která se tímto tématem zabývá.

Dotazník vyplňujete samozřejmě anonymně, vaše odpovědi nebudou použity pro jiné než akademické účely.

Mnohokrát děkuji

Renáta Cvrková

---

# **DOTAZNÍK**

### **Jste studentem:**

- večerního kurzu
- firemního kurzu

### **Jste:**

- muž
- žena

### **Do jaké věkové kategorie spadáte?**

- 20 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- 51 let a více

**1. Z následujících možností vyberte jeden hlavní důvod, který Vás v současné době obecně ke studiu německého jazyka přivedl:**

- profesní důvody (např. vidina profesního růstu, německy mluvící kolektiv apod.)
- potřeba umět další jazyk
- možnost obecného zvýšení kvalifikace
- nezapomenout již dříve nabyté znalosti
- jiný důvod (jaký?) \_\_\_\_\_

**2. Z následujících možností prosím vyberte tvrzení, která považujete za platná.**

**Německy se učím:**

- protože si přeji domluvit se efektivně v pracovní sféře**
- kvůli vyšší profesní kvalifikaci**
- protože mám dobrý pocit z dobře stráveného času
- protože mi němčina pomáhá překonávat jazykové bariéry při cestování
- protože si chci udržet pracovní místo**
- protože se mi němčina jako jazyk líbí
- protože jsem denně v kontaktu s německy hovořícími lidmi
- protože chci naplnit očekávání ze strany zaměstnavatele**
- protože mi kurz byl přidělen/zakoupen/darován
- protože jsem přesvědčen/a, že lidé by se pořád měli něco učit (rozšiřování všeobecného vzdělání)
- protože si myslím, že budu mít v budoucnu lepší pracovní možnosti
- protože mi to pomůže ke zvýšení platu
- jiný důvod (jaký?) \_\_\_\_\_

**3. Baví vás obecně učit se cizí jazyky?**

- ANO
- NE

**4. Následujícím aktivitám, které probíhají v hodinách výuky německého jazyka, prosím přiřadte odpovídající hodnotu:**

**procvičování výslovnosti**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**osvojování mluvnických pravidel (charakteristické obraty, rčení apod.)**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**různá interaktivní cvičení (např. modelové situace, skupinová diskuse apod.)**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**gramatická cvičení**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**aktivizující metody (didaktické hry, soutěže, zábavná cvičení)**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**osvojování si slovní zásoby (slovíčka)**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**práce s textem (čtení článků, doplňování vět apod.)**

- BAVÍ MĚ     BAVÍ MĚ MÉNĚ     NEBAVÍ MĚ

**5. Baví Vás v současné době studium němčiny?**

- ANO, studium mě stále baví
- ANO, stále mě baví, ale už ne tolik, jako na začátku
- NE, už mě nebaví
- Jiná odpověď (jaká?): \_\_\_\_\_

**6. Při studiu německého jazyka existují faktory, které Vás, jako studenty, mohou podstatně demotivovat. K jednotlivým druhům faktorů prosím přiřadte váhu, kterou jim přisuzujete:**

**vysoká cena kurzu**

- VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**přesvědčení o dostatečné kvalifikaci**

- VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**spokojenost s vlastním vzděláním, s úrovní němčiny**

VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**nedostatek času (starost o rodinu, pracovní vytížení apod.)**

VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**pocit, že se jazyk učím zbytečně**

VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**zjištění, že na jazyky nemám talent, že mi učení nejde**

VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**nevyhovující podmínky v jazykovém kurzu (např. nežádoucí atmosféra v kolektivu, nevyhovující forma výuky apod.)**

VELMI DEMOTIVUJÍCÍ     STŘEDNĚ DEMOTIVUJÍCÍ     NEVADÍ MI

**7. Existuje nějaký další demotivační faktor, který byste rádi zmínili?**

**DĚKUJI ZA SPOLUPRÁCI**



**Bibliografické údaje:**

**Jméno autora:** Renáta Cvrková

**Obor:** Vzdělávání dospělých

**Forma studia:** Kombinované studium

**Název práce:** Andragogika a její praktické využití při výuce německého jazyka  
ve vzdělávání dospělých

**Rok:** 2015

**Počet stran textu:** 57

**Celkový počet stran příloh:** 5

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 18

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 7

**Počet internetových zdrojů:** 0

**Počet ostatních zdrojů:** 0

**Vedoucí práce:** Mgr. Růžena Nováková