

Specifika vzdělávání dospělých při výuce cizích jazyků

David Florián

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: David FLORIÁN
Osobní číslo: H118065
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Specifika vzdělávání dospělých při výuce cizích jazyků

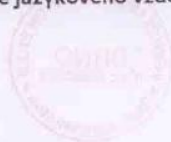
Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na výzkum specifik týkajících se vzdělávání dospělých;
- na analýzu sociálních aspektů vedoucích u dospělých jedinců k potřebě vzdělávání;
- na problematiku jazykového vzdělávání dospělých;
- na hledání odpovědi na otázku, proč je mezi dospělými velký podíl tzv. věčných začátečníků;
- na uplatnění poznatků sociální pedagogiky v oblasti vzdělávání cizích jazyků.

Součástí práce bude kvantitativní výzkum zaměřený na popis a analýzu sociálních aspektů, jež vedou k potřebě jazykového vzdělání v dospělém věku.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Arnulf, Hopf. Sociální pedagogika pro učitele. Praha: Pedf UK, 2001.

Beneš, M. Andragogika. Praha: Grada, 2011.

Hradečná, M. a kol. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: UK, 1995.

Kopecký, M. Sociální hnutí a vzdělávání dospělých. Praha: Eurolex Bohemia, 2004.

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008.

Mužík, J. Andragogická didaktika. Praha: Codex, 1998.

Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005.

Prusáková, V. Základy andragogiky. Bratislava: Gerlach print, 2005.

Škoda, K. Příspěvky k dějinám pedagogiky dospělých. Praha: FF UK, 1991.

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie


Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

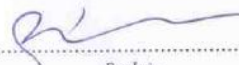
Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

David Florián

Jméno, příjmení studenta

V Brně 28. dubna 2014



Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevytělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Usanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá analýzou sociálního prostředí, jež má přímý i nepřímý vliv na dospělé jedince zainteresované v osvojování si cizího jazyka.

Teoretická část je založena na odborné literatuře a dostupných výsledcích šetření vzdělávání dospělých. V této části je analyzován současný stav vzdělávání dospělých s důrazem na oblast výuky cizích jazyků.

Praktická část se zaměřuje na ověření hypotéz na základě kvantitativního výzkumu, který adresuje dospělé jedince aktivně zapojené do výuky cizích jazyků.

Klíčová slova:

andragogika, dospělý jedinec, heutagogika, jazykové vzdělávání, motivace, postmoderní společnost, prostředí, vzdělávání dospělých.

ABSTRACT

This bachelor's work analyses the social environment that has a direct or indirect influence on adults who are engaged in mastering a foreign language.

The theoretical section is based on the available professional literature and accessible results of adult education surveys. Herein the current state of adult education is analysed with emphasis on the area of learning foreign languages.

The practical section focuses on verification of hypotheses based on the quantitative research that addresses adults who are actively involved in language studies.

Keywords:

adult, adult education, andragogy, environment, heutagogy, language education, motivation, postmodern society.

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat prof. PhDr. Pavlu Mühlpachrovi, Ph.D. za cenné připomínky a odborné rady, kterými přispěl k vypracování mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěl poděkovat Mgr. Martinu Seberovi, Ph.D. za podnětné informace k vyhodnocení dotazníků a v neposlední řadě i všem, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníků týkajících se této práce.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Vzdělávání dospělých	12
1.1 <i>Dospělost</i>	12
1.2 <i>Andragogika</i>	14
1.3 <i>Historie a současný stav v ČR</i>	15
1.4 <i>Celoživotní vzdělávání</i>	16
1.5 <i>Jazykové vzdělávání</i>	18
2 Výuka cizích jazyků	20
2.1 <i>Současné vědecké poznatky</i>	20
2.2 <i>Formy</i>	21
2.3 <i>Vyučovací metody</i>	24
2.4 <i>Motivace</i>	27
3 Potřeby edukace vycházející ze sociálního prostředí	31
3.1 <i>Studium jako životní styl dospělých</i>	31
3.2 <i>Profesní rozvoj</i>	32
3.3 <i>Rodinné prostředí</i>	33
3.4 <i>Pracovní prostředí</i>	37
3.5 <i>Volný čas a zájmová činnost</i>	41
II EMPIRICKÁ ČÁST	43
4 Metodologie	44
4.1 <i>Cíl výzkumu</i>	44
4.2 <i>Volba metody</i>	45
4.3 <i>Charakteristika zkoumaného vzorku</i>	46
5 Vlastní výzkum	47
5.1 <i>Evaluační předvýzkumu</i>	47
5.2 <i>Studium respondentů</i>	48
5.3 <i>Podmínky ke studiu</i>	50
5.4 <i>Hledání vztahu mezi proměnnými</i>	53
5.5 <i>Diskuse k výzkumu</i>	60
Závěr	62
RESUMÉ	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	69
SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A SCHÉMAT	70
SEZNAM PŘÍLOH	71

ÚVOD

Nové technologie a celosvětově otevřený trh vyžadují od postmoderní společnosti různé a pohotové přizpůsobení podníceném bezbariérovou komunikací na mezinárodní a celosvětové úrovni. Komunikace v cizím jazyce se stala jedním ze základních aspektů profesního úspěchu a významným životním nástrojem této doby. V tomto období je vlastní osvojování cizích jazyků standardní a neopomenutelnou součástí majority vzdělávacích programů.

Problematickou skupinou jazykového vzdělávání se jeví lidé starší 25 let. V roce 2008 provedl *Český statistický Úřad* šetření v oblasti vzdělávání, do kterého byli zapojeni respondenti ve věku 25-64 let. Jednou ze zkoumaných oblastí byla znalost cizích jazyků. Výsledky podhalily skutečnost, že 31,9% osob v tomto referenční věku nedisponovala znalostí žádného cizího jazyka. (ČSÚ, 2009) S přihlédnutím ke stále stoupajícím potřebám a nutnosti komunikace na mezinárodní úrovni, jež bezesporu dennodenně postihují všechny dospělé jedince, jak v profesním tak i soukromém životě, je možné tyto výsledky považovat za alarmující a zároveň negativně přispívající, přímo i nepřímo, k životní úrovni obyvatel.

Monografie věnující se specificky jazykovému vzdělávání dospělých není ve sféře andragogiky odborně zastoupena. Samotná oblast vzdělávání dospělých je však pokryta rozsáhle. V současném českém prostředí se tematikou andragogiky zabývá PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.; Doc. Dr. Milan Beneš; Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.; PhDr. Zdeněk Palán Ph.D.; Doc. PhDr. Kamil Škoda, CSc. a jiní. Na Slovensku je to pak například prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. a další.

Aktivně působím jako lektor anglického jazyka již 10 let a v současné době se věnuji tvorbě komplexních učebních textů pro dospělé. Rád bych na tomto místě zdůraznil, že proniknutí hlouběji do problematiky tzv. „věčných začátečníků“, je současně i mým profesním cílem. Předpokládám, že se informace získané prostřednictvím této práce stanou dalším velice hodnotným materiálem, který obohatí mé dosavadní zkušenosti a poslouží mi tak v dalším profesním i osobním rozvoji.

Exploračním cílem práce je zmapovat problematiku vzdělávání dospělých z pohledu sociálního postavení edukantů a tím se pokusit osvětlit, jaké sociální prostředí je přívětivé či ideální pro osvojení cizího jazyka, a naopak, jaké sociální jevy mají negativní dopad na danou oblast.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých zahrnuje jak řádné školské vzdělávání dospělých, tak i veškeré další vzdělávání. (Palán, 2008, s. 22) Pro bližší přiblížení k tématu této práce se nejprve pokusíme vymezit základní pojmy spojené se vzděláváním dospělých.

1.1 Dospělost

Na dospělost je všeobecně pohlíženo jako na zralost, vyspělost či vyzrállost. Lze rozlišit biologickou, psychickou a sociální dospělost. Právě z důvodu komplexity si tento pojem vyžaduje definici z několika různých hledisek.

1. **Občanský zákoník** upravuje dospělost od 18. roku života pojmem zletilost, kdy člověk nabývá plné svéprávnosti, tedy způsobilosti nabývat práv a zavazovat se k právním povinnostem. Plné svéprávnosti je také možné dosáhnout uzavřením manželského sňatku nebo uznáním svéprávnosti soudem. V obou případech je podmínkou dosažení věku šestnácti let.¹
2. V **Ústavě** je dospělost rozdělena na pasivní (18 let) s možností volit a aktivní (21 let) s možností být zvolen.²
3. Ve **vývojové psychologii** je dospělost definována psychickými znaky, mezi které patří samostatnost, zodpovědnost, vlastní rozhodování a činy, relativní svoboda rozhodování a chování, jež je regulována respektem k druhým osobám. Za důkaz dospělosti je považována schopnost a ochota akceptovat zodpovědnost. (Vágnerová, 2000, s. 301)
4. Z **biologického** hlediska se člověk stává dospělým počátkem puberty, kdy u ženy začíná menstruace a muž je schopen ejakulace.³
5. **ISCED** (Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání) uvádí, že společnost za dospělého člověka považuje toho, kdo je schopen využít svoji technickou a odbornou kvalifikaci, rozvinout své schopnosti, obohatit své znalosti, nebo získat dovednosti, znalosti a kompetence v nové oblasti, popřípadě doplnit své znalosti v dané oblasti. (UNESCO, 2011, s. 80)

Samostatná věda zabývající se dospělostí se nazývá akmeologie. Slovo je odvozeno z řeckého *akme*, což je nejčastěji překládáno jako dosažení vrcholu či vyvrcholení děje. (www.akmeology.com)

¹ Občanský zákoník. §15 a §30.

² Ústava České republiky. Článek 18 a 19

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Adult>, 1.3.2014. 19.25

Dospělost je ve vývojové psychologii dělena do tří stádií na mladá, střední a starší (presenium). Mladá dospělost je mapována od 20 do 35 let a vyznačuje se především potýkáním se s přijetím nových životních rolí, které se týkají profese, vážného partnerství a rodičovství. (Vágnerová, 2000, s. 304) Za období střední dospělosti je považován věk od 35 do 45 let. Toto stádium je dalším velmi významným obdobím, kdy se člověk po naplnění, popřípadě nenaplnění všech tří předešlých rolí táže sám sebe, co dál. Znakem bývá prohloubení introvertní stránky osobnosti. (Vágnerová, 2000, s. 375) Starší dospělost zahrnuje čas od 45. roku života po odchod do důchodu. V tomto čase dochází k postupnému uvědomění si stárnutí, které má vliv na proměnu vlastního sebehodnocení. (Vágnerová, 2000, s. 401)

O schopnostech učení dospělých bylo provedeno mnoho studií. Vacínová M. jejich výsledky shrnuje do několika bodů: (Vacínová, 2011, s. 81)

- Starší lidé se lépe učí, pokud učivo dává smysl.
- Starší lidé strádají v technice učení, což je u nich možné zdokonalit.
- Zvyšování rychlosti při učení činí starším dospělým problémy.
- Starší lidé vyžadují četnější opakování.
- Nejistota bývá častou příčinou neúspěchu při učení.
- Komplexita a nepřehlednost ztěžuje zapamatování učiva.
- Přerušování učebního procesu má větší vliv na starší dospělé.
- Dospělí si lépe osvojují učivo v celku nežli po částech.
- Nadání výrazně ovlivňuje schopnost učení u starších lidí.
- Důležitá je trénovanost učení v dospělém věku.
- Silný vliv mají motivace, připravenost a zvolená aktivita během učení.

Důležitým poznatkem je také skutečnost, že dospělí lidé, kteří se po delší dobu systematicky nevzdělávali, podceňují své schopnosti se učit, což jim neumožňuje plně využít své potenciály. (Knowles, 1980, s. 55) S pauzou v učení také souvisí obtíže zvykání si na nový režim.

1.2 Andragogika

Vědou zabývající se vzděláváním dospělých je andragogika. Jedná se o aplikovanou vědu, jejíž název pochází z řeckého *andros* (muž, dospělý) a *agro* (vésti). (Ďurič, 2000) V odborné literatuře bývá andragogika popisována ze tří odlišných úhlů. V encyklopediích bývá na prvním místě definována jako „*věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé*“, dále jako samostatný studijní obor a do třetice bývá uváděn také časopis se shodným jménem vydávaný čtvrtletně od roku 1997. (Palán, 1997)

Beneš svoji definici andragogiky nejprve uceluje na „*vědní a studijní obor zaměřený na veškeré aspekty vzdělávání a učení se dospělých*“. Poté ji rozšiřuje do dvou rovin, a to na vědní obor v kontextu věd o výchově a vyučování, který zkoumá aspekty vzdělávání a učení, a na studijní obor sloužící k přípravě odborných pracovníků. (Beneš, 2008, s. 11)

Prusáková rovněž poukazuje na obezřetnost při výkladu pojmů, jež uvádí ve svém vymezení. Definici andragogiky jako vědy zabývající se edukací dospělých jedinců rozšiřuje o předmět, kterým se andragogika zabývá. Jako předmět andragogiky uvádí výchovou, vzděláváním a poradenstvím dospělých. (Prusáková, 2005, s. 5)

Výklady těchto autorů přehledně rozdělují andragogiku na vědu empiricko-teoretickou a vědu prakticko-normativní. (Palán, 2008, s. 67-68)

Palán se do uzavřené definice nepouští, ale cituje výčet definic obsažených ve Významovém slovníku vzdělávání dospělých, a klade důraz na nutnost objasnění několika základních pojmů, kam patří zejména dospělý, výchova a vzdělávání. (Palán, 2008, s. 8)

Samotnou historii andragogiky je možné rozdělit do tří sfér, jež společně poukázaly na potřebu vzniku andragogiky jako samostatné vědy. Tou první je rozvoj v oblasti vzdělávání dospělých, druhá představuje kompenzaci vzdělávání v této oblasti a třetí adresuje rozvoj andragogiky jako samostatné vědní disciplíny. Pro účely této práce se zaměříme zejména na rozvoj a kompenzaci vzdělávání dospělých na území ČR.

1.3 Historie a současný stav v ČR

Krátce po vzniku československého státu dochází k rozmachu nových forem vzdělávání dospělých. Stát se nejprve orientuje na rozvoj a podnícení zájmu dospělých o další vzdělání. Poprvé v historii ČR se objevuje legislativní finanční podpora přijatá 7. února 1919 ve formě zákona č. 67/1919 Sb. o organizaci lidových kurzů občanské výchovy, která měla za důsledek zakládání lidových škol, vyšších lidových škol, vznik rekvalifikačních kurzů pro nezaměstnané a další. (Smékal, 2010, s. 17) Nastolením komunistického režimu byl tento zákon zrušen.⁴ Dalším krokem státu je představení zákona o živnostenském podnikání č. 455/1992 Sb., jež upravuje komerční poskytování vzdělání za účelem zisku. Následnou výraznou strategií státu je podpora vyššího a vysokoškolského vzdělání a postupné naplňování pojmu celoživotní vzdělávání, za kterou stojí snaha státu o vytvoření vlastní ekonomiky vzdělávání. Dospělému jedinci se tak v současné době naskýtá nespočetná škála možností vzdělávání. Tento novodobý trend je zároveň umocněn vznikem nových technologií a markantní expanzí internetu.

Počátkem 21. století vznikají na univerzitách další možnosti formálního vzdělávání jakožto organizované výuky v programech celoživotního vzdělávání a vzdělávání seniorů, tzv. univerzity třetího věku. Tato forma vzdělávání, zaměřená na dospělou populaci, se stává stále více populární a žádanou.

Od chvíle angažovanosti ČR v EU se v tržním hospodářství objevuje celá řada vzdělávacích a podpůrných projektů a organizací jakou jsou Lifelong Learning Programme, OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost, Operační program lidské zdroje a zaměstnanost, Evropský sociální fond a jiné.

V posledních době patří otázky týkající se školství a vzdělávání mezi často mediálně frekventovaná témata. MŠMT uvádí, že k 1. 1. 2015 za stávajících okolností hrozí odchod sedmi tisícům učitelů z důvodu nedostatečné kvalifikace, což by mohlo mít za následek kolaps systému. V současné době jedná ministerstvo s děkany pedagogických fakult a školskými odbory o možnostech doplnění požadované apropace učitelů. (MŠMT, 2014) Podmínka apropace se rovněž ve velké míře týká výuky cizích jazyků, jelikož právě ta je

⁴ Zákon byl zrušen 1. srpna 1959

soudobě rozsáhle uskutečňována nekvalifikovanými cizinci či lektory s praxí bez vyššího vzdělání.

Částečným řešením by mohla být nedávno projednaná novela zákona o pedagogických pracovnících, kdy by ředitelé škol získali pravomoc umožnit pedagogům bez aprobační výuku na nezbytně nutné období. (MŠMT, 2014)

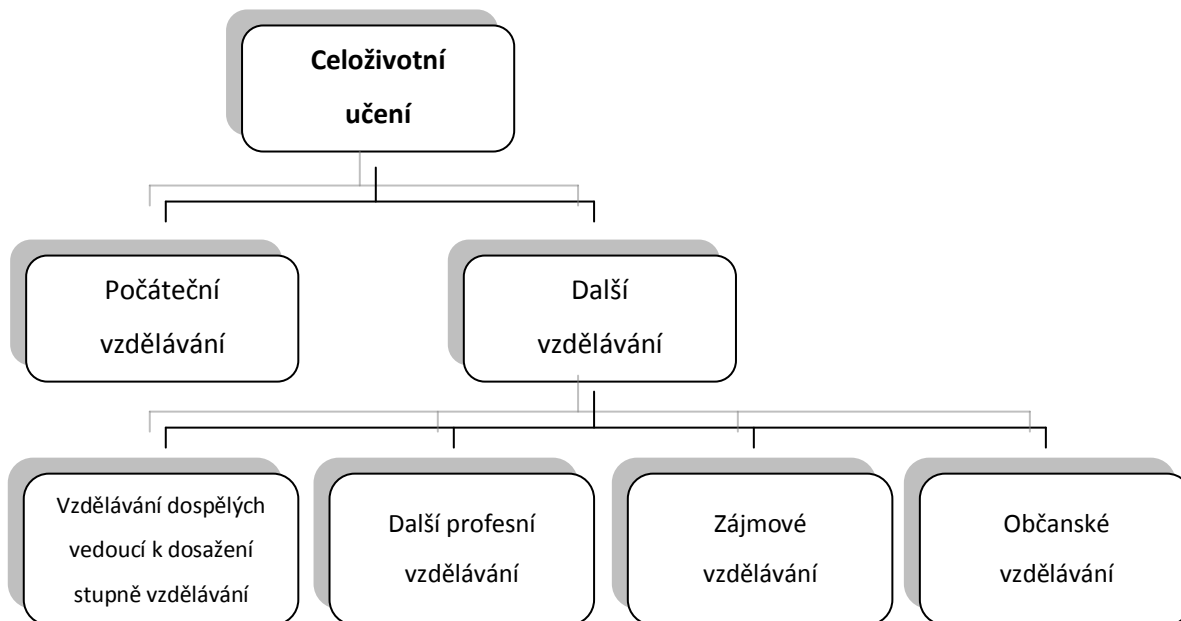
1.4 Celoživotní vzdělávání

Během 20. století prochází koncept vzdělávání výraznými změnami. Prvotně, v Evropě tomu tak bylo až do druhé světové války, představovalo vyšší vzdělání pouze privilegium úzkého kruhu vyvolených. Později prochází výraznou demokratizací a stává se módou středních i nižších tříd všech věkových kategorií. Současné postindustriální trendy ekonomiky přetvořily výsadu vzdělání na produkt ekonomického trhu. Keller ve své publikaci *Tři sociální světy* nazývá dnešní podobu vzdělávání „vzděláním ve službách zisku“. Upozorňuje na skutečnost, kdy je třeba neustále investovat do vzdělání z důvodu udržení pracovních postů, kterých bylo ještě před nedávnem možné dosáhnout bez tohoto vzdělání. (Keller, 2011, s. 47) Za takových okolností, v případě touhy po úspěchu, je člověk nucen k tomu, aby se vzdělával celoživotně. Na nutnost celoživotního vzdělávání poukazuje i Beneš. (Beneš, 2008, s. 54)

Pospíšil definuje celoživotní vzdělávání jako „*proces trvalého získávání vědomostí, dovedností, zkušeností i postojů, umožňující udržovat stálý rozvoj osobnosti člověka.*“ (Pospíšil, 2001, s. 10) Pavlů pokazuje na to, že celoživotní vzdělávání je velmi obsáhlý pojem, jelikož zahrnuje veškeré aspekty života. (Pavlů, 2006, s. 6) Jiná vymezení zdůrazňují přítomnost tří nezbytných aspektů: celoživotnost, dobrovolnost a vnitřní motivaci. (Department of Education and Science, 2000) S inspirací těchto pohledů bychom mohli vymezení celoživotní vzdělávání shrnout na nepřetržitý vzdělávací proces, při kterém jedinec získává, osvojuje si a upevňuje zkušenosti, postoje, znalosti a dovednosti intelektuálního i dovednostního charakteru z osobního i profesního popudu. Zahrnuje tak formální, neformální a informální vzdělávání v průběhu celého života.

V *Analýze občanského vzdělávání dospělých*, uskutečněné v roce 2010, jejímž úkolem bylo zmapovat komplexní situaci občanského vzdělávání dospělých na území ČR, autoři vycházejí z následujícího dělení celoživotního vzdělávání. (Smékal, 2010, s. 13)

Schéma 1: Dělení celoživotního učení (*Analýza občanského vzdělávání dospělých*, 2010)



V rámci celoživotního vzdělávání je vhodné zmínit nově vzniklý pojem heutagogika, který je jakýmsi rozšířením andragogiky a může s ní být také chybně zaměňován. Jde o termín pro vzdělávání založené na vlastním poznávání a vlastní motivaci. Oproti andragogice, jež se soustředí na strukturovanou edukaci, heutagogika obsahuje aktivní sebevzdělávací element. Charakteristickou složkou heutagogiky je zlepšování vlastních schopností se učit. Na heutagogiku je také pohlíženo jako na „svobodné učení“ nebo na „učení bez hranic“. (Barton, 2013) Spoluzakladatelem⁵ heutagogiky je Australan Dr. Stewart Hase, který propaguje to, že i pracovní prostředí může přinášet radost. V březnu 2013 se v Praze konala Mezinárodní konference na téma moderní metody rozvoje dospělých v 21. století zvaná Welcome to Heutagogy, na které Hase sám přednášel.

⁵ Termín heutagogika poprvé použili Stewart Hase a Chris Kenyon.

1.5 Jazykové vzdělávání

Od roku 2001 se v Evropě slaví Evropský den jazyků. V popředí tohoto svátku stojí motto: „*Jazykové dovednosti jsou nutností a právem každého.*“

Možnosti jazykového vzdělávání dnes pokrývají již všechny věkové kategorie počínaje předškolním věkem až po věk důchodový. Výuka jazyků je povinně zastoupena na všech stupních formálního vzdělávání a v případě odborných učilišť, středních a vysokých škol bývá často součástí závěrečné zkoušky. Možnosti dostupného neformálního jazykového vzdělávání jsou nespočetné. Nabídka jazykového vzdělávání v září 2013 představovala čtvrtinu z celkové nabídky vzdělávacích kurzů. (Edu-City a EU-Dat, 2013)

Jazykové vzdělávání je zastřešováno celou řadou nadnárodních organizací, které spravují jeho úroveň. Mezi ty nejvýraznější patří British Council, CITL (The National Centre for Languages), IALC (International Association of Language Centres), UF Foreign Language Organization, Organisation Internationale la francophonie a mnohé další.

V rámci této kapitoly je rovněž vhodné zmínit nedávno konanou událost pod záštitou Relang (Relating Language Examinations to the Common European Reference Levels of Language Proficiency: Promoting Quality Assurance in Education and Facilitating Mobility), jež je pomocnou institucí pro organizaci jazykových zkoušek odpovídajících Společnému evropskému referenčnímu rámci. 26. – 28. března 2014 se v Praze konal seminář, kde proběhlo seznámení expertů se správnými principy testování znalosti jazyků. Jedná se o využívání systému hodnocení jazykového vzdělání ve stupních A1, A2, B1, B2, C1 a C2 stanovené Evropským střediskem pro moderní jazyky. (MŠMT, 2014) Tento systém je v současné době nejrozšířenější evaluací jazykových znalostí a stává se z něj standardní hodnocení jazykových úrovní ve všech oblastech – jazykových zkouškách, přijímacích i výstupních zkouškách, pracovních kritériích, hodnocení pedagogů a lektorů a celkové prezentace získaných jazykových znalostí.

Zcela novým trendem výuky jazyků je zážitková forma výuky při výuce jiného předmětu přímo v daném cizím jazyce zvaná CLIL (Integrovaná výuka předmětu a cizího

jazyka).⁶ V Evropě je tento trend podporován Evropským centrem moderních jazyků. Jeho podpůrný program je nazván Learning throu languages (Učení skrz jazyky). V ČR byla tato forma hlouběji představena prostřednictvím projektu CLIL realizovaného NIDV (Národní institut pro další vzdělávání).

⁶ Content and Language Integrated Learning - podrobněji o této metodě níže v kapitole 2.3.

2 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Znalost cizího jazyka je v současné době nejčastěji žádanou dovedností. Na to poukazuje i průzkum uskutečněný v letech 2011 a 2012, kdy výsledky ukázaly, že majoritní aktivitou neformálního vzdělávání v ČR je právě studium cizích jazyků. Mezi ostatními aktivitami bylo studium cizích jazyků zastoupeno z 16,8%. (ČSÚ, 2013, s. 101)

2.1 Současné vědecké poznatky

Současně dostupné vědecké poznatky pokrývají zejména statistické podíly vzdělávání dospělé populace při výuce jazyků, metody a techniky při výuce jazyků a zastoupeno je i využívání informačních technologií při jazykové výuce. Žádná z těchto studií však nehledá spojitost s vysokým výskytem neúspěšnosti při osvojování cizích jazyků, kterou se tato práce snaží alespoň z části podkrýt.

Mezi lety 2011 a 2012 proběhlo první statistické šetření o vzdělávání dospělých (AES)⁷ za použití jednotné metodologie, kterého se zúčastnily všechny státy EU, Norsko, Švýcarsko a Srbsko. Toto pravidelné šetření je nařízením Evropského parlamentu a ES č. 452/2008. Povinností členských států je jeho realizace každých pět let. Šetření mimo jiné zahrnuje i průzkum v oblasti studia cizích jazyků v rámci neformálního vzdělávání. Pro účely této práce se zaměříme právě na tato data získaná na území ČR, do kterých blíže nahlédneme v ostatních kapitolách. Následné šetření je plánováno na rok 2015.

Dalším významným průzkumem bylo Vzdělávání dospělých v ČR – Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti uskutečněný v září a říjnu 2009. Cílem výzkumu byl popis příležitostí a problematiky vzdělávání dospělých se zaměřením na faktory, které jsou pro vzdělávání dospělých motivující, a které dospělým naopak brání. (Donath-Burson-Marsteller, 2009)

⁷ Adult Education Survey

Hodnotné informace na téma znalosti cizích jazyků v ČR jsou obsaženy v referátu *Stav a vývoj znalostí cizích jazyků české populace*, jež byly podkladem pro přednášku Doc.PhDr. Petra Saka, CSc. na 7. mezinárodní konferenci o informatické podpoře personálních procesů v Praze na přelomu září a října 2003. Zde Sak uvádí zejména pro tuto práci hodnotná data, mapující efektivitu forem jazykové výuky. (Sak, 2003)

Další prací, jež obsahuje hodnotná data týkající se občanského vzdělávání dospělých, je *Analýza občanského vzdělávání dospělých*, uskutečněná pod hlavičkou Centra občanského vzdělávání Brno z roku 2010. Cílem práce bylo komplexní zmapování občanského vzdělávání na území ČR. (Smékal, 2010)

Dosud zpracované bakalářské, disertační a diplomové práce jsou zaměřeny spíše na metodiku výuky cizích jazyků. Podobným tématem se však zabývá bakalářská práce *Nároky na výuku cizích jazyků u dospělých*, jejímž autorem je Lucie Crawley.⁸ Další prací v této oblasti je *Výuka a učení se cizím jazykům jako prostředek interkulturního vzdělávání dospělých*, kterou vypracovala Mgr. Šárka Blažková-Sršňová, Ph.D..⁹

2.2 Formy

Formy vzdělávání dospělých mohou být charakterizovány z mnoha různých hledisek. V rámci základního rozdělení, jež se rovněž vztahuje k výuce cizích jazyků, je nutné rozlišovat vzdělávání formální, neformální a informální. (Eurostat, 2007)

Formální – jedná se o vzdělávání v rámci školského systému, které má jasně danou strukturu a bývá uzavřeno obdržáním certifikátu. V případě vzdělávání dospělých jde zejména o střední, vysoké a jazykové školy s výstupem certifikátu, vypovídajícím o dosažení určité jazykové znalosti.

Neformální – do tohoto vzdělávání spadají edukační procesy poskytované organizacemi jak ziskovými, tak i neziskovými. Neformální vzdělávání má rovněž strukturální podtext, ale chybí zde povinný výstup v podobě certifikátu. Do této skupiny

⁸ Id práce: 69459.

⁹ Id práce: 99847.

patří zejména jazykové školy a různé instituce a organizace pro vzdělávání dospělých. Pro neformální vzdělání dnes již také existuje možnost osvědčení. (Beneš, 2008, s. 57)

Informální – zde se jedná o proces učení, kdy člověk nabývá informací, dovedností a zkušeností během každodenních činností. Jedná se o sebevzdělávání a samoučení. V rámci jazyků jde také o bezděčné učení jazyka v prostředí, kde je aktivně používán (zahraničí, kolektiv cizinců).

Dalšími možnostmi rozdělení forem vzdělávání dospělých uvádí Palán: (2008, s. 151-152)

- **délka trvání** (vyučovací hodina, den, týden),
- **prostředí výuky** (pracoviště, doma, knihovna),
- **interakce vzdělavatel – vzdělávaný** (*přímá interakce* – individuální, skupinová, kooperativní, participativní, individualizovaná a *nepřímá interakce* – internet),
- **zaměření vzdělávacího procesu** (zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, kvalifikační či rekvalifikační kurzy).

Organizační formy vyučování z pohledu komunikačních možností dle Gavory: (2003, s. 142-146)

Hromadné – Jde o frontální výuku všech žáků. Jedná se o nejčastější formu výuky českého školství.

Skupinovou – Výuka probíhá ve skupině obvykle složené ze 4 až 6 osob. Výuka v užší skupině umožňuje eliminaci pasivity studentů. Skupinovou výuku můžeme dále dělit na *homogenní* (stejná úroveň studentů) a *heterogenní* (různorodá úroveň studentů).

Párové – Jedná se o mezistupeň mezi skupinovou a individuální formou. Spadá sem i forma *vrstevnické vyučování*.¹⁰

Individualizovaná – Tato forma nabízí přívětivé podmínky uspokojení individuálních potřeb studenta.

¹⁰ Z angl. peer learning, peer tutoring.

Žák se opírá o vymezení metod dle Maňáka a Švece (2004) a ve svém Hospitačním archu pro potřeby evaluace metod a forem výuky uvádí následující výuky: (Žák, 2012, s. 22)

Frontální hromadná výuka – Postavení učitele je dominantní, stanoví tempo, podmínky a úlohy, které jsou pro všechny studenty shodné.

Kooperativní skupinová výuka – Studenti jsou rozděleni do skupin (dvou a více osob) dle různých kritérií, kde probíhá spolupráce za účasti dohlížejícího učitele.

Individualizovaná výuka a samostatná práce – Charakteristickým znakem je částečný nebo úplný přenos odpovědnosti na studenta, kde základ tvoří individuální potřeby studenta. Do této formy vzdělávání také patří **distanční vzdělávání**, jež je opakem kontaktní výuky a jedná se zejména o multimediální formu řízeného studia. (Palán, 2007, s. 137)

Dalším rozdělení forem výuky dle charakteru poskytovatele výuky je na **státní** a na **nestátní** výuku, kterou je možné dále dělit na ziskové a neziskové organizace.

Jazyková výuka může být také poskytována prostřednictvím **soukromých** či **veřejných** lekcí. Soukromá lekce je individuálně objednána klientem, kdežto veřejné lekce jsou předem nastaveny a studenti se do nich přihlašují před zahájením výuky. Jedná se o organizační dělení významné zejména pro potřeby jazykových škol, jež má často výrazný vliv na kvalitu výuky.

Důležité je také rozdělení výuky na **intenzivní** a **neintenzivní**, **pravidelnou** a **nepravidelnou**. Obecně platí, že pro výuku je pravidelnost a intenzita nesmírně důležitá z hlediska výsledného produktu učení.

Nelze opomenout elektronickou formu výuky **e-learning**, která většinou zahrnuje strukturované lekce. (Žák, 2012, s. 21) E-learning je interaktivní formou výuky často zahrnující samostudium.

Realizace jazykové výuky pro dospělé probíhá prostřednictvím různých institucí a organizací. Zde jsou uvedeny alespoň ty nejběžnější:

Střední školy – jde spíše o dodatečné získání maturity z důvodu zvýšení kvalifikace v již aktivním věku.

Vysoké školy – zejména kombinovaná forma studia, kdy si dospělí dodatečně doplňují své vzdělání.

Jazykové školy – jazykové kurzy pro dospělé, individuální lekce, jazykové pobyty pro dospělé.

Firmy a korporace – firmami organizované a prováděné vzdělávání pracovníků pro účely konkurenceschopnosti.

Volnočasová sdružení – studium na neformální úrovni, které bývá nejčastěji motivováno soukromými zájmy.

2.3 Vyučovací metody

Již J. A. Komenský usiloval o nalezení té pravé cesty neboli účinné metody. Slovo metoda pochází z řeckého *met-hodus*, což znamená cesta nebo způsob za něčím. (Ďurič, 2000) Maňák vymezuje vyučovací metodu jako „*koordinovaný, úzce propojený systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, orientovaný na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.*“ (Maňák, 2001, s. 29) Žák charakterizuje výukovou metodu jako „*systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů.*“ (Žák, 2012, s. 5)

Vyučovací metody je možné rozdělit dle mnoha kritérií. Mužík dělí metody andragogické didaktiky dle orientace na ty *orientované na lektora*, jež mají za cíl odborné kompetence, a na *orientované na účastníka*, jejichž cílem jsou způsoby jednání a chování. (Mužík, 2011, s. 89)

Šimoník uvádí dvojí rozdělení vyučovacích metod. Dle zdroje poznání zmiňuje **metody slovní, názorné a praktické**. (Šimoník, 2005, s. 78-98) V následující tabulce jsou pod jeho rozdělení uvedeny příklady některých metod, které je možné aplikovat při jazykové výuce dospělých.

Tabulka č. 1: *Vyučovací metody podle Šimoníka*

Metody slovního vyučování	
Monologické	<i>výklad, vysvětlování, vyprávění, popis, přednáška</i>
Dialogické	<i>rozhovor, dialog, diskuse, beseda</i>
Práce s textem	<i>čtení s výkladem, samostatná práce s textem, tvorba textů</i>
Metody názorného vyučování	
Ukázka	<i>poslech, video</i>
Inscenace	<i>situační role</i>
Práce s obrazem	<i>ilustrace, tabulky, grafy, symboly</i>
Metody praktického vyučování	
Praktické aktivity	<i>pobyt v zahraničí, slohová cvičení, korespondence</i>
Výukové projekty	<i>skupinové a individuální projekty, výměnné pobyty</i>

Tabulku je možné dále rozšířit o **metody aktivizující**, do kterých patří heuristické metody, řešení problémů, a didaktické hry, dále metody situační a inscenační, které se zároveň prolínají s metodami názorného vyučování. (Žák, 2012, s. 20)

Další rozdělení, které Šimoník zmiňuje, je klasifikace **dle fáze vyučovací hodiny**. (Šimoník, 2005, s. 78)

- Metody **motivační** podněcující motivaci.
- Metody **expoziční**, které se týkají nového učiva.
- Metody **fixační**, jež zahrnují opakování starého učiva.
- Metody **diagnostické** umožňující zjištění výsledků.
- Metody **hodnotící** poskytující podklady pro klasifikaci.

Jedná se o složky, které by neměly chybět v žádné formální výuce. Neformální a informální formy výuky zpravidla nevyužívají poslední dva druhy metod (diagnostické a hodnotící).

S těmito rozděleními se prolíná i vymezení metod dle Maňáka a Švece. (Maňák, 2003)
Jejich kategorizace do šesti různých aspektů je téměř vyčerpávající:

1. Aspekt didaktický

- Metody slovní
- Metody názorně demonstrační
- Metody praktické

2. Aspekt psychologický

- Metody sdělovací
- Metody samostatné práce žáků
- Metody badatelské, výzkumné, problémové

3. Aspekt logický

- Postup srovnávací
- Postup induktivní
- Postup deduktivní
- Postup analyticko-syntetický

4. Aspekt procesuální

- Metody motivační
- Metody expoziční
- Metody fixační
- Metody diagnostické
- Metody aplikační

5. Aspekt organizační

- Kombinace metod s vyučovacími formami
- Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

6. Aspekt interaktivní

- Diskusní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Didaktické hry
- Specifické metody

V návaznosti na rozšíření vzdělávání do celoživotní sféry je stále více kladen důraz na aktivní metody a samostatnou práci vzdělávaných. Současné metody tedy nezprostředkovávají pouze osvojení nových schopností a dovedností, ale jejich koncept

obsahuje rozvoj schopností sebevzdělávání. (Šimoník, 2005, s. 78) V oblasti výuky cizích jazyků je na využívání tradičních metod pohlíženo dokonce negativně.

Nespočetné množství moderních vyučovacích metod není možné v této práci obsáhnout. Odkážme tedy alespoň na některé literární zdroje, ze kterých je možné pro potřeby výuky jazyků čerpat: *Moderní vyučování* (Petty 1996), *Výukové metody* (Maňák, Švec 2003) *Vyučování jako dialog* (Kolář, Šikulová 2007), *Vyučovací styly učitelů* (Fenstermacher, Soltis 2008), *Strategie řízení třídy* (Cangelosi 1994) a mnohé jiné.

Relativně nově rozšířenou metodou, která se přímo týká výuky cizích jazyků, je integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka. V ČR byla formálně představena prostřednictvím projektu CLIL (Content and Language Integrated Learning), jehož realizátorem byl NIDV (Národní institut pro další vzdělávání). Projekt byl zahájen 1. 1. 2010 a ukončen 31.5 2011. Do projektu byli zapojeni pedagogové z II. stupně základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií s aprobací cizího jazyka a daného předmětu. Hlavním záměrem bylo rozšíření metody. Podmínkou účasti je jazyková znalost žáků na minimální úrovni B1. Výstupem celého projektu se stala Metodická příručka pro učitele publikovaná v červenci 2011.¹¹ Tato kombinovaná forma výuky začala být nejprve využívána v ZUŠ při výuce uměleckých a hudebních oborů a postupně se začíná rozšiřovat i do praktických oborů, jako jsou vaření, modelářství, kutilství a jiné a současně bývá implementována i do předmětů k tomu vhodných jakou je dějepis, zeměpis či tělesná výchova.

2.4 Motivace

Motivace je vnitřní či vnější faktor nebo soubor faktorů, jenž vede k energetizaci organismu. Jinými slovy, motivace slouží jako jedna z hlavních hnacích jednotek při plnění úkolů a jako podnět k mnoha činnostem. V andragogice je motivace jedním z hlavních pojmů. (Beneš, 2008, s. 82) Vacínová M. shrnuje závěry experimentů a poukazuje na to, že je to právě motivace, jež je u dospělých „rozhodující pro míru energie pro učení a připravenosti pro učení.“ (Vacínová, 2011, s. 81)

¹¹ Příručka dostupná z: <http://clil.nidv.cz/>

Motivace vychází z vnitřních či vnějších podnětů, které jsou často kombinovány:

- **Vnitřní** motivace je výsledkem zájmu člověka.
- **Vnější** motivace vychází z prostředí, ve kterém se člověk nachází.

Nedílnou součástí motivace jsou motivy, jež jsou osobními příčinami určitého chování – jsou to pohnutky, psychologické příčiny reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb.

Ve vzdělávání má motivace fundamentální význam, a to ve všech jeho směrech a stádiích. (Beneš, 2008, s. 82) Z hlediska záměrného využití motivace je nutné znát její aktivační činitele, mezi které patří **potřeby, zájmy, hodnoty, životní cíle a další**. (Živčicová, 2011, s. 72)

Živčicová uvádí základní dělení **potřeb** na potřeby fyziologické, sociální a potřeby seberealizace, které jsou odvozeny od Maslowovy hierarchie lidských potřeb. (Živčicová, 2011, s. 72)

Bylo by obtížné hledat spojitost mezi jazykovým vzděláváním dospělých a fyziologickými potřebami, a tak si přiblížme jeho vztah ke zbývajícím dvěma kategoriím.

- *Sociální* – člověk se učí cizímu jazyku z důvodu sociálního kontaktu.
- *Seberealizace* – jde o rozvinutí vlastní osobnosti, znalostí a sebeuplatnění.

Vnitřní potřeby dalšího vzdělávání se týkají zejména mladých ambiciózních osob. Z vnějšího prostředí přecházející potřeby pak cítí zejména tyto skupiny obyvatel: (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 14)

- *nezaměstnaní,*
- *ženy na mateřské,*
- *lidé nad 45 let z důvodu možnosti dalšího uplatnění.*

Naopak malou míru motivace vykazují lidé, kteří se již cítí zabezpečení: (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 14)

- *matky zabezpečené manželem,*
- *lidé neplánující další kariéru,*
- *zaměstnanci, kterým bylo další vzdělávání dáno příkazem.*

Jazykové vzdělávání může být jak prostředkem, tak i předmětem **zájmů**. Zájmy jsou vyjádřením vztahu člověka k objektu a jejich počet odpovídá množství činností, které člověk rád dělá.

Hodnoty jsou pokládány za největší aktivační činitele motivace. Hodnoty se vyvíjí v průběhu života působením výchovy, prostředí a vlastní osobnosti a jejich volba je svobodná a individuální. Z toho důvodu je možné, aby se i samotná znalost cizího jazyka stala hodnotou.

Cíl je bezprostřední směr, který si člověk uvědomuje a dle kterého záměrně reguluje své chování. Při jazykovém vzdělávání je cílem právě jeho znalost. Pro dosažení cíle je velmi důležitá cílevědomost, odhodlanost, důslednost a determinace. (Živčicová, 2011, s. 72-74)

Beneš uvádí, že na vzdělávání dospělých působí komplexní soubor motivů, které prochází neustálým vývojem, a uvádí následující typologii motivů vedoucích k účasti na dodatečném vzdělávání. (Beneš, 2008, s. 83-84)

- **Sociální kontakt** – účastníci mají potřebu kontaktu s druhými, chtějí být akceptováni a rozvinout svou sociální roli. U jazykového vzdělávání se získané vědomosti stávají i prostředkem pro navázání a udržení kontaktu v daném jazyce.
- **Sociální podněty** – účastníci hledají prostředí pro relaxaci. Tento druh motivace je častý zvláště v podnikových kurzech s dobrovolnou účastí.
- **Profesní důvody** – motivačním činitelem je udržení pracovní pozice či zajištění profesního růstu. Studium jako produkt tohoto druhu motivace bývá většinou realizováno na poslední chvíli. V případě osvojování jazyků je však třeba dlouhodobé přípravy.
- **Participace na politickém, zejména komunálním životě** – Důvodem je schopnost účasti na komunálních záležitostech. V případě jazykového vzdělávání jde zejména o participaci v rámci EU.
- **Vnější očekávání** – Popud přichází od druhých osob.
- **Kognitivní zájmy** – Motivace vychází z vlastního zájmu o znalost či dovednost.

Beneš dále shrnuje, že se lidé úměrně s věkem a získáváním vyššího statusu orientují více na kognitivní zájmy, dle Maslowovy pyramidy lidských potřeb se jedná o vyšší potřeby. Beneš rovněž poukazuje na to, že pro potřeby andragogiky je velmi důležitá proměna a možnost ovlivnění motivů a interakce mezi účastníky a osobností lektora. (Beneš, 2008, s. 84)

Osobnost učitele má tudíž na motivaci účastníka významný vliv a právě manažerské schopnosti a dovednosti učitele jsou často adresovány v odborné pedagogické literatuře.

Kolář a Šikulová nazývají učitele třídním manažerem a poukazují na úzkou spojitost manažerských a didaktických dovedností. (Kolář, 2007, s. 43) Fenstermacher a Soltis zmiňují manažerskou roli učitele v návaznosti k exekutivnímu stylu vyučování, kdy je učitel zodpovědný za zajištění dobrých výsledků. Tento styl vyžaduje detailní učební materiály a verifikované metody vyučování. (Fenstermacher, 2008, s. 17) Palán rovněž apeluje na mnohem širší kompetenci lektora, než je pouhé předávání informací. (Palán, 2008, s. 93) Tomu odpovídají i současné požadavky legislativy, které vyžadují vyšší odbornou kompetenci.

Závěrem je vhodné zmínit výskyt faktorů, které motivaci snižují. Petty rovněž upozorňuje na přílišnou motivovanost a uvádí tři skupiny demotivačních faktorů. (Petty, 2002, s. 53)

- **Emocionální faktory** (deprese, úzkost z předchozího neúspěchu)
- **Faktory prostředí** (šikana, chudoba, kriminalita, nezaměstnanost)
- **Fyziologické faktory** (chlad, hlad, hluk)

Velmi důležitá je také souhra motivace s ostatními faktory. I v případě silné motivace mohou však chuť, snaha a odhodlanost velmi rychle ustoupit v případě, že není zajištěno vhodné prostředí pro její realizaci. (Petty, 2002, s. 52)

Přívětivé klima pro rozvoj a posílení motivace je možné za předpokladu zachování určitých zásad. Závěrem této kapitoly si alespoň stručně uvedme zásady výuky dospělých podle Palána a Langer: (Palán, 2008, s. 150)

- Zásada vědeckosti
- Zásada orientace na praxi
- Zásada motivace a participace
- Zásada individuálního přístupu
- Zásada zpětné vazby a transferu
- Zásada didaktické redukce
- Zásada členění výukového procesu
- Zásada názornosti
- Zásada orientace na volný čas

3 POTŘEBY EDUKACE VYCHÁZEJÍCÍ ZE SOCIÁLNÍHO PROSTŘEDÍ

V roce 1980 zkoumala C. Aslanian důvody a podněty vedoucí dospělé osoby k učení. Výsledky potvrdily, že potřeby učení vznikají v prostředí, ve kterém člověk tráví svůj čas. (Aslanian, 1992, s. 51-53)

3.1 Studium jako životní styl dospělých

Vzdělání, které bylo považováno u předchozích generací za nadstandard, sebou nyní přináší známku direktivnosti a stává se nevyřčenou podmínkou průměrnosti. Od dospělého jedince je společensky vyžadováno, aby se neustále vzdělával, a to současně v nejedné oblasti. (Keller, 2011, s. 47)

V minulosti bylo na vzdělávání a studium pohlíženo jako na životní styl studentů v dospívajících letech, v dnešní době se však stává nedílnou součástí postmoderního životního stylu dospělých. Tuto skutečnost potvrzuje přímo i nepřímo řada autorů.

Beneš:

- „*Učení je součástí konzumního způsobu života a kultivace vlastního životního stylu.*“
- „*Vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích.*“ (2008, s. 27)
- Beneš dále poukazuje na nutnost vzdělávání z mnoha různých důvodů, jako jsou druhá šance, zvyšování kvalifikace a kompetence a rozvíjení schopností v rámci udržení sociálních rolí. (2008, s. 29)
- Dále stresuje to, že některé složky vzdělávání (instituce) mají donucovací charakter: „*Kdo se v dnešní době nevzdělává, projevuje neochotu pracovat sám na sobě.*“ (2008, s. 49)

Bočková:

- V rámci vzdělávání dospělých podotýká, že se „*nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce společenské a politické.*“ (1994, s. 24)

Keller:

- „*Během třiceti poválečných let prošla řada zemí Evropy prudkou vlnou demokratizace vzdělání.*“ Zde Keller adresuje poválečnou demokratizaci vzdělání a dále upozorňuje na postindustriální stav v oblasti vzdělávání, kdy se vzdělávání stává volně dostupným. (20011, s. 47)
- Keller rovněž kritizuje masové získávání vyššího vzdělání, jež zároveň způsobuje jeho znehodnocení. (20011, s. 47)

Živčicová podotýká, že životní styl a způsob života mají úzkou souvislost s hodnotami a ideály jedince. (Živčicová, 2011, s. 75) To zároveň poukazuje na to, že dnes tolik populární touha po vzdělání nemůže být motivována pouze vnějšími faktory, ale vychází zejména z vnitřní motivace člověka, jež je silně ovlivněna prostředím, ve kterém se pohybuje. (Aslanian, 1992, s. 53)

Mužík v rámci profesního vzdělávání dospělých uvádí sociálně ekonomický rozvoj jako hlavní vliv, jenž směřuje k potřebám vzdělávání dospělých. Potřebu kvalifikace rozděluje do tří sfér, dle příčin podněcujících vzdělávání: (Mužík, 2012, s. 59)

- škola není schopna poskytnout kompletní kvalifikaci, kterou jisté profese vyžadují,
- pokrok vyžaduje obnovu kvalifikace po velmi krátkém období,
- společnosti a organizace vyžadují další kvalifikaci a rekvalifikaci z důvodů zvyšujících se požadavků trhu.

3.2 Profesní rozvoj

Mužík vymezuje profesní rozvoj jako obsáhlejší koncept s obsahem pěti základních elementů: porozumění, znalost, vzdělání, profesní praxe a dovednosti. (Mužík, 2011, s. 34) Tyto faktory se prolínají ve všech stádiích profesního vývoje člověka.

Významným sociálním mezníkem je nástup do zaměstnání, kdy je dospívající nucen převzít větší dávku odpovědnosti, za kterou se mu dostává určité odměny finanční nezávislosti. Co se týče sociálních rolí, profesní role má se školou společnou pouze konformitu a solidarita v tomto prostředí ustupuje do pozadí. (Vágnerová, 2000, s. 282) Pro dospívajícího se jedná o zcela novou zkušenost, kdy bývá více zaměstnán adaptací na prostředí nežli jeho poznáváním a analýzou. Touha po dalším vzdělávání tak v tomto stádiu bývá značně utlumena.

Po strávení zkušeností v pracovním kolektivu je dospělý jedinec postupně schopen přijmout jisté kognitivní nejistoty. Jeho myšlení obsahuje větší dávku pragmatismu a bývá otevřen kompromisu, jenž není podmíněn ústupem od vlastního názoru, ale stává se projevem komplexního myšlení. (Vágnerová, 2000, s. 307-08) V roce 1997 mezi hodnoty dospělých přibývajících věkem na hodnotě patřily zejména mír, rodina, dále pak prospěšnost druhým lidem a politická zainteresovanost. (Sak, 1997) Zajímavostí je, že právě v tomto roce byla současně zaznamenána jedna z nejvyšších rozvodovostí vůbec. (ČSÚ, 2013)

Vágnerová mimo jiné adresuje to, že u dospívajícího dochází k upevnění sebehodnocení vlastní inteligentní stránky, a to zejména právě v oblasti profesní. (Vágnerová, 2000, s. 309) Dospívající člověk často tak staví na první místo své zaměstnání, a to nejenom z důvodů získání financí pro zajištění základních životních potřeb, ale právě i z důvodu vlastní seberealizace.

Vstup ČR do EU možnosti profesního působení českých občanů značně rozšiřuje. Stále více českých občanů hledá své uplatnění v zahraničí, což vyžaduje určitou jazykovou kompetenci. Sak uzavírá svůj referát z Mezinárodní konference o informatické podpoře personálních procesů v Praze v roce 2003: *„Znalost cizích jazyků se v řadě profesí a pracovních pozic stává nezbytností na českém pracovním trhu a po vstupu do Evropské unie a otevření evropského pracovního trhu se tento požadavek rozšíří plošně.“* (Sak, 2003) Jazykové vybavení je současně jednou z hlavních kompetencí profesního i mimoprofesního života. (ČSÚ, 2013, s. 101)

3.3 Rodinné prostředí

Dospělost s sebou přináší výraznější komplexitu, kdy člověk řeší situace, pro které nemá dosud vytvořena schémata chování. V dospělosti je člověk při řešení konfliktů stavěn mezi dvě stanoviště. Na jedné straně stojí rodina a na druhé zaměstnání. (Vacínová, 2011, s. 79)

Rodina je vůbec první socializační skupinou, se kterou člověk ve svém životě přichází do styku. (Laca, 2011, s. 78) Rodina patří do mikrosociálního prostředí a je primární

základní jednotkou státu. (Bakošová, 2011, s. 12) Mimo funkci výchovnou má rodina několik dalších důležitých funkcí.

Bakošová uvádí následující funkce rodiny: (Bakošová, 1994)

- **Biologicko-sexuální funkce** – slouží k reprodukci lidstva.
- **Ekonomická (hospodářská) funkce** – rodina je součástí ekonomického rozvoje státu.
- **Emocionální a ochranná funkce** – poskytuje ochranu a jistotu.
- **Výchovná (socializační) funkce** – příprava na život ve společnosti.

Výchova je jedním ze socializačních procesů uvnitř rodiny. Právě v andragogice bývá pojem socializace často nahrazován výchovou. (Beneš, 2008, s. 71) Zde se navzájem prolínají tři důležité pojmy: výchova, socializace a vzdělávání. I přesto, že jsou velmi úzce propojeny, je třeba tyto pojmy používat s určitou opatrností. Mužík v rámci profesního vzdělávání používá následující vymezení.

Výchova – je proces, který je „*cíleně zaměřen na rozvoj osobnosti člověka jako celku.*“

Na rozdíl od socializace obsahuje výchova výrazný prvek záměrnosti. (Mužík, 2011, s. 30-31)

Socializace – „*proces, ve kterém se člověk začleňuje do společnosti.*“ (Mužík, 2011, s. 31)

Vzdělávání – „*je institucionalizovanou činností zaměřenou na získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí.*“ (Mužík, 2012, s. 23)

V rámci mikrosociálního prostředí rodiny může být jazykové vzdělávání obsaženo ve všech těchto uvedených procesech.

Jazyková **výchova** uvnitř rodiny probíhá z různých příčin, jak v rámci nukleární, tak i rozšířené rodiny:

- *manželé mají odlišný rodilý jazyk,*
- *příbuzenské vztahy mají mezinárodní rozsah,*
- *rodina zaměstnává cizího rodilého mluvčího a vyžaduje komunikaci v jeho rodném jazyce,*
- *rodina udržuje jiné mezinárodní vztahy.*

V případě mezinárodního manželství se uvnitř rodiny často mluví dvěma jazyky zejména z toho důvodu, aby si dítě osvojilo jazyk přirozenou cestou. Podobný účel může plnit i zaměstnání rodilého mluvčího (vychovatel, chůva). Takové učení v rámci rodiny obsahuje jak záměrnou, tak i nezáměrnou složku učení. Keller zmiňuje požadavek

důkladného jazykového vzdělání v rámci rodiny jako hlavní a základní předpoklad pro kultivaci kulturního kapitálu diskrétní elity. (Keller, 2011, s. 73) Toto vzdělávání se týká zejména učení v mladším věku. U dospělých je v těchto kruzích jazykové vybavení naprostou samozřejmostí.

V případě nutnosti komunikace se členem mimo nukleární rodinu vychází požadavek osvojení jazyka z vlastního zájmu. Výsledkem této vnitřní motivace bývá aktivní účast na vzdělávání různých forem.

Cílem **socializace** je zařazení člověka do společnosti. (Palán, 2008, s. 100) Rodinné prostředí, ve kterém žijí členové jiné národnosti, vyžaduje jazykovou adaptaci, která bývá často příčinou účasti na různých formách vzdělávání.

Mluvíme-li o míšení různých kultur, je vhodné vymezit procesy enkulturace, akulturace a asimilace.

Enkulturation – vědomé či nevědomé přejímání prvků jiné kultury.

Akulturation – je v andragogice definován jako proces sociálního učení se záměrem zdokonalení sociálních dovedností a schopností. (Ďurič, 2000, s. 26)

Asimilace – splynutí s jinou kulturou a opuštění své vlastní.

Vlivem multikulturalismu, volné migrace a emigrace dochází ke stále častějšímu uzavírání manželských svazků na mezinárodní úrovni. Tento fakt je podpořen skutečností, kdy většina zemí uznává endogamii.¹² (Murphy, 1998, s. 267) Prosazování multikulturního soužití je současně pro ČR jako člena EU i jistou nutností. (Šišková, 1998, s. 42) Co se týče legislativy upravující mezinárodní manželství, ta není na úrovni mezinárodního práva ani práva evropského doposud jednotná. Řídí se zákony dané země, ve které je manželský svazek uzavírán. Novela zákona také nabízí pozdější možnost svobodného výběru právního systému, dle kterého by se náležitosti manželství dále řídily. (Evropská komise, 2010)

Vzdělávání jako institucionalizovaná činnost není pro rodinné prostředí typická. V tradiční společnosti bylo vzdělávání součástí výchovy, dnes je tomu tak pouze okrajově.

¹² Endogamie – výběr partnera je možný mimo vlastní skupinu.

Co se týče formy jazykového vzdělávání v rodinném prostředí, jedná se spíše o formy soukromé výuky v kolektivu členů rodiny.

Multikulturní rodinné prostředí je pro jazykové vzdělávání velmi podnětné. V případě učení cizímu jazyku vně rodinného prostředí se však mohou objevit různorodé překážky, bránící dospělému v dalším vzdělávání. Oblast mikrosociálního rodinného zázemí je zkoumána pouze na pomezí posledních let. Zahraniční výzkumy uvádí mezi hlavními důvody neúčasti na vzdělávání dospělých nedostatek času, povinnost péče o děti. V ČR do popředí překážek účasti na vzdělávání vystupují rovněž finanční požadavky. (Beneš, 2008, s. 82-83) Nedostatek času a financí pro další vzdělávání potvrzují i studie uskutečněnými na území ČR. (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 15)

U Krause se objevuje kritika současného tlaku negativních vlivů v podobě medializace, technizace a komercializace života, problémů spojených se životním prostředím a výrazného nárůstu patologických jevů. Poukazuje tak na stále těžší podmínky výchovy, jež úměrně sílí s pokrokem a vývojem lidstva. (Kraus, 2001, s. 42)

Kraus, Poláčková a kol. charakterizují současný stav rodiny v několika bodech, které si pro potřeby této práce rozdělíme do dvou skupin. (Kraus, 2001, s. 83-84)

Omezení zodpovědnosti

- funkce rodiny jsou přebírány jinými institucemi,
- manželství není podmínkou vzniku rodiny,
- nízká stabilita rodiny (40% manželství se rozvádí).

Časové omezení a finanční problematika

- mění se struktura rodiny (méně dětí, soužití více generací),
- stále větší věkové rozdíly mezi generacemi,
- vyšší nároky na dobu, kterou rodiče tráví v zaměstnání,
- stále více dvoukariérových manželství,
- stále více rodin nemá vlastní bydlení.

Šetření publikované jako Vzdělávání dospělých v České republice uskutečněné v roce 2011 ukázalo, že nevýznamnějšími důvody pro neúčast na dalším vzdělávání byly právě rodinné povinnosti. Výsledky zahrnovaly respondenty, kteří měli o další vzdělávání vážný zájem. V případě respondentů, kteří neměli zájem o účast na vzdělávání, výsledky ukázaly,

že nejvíce byl zastoupen názor, že nepotřebují další vzdělání, na druhém místě byly uváděny rodinné povinnosti a následně osobní důvody. (ČSÚ, 2012, s. 30-31)

Ve srovnání jazykového a jiného neformálního vzdělávání vyšla najevo i výrazná data zahrnující rodinný status. V případě osob v domácnosti či osob na mateřské dovolené, jež se aktivně účastnily neformálního vzdělávání, byl největší zájem právě o studium jazyků. (ČSÚ, 2013, s. 103) Potřebu dalšího vzdělávání u žen na mateřské dovolené potvrzují i další zdroje. Potřeby vznikajících z důvodu hrozby ztráty zaměstnání vykazují nezaměstnaní a starší osoby (nad 45 let). (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 14)

Rodinné prostředí v sobě skrývá faktory, které mohou být nakloněny jazykovému vzdělávání dospělých, ale zároveň může na dospělého jedince klást nároky ve formě rodinných závazků a povinností, které mu mohou bránit v dalším vzdělávání.

3.4 Pracovní prostředí

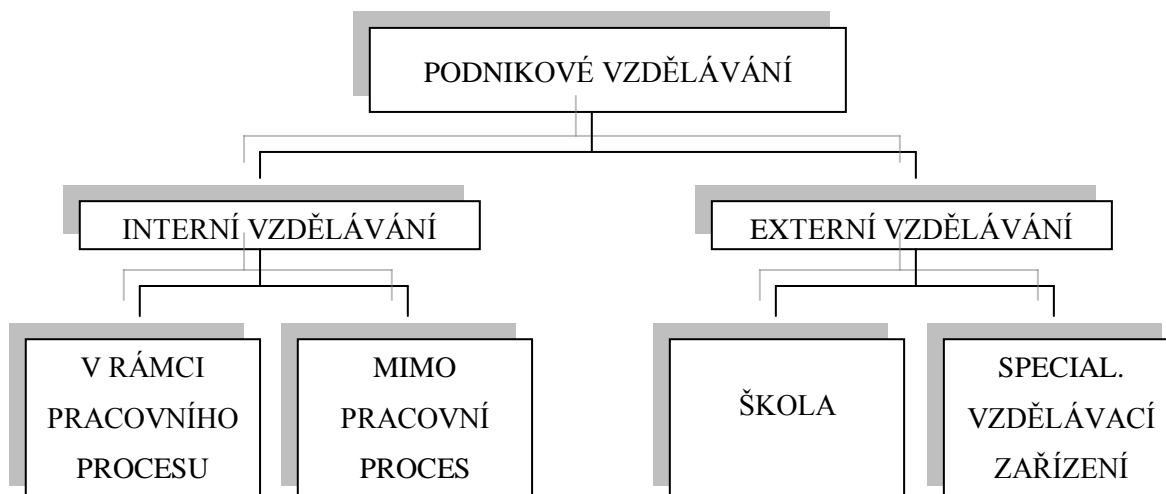
Dalším významným prostředím v životě dospělých, kde dochází k socializaci, je pracovní prostředí. Jak již bylo řečeno v úvodu předchozí kapitoly, dospělý člověk řeší konflikty, kdy na jedné straně stojí rodina a na druhé zaměstnání. (Vacínová, 2011, s. 79) Účast na jazykovém vzdělávání z pracovních důvodů prokázal v roce 2011 každý desátý účastník. (ČSÚ, 2013, s. 111)

Na podnikové vzdělávání bývá také odkazováno jako na vzdělávání na pracovišti či firemní vzdělávání. Palán vymezuje podnikové vzdělávání jako „*vzdělávací proces organizovaný podnikem.*“ (Palán, 1997, s. 86) Přímá organizace výuky však platí pouze u velkých organizací, které provozují svá vlastní školicí střediska. V menších firmách je jazyková výuka zprostředkována prostřednictvím jazykových škol, popř. živnostníků poskytujících výuku jazyka. Další způsob nepřímé organizace je případ, kdy firma poskytuje finanční podporu vzdělávání a zaměstnanec si výuku organizuje sám.

V roce 2011 měly největší zastoupení v poskytování jazykového vzdělávání instituce neposkytující formální vzdělávání (56,8%), rovným dílem se dělil zaměstnavatel a soukromá osoba (16,7%) a zbytek byl pokryt institucemi poskytujícími formální vzdělávání (9,7%). (ČSÚ, 2013, s. 112)

Výuka jazyků z pracovních důvodů je v největší míře poskytována prostřednictvím kurzů a na druhém místě jsou využívány soukromé lekce. Ostatní formy výuky jsou zastoupeny pouze okrajově. (ČSÚ, 2013, s. 111)

Schéma č. 2: Podnikového vzdělávání (Palán, 2002, s. 66)



V zahraniční literatuře se v rámci podnikového vzdělávání místo rozdělení na formální, neformální a informální používá dělení na učení na pracovišti, skrze pracoviště a pro pracoviště. (Evans, 2006, s. 7-8)

Učení na pracovišti zahrnuje jak veškeré formální struktury učení, tak i spontánní učení, kam patří pozorování, učení se z chyb svých i ostatních a jiné.

Učení skrze pracoviště se odvíjí od příležitostí poskytovaných firmou v rámci různých benefitů, odměn a členství. Do této kategorie také spadá učení pro soukromé účely či vlastní rozvoj.

Učení pro pracoviště představuje učení přímo pro potřeby zaměstnavatele. Jedná se o různá školení či semináře, ale také sem spadá všeobecné vzdělávání, ze kterého zaměstnavatel očekává prospěch.

Šimberová upřednostňuje termín učení (vzdělávání) v podniku z důvodu pokrytí oblasti nevědomého učení během pracovního procesu. (Šimberová, 2009, s. 23) Jazykové učení nevědomého charakteru je zde pokryto zejména nutností komunikace se zahraničními

zákazníky, kdy dochází k využití a ověření dosavadních znalostí (určitá zpětná vazba) a zároveň získání dalších hodnotných znalostí.

Evans poukazuje na dvě polariry učebního prostředí, na **expanzivní** a **restriktivní**. (Evans, 2006, s. 61)

Tabulka č. 2: *Polarity učebního prostředí*

EXPANZIVNÍ	RESTRIKTIVNÍ
Široce rozdělené dovednosti	Polarizované rozdělení dovedností
Hodnota technických dovedností	Technické dovednosti jsou samozřejmé
Rozvoj/ocenění znalostí všech pracovníků	Pouze znalosti klíčových pracovníků rozvíjeny
Ocenění týmové práce	Pracovní role jsou přesně specifikované
Podpora komunikace	Omezená komunikace a práce
Manažer je facilitátorem	Manažer je kontrolor
Příležitost učit se novému	Nedostatek mobility na pracovišti
Přístup k inovacím zdola nahoru	Přístup k inovacím shora dolů
Formativní přístup k hodnocení	Sumativní přístup k hodnocení
Podpora individuálního postupu	Nábor obvykle z venku pro pokrytí potřeb

Samotní pracovníci oceňují restriktivní pracovní prostředí jako nudné, monotónní či nepodnětné. Expanzivní prostředí je na druhou stranu popisováno jako stimulující, motivující, podnětné a zajímavé. (Evans, 2006, s. 57-58) Je tedy zřejmé, že pokud pracovní prostředí nabízí různé možnosti dalšího rozvoje a získané znalosti jsou oceňovány, pracovníci cítí více motivace k účasti. (Šimberová, 2009, s. 25)

Na druhou stranu příliš velké či nepřiměřené požadavky na vzdělávání mohou u pracovníka vyvolat negativní důsledky jako nejistotu, stres a ohrozit jeho zdraví. Takové nebezpečí může být dále vystupňováno vyššími nároky spojenými s vlastní prací. (Novotný, 2009, s. 87)

Má-li být vzdělávání v rámci pracovního prostředí efektivní, je třeba, aby byly pracovníkům ze strany organizace poskytnuty takové podmínky, které jim:

1. umožní účast na tomto vzdělávání,
2. poskytnou prostor pro osvojení nových poznatků,
3. poskytnou prostor pro strávení získaných dovedností a vědomostí,
4. popřípadě i podpoří uplatnění jejich získaných znalostí.

Vzdělávání zaměstnanců v rámci podnikového vzdělávání často obsahuje tři specifické rysy, které však nemusí být vždy ze strany zaměstnavatele uplatněny.

1. Vzdělávání je **hrazeno zaměstnavatelem** (běžné jsou různé druhy dotací a grantů)
2. Vzdělávací proces probíhá **na pracovišti**
3. Vzdělávací proces probíhá **v rámci pracovní doby**

Zaměstnanci mezi ostatními pracujícími prokazují největší účast na neformálním jazykovém vzdělávání pro pracovní účely, což může být ve velké míře podmíněno právě výše zmíněnými podmínkami. (ČSÚ, 2013, s. 108) Nejvyšší účast na jazykovém vzdělávání vykazují pak pracovníci z řad řídicích pracovníků, specialistů, technických a odborných pracovníků a úředníků ve výrazné převaze oproti pracovníkům vykonávajících manuální práci. (ČSÚ, 2013, s. 105)

Novotný a kol. ve své publikaci Pracoviště jako prostor k učení v mnohých bodech podkřývají nevědomé učení, které nabízí velký potenciál. (Novotný, 2009) Nevědomé učení má mnoho společného se zážitkovou metodou CLIL, která je zmíněna v kapitole 2.3. V obou případech jde o osvojování si znalostí v rámci soustředěnosti na jinou aktivitu. Dalo by se hovořit o vedlejším efektu záměrného učení.

Společenské a ekonomické změny vytvářejí nové požadavky nejenom na jedince, ale také na komerční seskupení a organizace. (Beneš, 2008, s. 82) Ve skutečnosti je jazykové firemní vzdělávání a jazykové vzdělávání jednotlivců úzce propojeno a společně by měly vytvářet systematický proces vzdělávání. Jinými slovy firemní vzdělávání bývá často doplňováno učením vycházejícím z vnitřní motivace ve formě soukromých lekcí či samostudia.

3.5 Volný čas a zájmová činnost

Volný čas bývá definován jako čas nutný pro regeneraci a načerpání sil a zároveň jako protiklad k době nutné pro práci a povinnosti. (Průcha, 2001, s. 284) Jde o čas, který je možné využít dle vlastní svobodné volby. Jedním z úkolů výchovy je naučit člověka plnohodnotně využívat svůj volný čas. (Pávková, 2008, s. 31)

Volný čas se ve velké míře odvíjí od životního stylu. Hlavním determinantem životního stylu jsou sociální interakce, které ukazují směr, jakým člověk tráví svůj volný čas. Velmi významnou roli v utváření volného času mají rodina a přátelé. (Pávková, 2008, s. 30) Člověk tráví svůj volný čas v prostředí, ve kterém se cítí nejlépe.

Šetření AES ukázalo, že účast respondentů v oblasti jazykového vzdělávání byla více než z poloviny motivována soukromými zájmy, nežli touhou po zlepšení profesních dovedností za účelem uplatnění na trhu práce. (ČSÚ, 2013, s. 106)

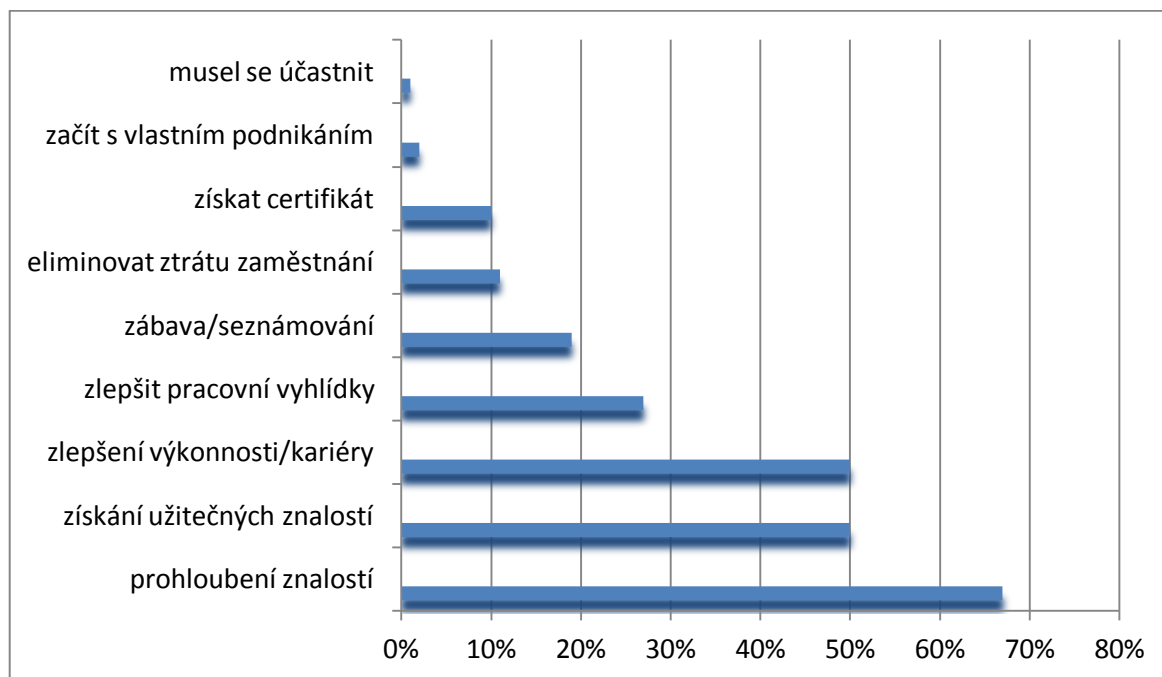
Výzkum dále uvádí, že při studiu cizích jazyků podněteném soukromými zájmy je na první pohled zřejmé, že ve všech věkových kategoriích je účast na jazykovém vzdělávání podmíněna dosaženým vzděláním. Osoby s vyšším dosaženým vzděláním se do studia cizích jazyků zapojují častěji. Zájem žen je však dvakrát vyšší než mužů. U žen je převažující jazykové vzdělávání z důvodu soukromých zájmů. (ČSÚ, 2013, s. 101-129) Osoby, které dosáhly vyššího vzdělání, jsou schopny lépe využívat svůj volný čas.

Zájmové vzdělávání dospělých je poskytováno státními i soukromými institucemi a tyto volnočasové aktivity jsou často propojeny i s rekvalifikací či rozšířením profesního vzdělání. (Smékal, 2010, s. 32)

Soukromé lekce měly největší podíl při soukromě motivované účasti na jazykovém vzdělávání, zbývající podíl byl zastoupen jazykovými kurzy a nejčastějšími poskytovateli jazykového vzdělávání byly jazykové školy, které poskytly závěrečný certifikát téměř třetině účastníků. (ČSÚ, 2013, s. 121)

V následujícím grafu jsou uvedeny nejčastější důvody účasti na soukromě motivované výuce cizích jazyků. (ČSÚ, 2013, s. 122)

Graf č. 1: *Důvody k účasti v jazykovém soukromě motivovaném neformálním vzdělávání*



Ze všech důvodů účasti na jazykovém vzdělávání podníceném soukromými účely nejvíce vystupují faktory, které naznačují zájem o jeho praktické využití v každodenním životě. Nezaměstnaný člověk je ve skutečnosti motivován využít svůj volný čas k nabytí vědomostí a dovedností, které by vedly k získání zaměstnání. (Donath-Burson-Marsteller, 2009, s. 14)

Dospělí se účastní kurzů také právě z důvodu pobavení a relaxace, (Mužík, 2011, s. 10) na což výsledky výzkumu v nemalé míře poukazují. Nelze rovněž opomenout využívání informačních a komunikačních technologií ve volném čase, kdy je styk s anglickým jazykem nevyhnutelný a vyžaduje určitý stupeň jazykové vybavenosti. (Sak, 2003) V rámci volnočasových aktivit, které jsou propojeny s prostředím cizího jazyka, je relevantní zmínit i cestování do zahraničí, kde se člověk ocitá v přirozeném prostředí cizího jazyka.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Tato část práce je realizována jako kvantitativní výzkum monografického charakteru na základě analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením.

4.1 Cíl výzkumu

Exploračním cílem výzkumu bylo zmapovat problematiku vzdělávání dospělých z pohledu sociálního postavení edukantů a tím se pokusit osvětlit, jaké sociální prostředí je přívětivé či ideální pro osvojení cizího jazyka, a naopak, jaké sociální jevy výrazně afektují oblast jazykového vzdělávání dospělých.

Hlavní výzkumné otázky a hypotézy zahrnovaly:

- Mají dospělí jedinci příznivé sociální podmínky pro osvojení cizího jazyka? Významným úkolem této práce bylo zjistit, zdali dospělí lidé žijí v prostředí, ve kterém je dostatek možností k osvojení si cizího jazyka.
- Má pracovní vytížení vliv na domácí přípravu? Pro tyto účely bylo třeba zkoumat oblast časové přípravy mezi osobami disponujícími větším objemem volného času (studenty a důchodci) na jedné straně a osobami vytíženými pracovními povinnostmi (zaměstnanci a podnikatelé). Domněnkou byl předpoklad, že v případě pracovního vytížení lidem nezbývá prostor pro další studium.
- Má rodinný stav vliv na přípravu? Pro získání odpovědi na tuto otázku byl prověřen vzorek ženatých respondentů a respondentů svobodných ve vztahu k času, který věnují jazykovému studiu nad rámec za týden. Domněnka byla podobná jako u předchozí otázky. Z důvodu rodinných závazků, které jsou považovány za prioritní, zbývá velmi málo času na studium cizích jazyků.
- Dále byly hledány prokazatelné souvislosti s dalšími získanými daty. Důvodem bylo velké množství získaných dat pomocí dotazníkového šetření.
- Další otázka se ptala na to, jak velký vliv má motivace na účast v dalším vzdělávání v oblasti jazyků. Z teoretické části této práce vyplývá výrazný vliv motivace na další vzdělávání. Předpokládalo se, že v případě vzdělávání dospělých však bude hrát větší roli jiné faktory.
- Dalším cílem byla snaha prověřit výskyt tzv. „věčných začátečníků“. Hlavním impulzem byla praktická zkušenost autora s lidmi, kterým se nedaří dosáhnout

výraznějšího pokroku ani po několika letech studia. V případě potvrzení většího výskytu „věčných začátečníků“ mezi respondenty bylo rovněž snahou práce, alespoň částečně, poodhalit příčiny tohoto jevu.

4.2 Volba metody

Sběr potřebných dat je uskutečněn technikou výběrového šetření pomocí dotazníku, který je procentuálně vyhodnocen pomocí grafů a tabulek. Předmětem vyhodnocení a diagnostiky jsou kauzalita i korelace.

Dotazníková metoda byla zvolena z důvodu získání dostatečně velkého počtu respondentů za relativně krátké období. Dalším důvodem byla požadovaná subjektivita odpovědí. Metoda dotazníkového šetření poskytuje vhodné podmínky pro anonymní a svobodné vyjadřování, které jsou pro odhalení subjektivních názorů na výuku kritické.

Hodnotným zdrojem pro stavbu vlastního dotazníku byla publikace *Úvod do pedagogického výzkumu*. (Gavora, 2010, s. 121) Dotazník obsahoval 28 otázek strukturovaných na dvě hlavní části. Prvních pět otázek se týkalo nezávisle proměnné. Zbytek otázek zahrnoval závisle proměnnou. Šestá až patnáctá otázka adresovaly formy a metody výuky. Šestnáctá až dvacátá šestá otázka se týkaly podmínek výuky a poslední dvě zahrnovaly využití jazykových znalostí.

Hlavnímu výzkumu předcházela předvýzkum. Důvodem bylo posílení validity a efektivity dotazníku pro hlavní výzkum. Předvýzkum byl proveden v rozsahu šesti respondentů.

Pro vyhodnocení dotazníků bylo použito tabulek četností, test nezávislosti chí-kvadrátu v kontingenční tabulce společně s grafickým znázorněním v podobě histogramů a grafů interakcí. Data byla zpracována pomocí statistického software Statistica 12 CZ firmy Statsoft.

Vzhledem ke skutečnosti, že všechna získaná data jsou kategoriální, nemělo smysl z nich počítat průměr, odchylky a jiné. Základní náhled na data je zprostředkován pomocí rozložení četností jednotlivých odpovědí. Ke každé otázce byla připojena tabulka a histogram. U otázek 5, 20, 27 a 28 byly možné vícenásobné odpovědi, proto zde byly použity pouze tabulky četnosti. U otázek 14 a 15 bylo možné počítat základní statistické

charakteristiky. Následným testem nezávislosti byl χ^2 (chí-kvadrát) v kontingenčních tabulkách, který byl ukazatelem toho, zda je možné verifikovat či falsifikovat hypotézu o nezávislosti mezi proměnnými.

Pro účely výběru následných evaluačních metod a interpretaci dat bylo dále čerpáno z publikace *Statistika – vícerozměrné metody*. (Sebera, 2014) Pro potřeby intuitivní grafické interpretace bylo použito klasifikačních stromů. Vzorky jsou zde klasifikovány dle předem daného počtu tříd. Rozdělení je uskutečněno na základě posloupností, kdy je objekt zařazen do jedné ze skupin ve vztahu k jeho zkoumaným vlastnostem. Proměnná je pro každý uzel předem určena a na jejím základě jsou tvořeny dvě (binární strom) či více větví a jejich listy představují právě jednu z daných skupin.

4.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výběrový soubor obsahuje 104 respondentů ve věku 20-60 let žijících na území Jihomoravského kraje. Respondenti pocházeli z různého prostředí jazykového vzdělávání, jakým jsou např. jazykové kurzy pro veřejnost, firemní jazykové kurzy a individuální, soukromé i firemní lekce. Vzorek je volen systematicky a nemá žádná jazyková omezení, resp. za předpokladu, že předmětem vzdělávání není rodilý jazyk respondenta.

Do vzorku nebyly zařazeny osoby, které nevykazují přímou zkušenost se vzděláváním v oblasti cizích jazyků. Důvodem je to, že tito lidé nedisponují informacemi, které dotazníkové šetření adresuje. Jejich odpovědi by byly současně nerelevantní z důvodu nedostatečného zájmu o jazykové vzdělávání.

Reprezentativnost výběrového vzorku je zajištěna vyváženým poměrem žen a mužů v kombinaci s rovnoměrným věkovým zastoupením v rozmezí 20 až 60 let.

Validity bylo dosaženo díky referenci výběrového vzorku. Respondenti byli voleni s podmínkou zkušenosti v podobě fyzické účasti na řízené i neřízené výuce cizího jazyka po minimální dobu jednoho roku. Realiabilita získaných dat byla podpořena anonymitou dotazníků. Objektivita byla zastřešena anonymitou respondentů. Vhodná formulace otázek byla prakticky ověřena pomocí uskutečněného předvýzkumu.

5 VLASTNÍ VÝZKUM

Vlastnímu výzkumu předcházel předvýzkum, jehož cílem bylo poukázat na nedostatky ve formulaci otázek dotazníkového šetření.

5.1 Evaluace předvýzkumu

Z důvodu ověření srozumitelnosti dotazníku byl proveden předvýzkum na vzorku s náhodným výběrem v rozsahu šesti respondentů. Přípomínky respondentů byly následující:

- Při výběru více jazyků není jasně stanoveno, na který cizí jazyk jsou zbývající otázky zaměřeny.
- Pod výrazem „studium“ je často představováno denní studium.
- U některých otázek je příliš mnoho možností.
- Dotazník je příliš dlouhý.

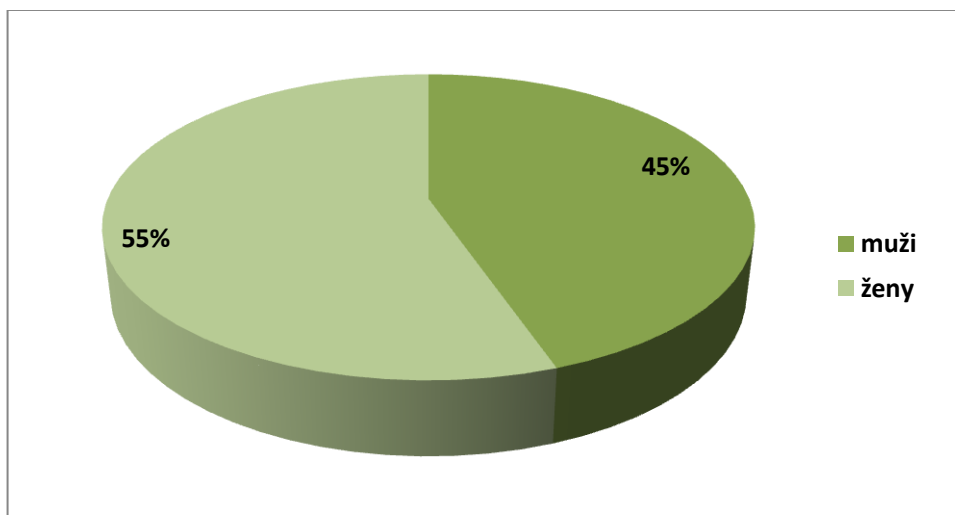
Po zvážení poznámek respondentů došlo k úpravě dotazníků v následujících bodech:

- U otázky č. 5 byly sloučeny možnosti shodného významu („člen sportovního klubu/kulturního seskupení“ a „péče o dítě/starší osobu“) a byla přidána možnost „péče od domácího mazlíčka“ s možností upřesnění.
- Výraz „studovat cizí jazyk“ byl přeformulován na „věnovat se cizímu jazyku“. Důvodem bylo to, že respondenti si slovo „studovat“ vztahovali spíše k dennímu či jinému intenzivnímu studiu.
- Pro nezávažnost statistických dat byly možnosti otázky č. 6 zredukovány pouze na hlavní jazyky s poslední otevřenou volbou s možností uvedení jazyka, jež se v možnostech nenachází.
- U otázky č. 9 byly sloučeny možnosti „ukončení školy“ a „ukončení pracovního poměru“ do jedné.
- V této otázce byl dále doplněn požadavek volby pouze jednoho z jazyků, k němuž se mají všechny otázky vztahovat.
- V otázce č. 18 byla odebrána možnost „venku“, jelikož korespondovala s možností „na veřejném místě“.
- U otázky č. 25 byla rozšířena první možnost o specifikaci vlastního dopravního prostředku. Důvodem bylo objasnění času stráveného cestou do místa výuky a dále rozlišení, zda se jedná o prostředek finančně náročný na provoz či nikoli.
- Počet otázek nebyl zredukován z důvodu zachování maximální reliability. Ve prospěch hovořil také čas strávený vyplněním dotazníku, který nepřesáhl 10 minut, a skutečnost, že poznámku adresující přílišnou obsáhlost vyslovil pouze jeden respondent ze šesti.

5.2 Studium respondentů

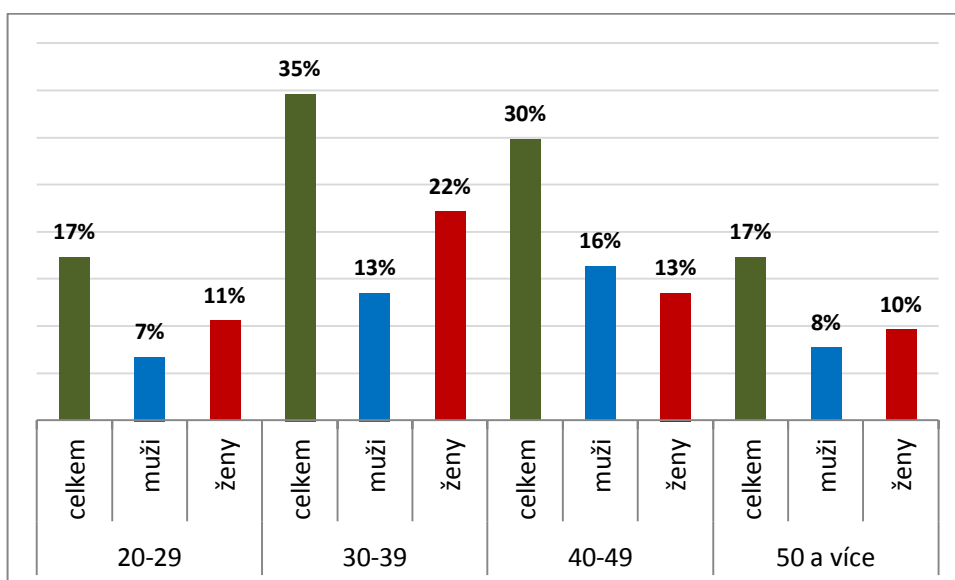
Celkový výzkumný vzorek zahrnoval 104 respondentů o relativně rovnoměrném zastoupení mužů a žen. Ženy byly zastoupeny v počtu 58 a mužů odpovídělo celkem 46.

Graf č. 2: Podíl mužů a žen mezi respondenty



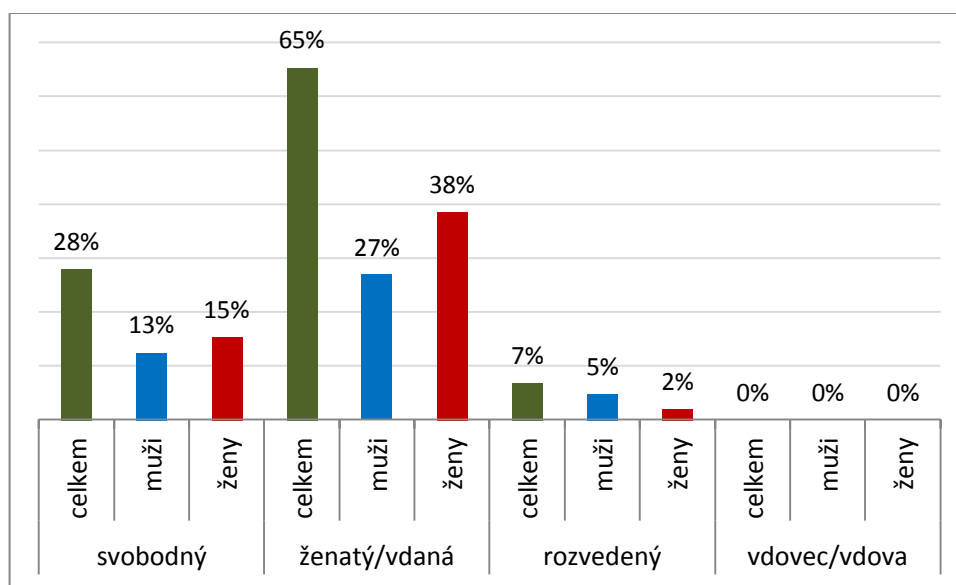
V případě věkového rozptylu byly zastoupeny všechny věkové kategorie. Nejvíce odpovídajících bylo v aktivním věku 30-39 let. Po nich následovala věková kategorie 40-49 let. Kategorie dvacetiletých a padesátiletých byly zastoupeny ve stejné výši 17,31%.

Graf č. 3: Věkové zastoupení respondentů



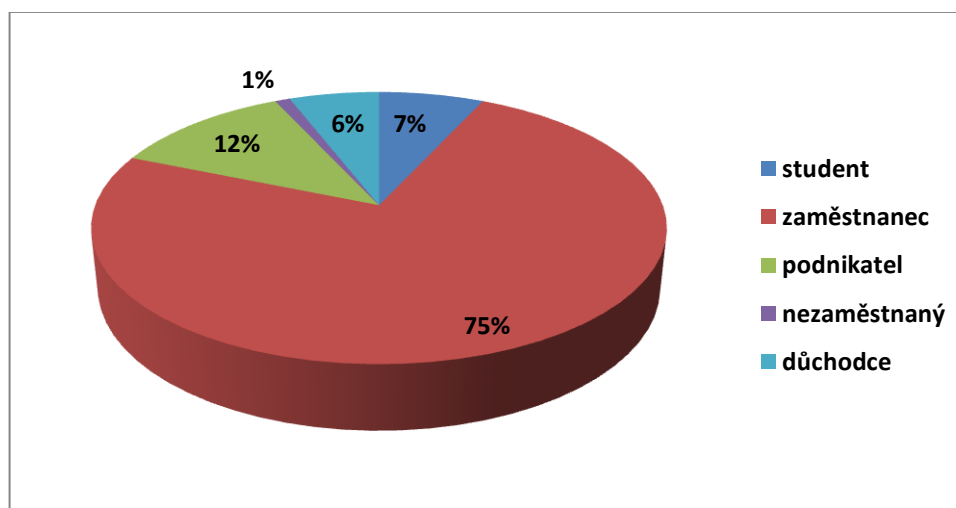
Největší zastoupení vykázali ženatí muži a vdané ženy následování svobodnými. Vzorek rozvedených obsahoval 7%. Vdovy a vdovci nebyli zastoupeni vůbec. V kategorii svobodných a ženatých převládaly ženy. U rozvedených reprezentovaly ženy pouze malé procento.

Graf č. 4: Rodinný stav respondentů



Nejvýraznější zastoupení jednoznačně vykázali zaměstnanci, kteří pokryli 75% celkového vzorku respondentů. Na druhém místě byly podnikatelé v objemu 12%. Studenti a důchodci vykazovali téměř shodné zastoupení (6%) a zanedbatelný vzorek reprezentovali nezaměstnaní (1%).

Graf č. 5: Pracovní status respondentů



Co se týče pohlaví a věkového zastoupení, vzorek respondentů byl zastoupen rovnoměrně. V rodinném stavu pak logicky převládá počet ženatých/vdaných. V rámci pracovního statusu pak nadměrná většina uvedla zaměstnání.

5.3 Podmínky ke studiu

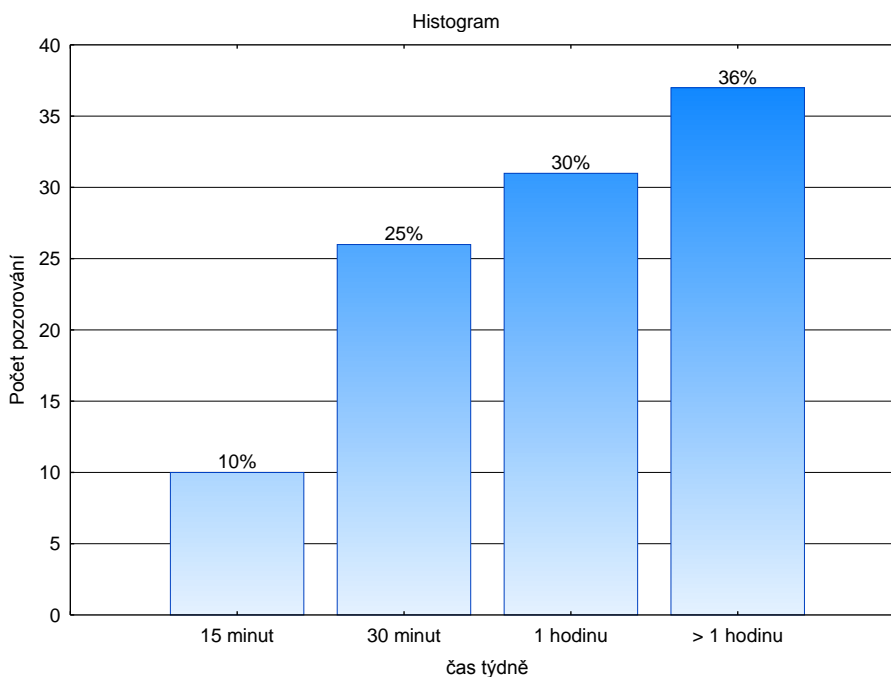
Mezi nejčastěji uváděnými překážkami ve studiu patřil nedostatek času, prioritizace jiných zájmů a pracovní povinnosti. Nad všemi důvody však převažoval **nedostatek času**.

Tabulka č. 3: Překážky při studiu cizích jazyků

Kategorie	Četnosti: co omezuje (Prom. vícenásob. odp.)		
	Četnost	% Odpovědi	% Příp.
nespokojenost s formou výuky	8	5,44	8,89
pracovní povinnosti	22	14,97	24,44
nedostatek financí	9	6,12	10,00
upřednostnění jiných zájmů	27	18,37	30,00
rodinné důvody	13	8,84	14,44
nedostatek času	52	35,37	57,78
frustrace z neúspěchu	16	10,88	17,78
CELKEM	147	100,00	163,33

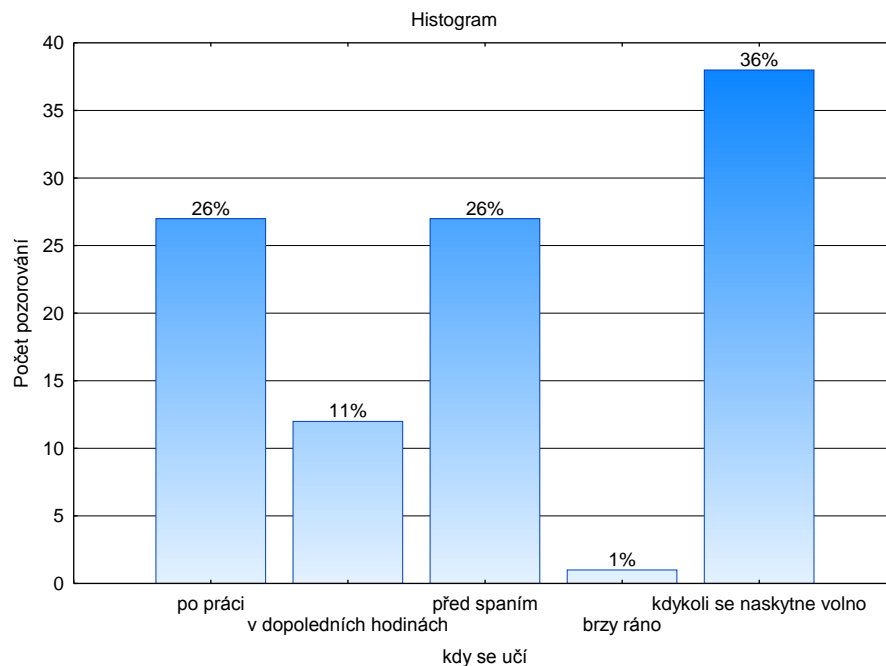
Ze všech respondentů třetina věnuje domácí přípravě více než jednu hodinu. Na druhou stranu 15 minut přípravy týdně tráví pouhých 10% respondentů.

Graf č. 6: Čas věnovaný přípravě nad rámec výuky za týden



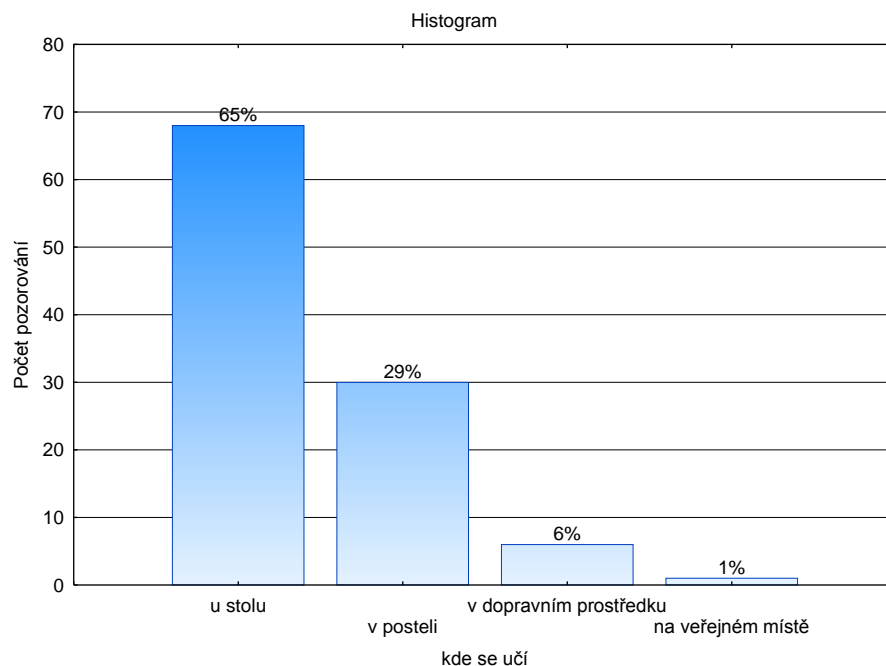
Většina dotázaných se věnuje přípravě, kdykoli se naskytne volno (36%). Jedna čtvrtina se učí po práci, další čtvrtina respondentů tráví čas učením před spaním. Desetina se věnuje studiu v odpoledních hodinách. Zanedbatelné 1% se učí brzy ráno.

Graf č. 7: Denní doba věnovaná přípravě



Většina dospělých se učí u stolu, o polovinu méně se učí v posteli. 6% respondentů uvedlo, že se učí v dopravním prostředku a pouhý zlomek (1%) přiznalo přípravu na veřejném místě.

Graf č. 8: Místo přípravy



Z uvedených výsledků vyplývá, že většina **dospělých disponuje dobrými podmínkami pro učení**, avšak stále nemalé procento využívá podmínek pro učení, které neumožňují dostatečnou soustředěnost. Překvapující je množství uvedeného času, který dospělí věnují studiu cizích jazyků.

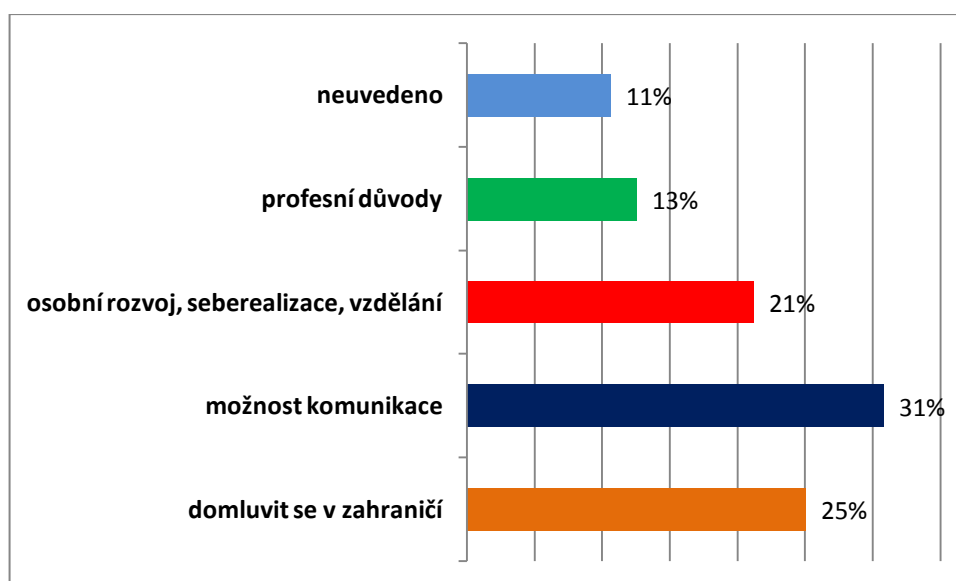
Nejčastějším důvodem pro zahájení studia cizího jazyka byla uvedena **povinnost v rámci odborného studia**. Dalším frekventovaným důvodem byla touha po **osobním rozvoji**. Nezanedbatelné byly rovněž pracovní důvody a osobní zainteresovanost.

Tabulka č. 4: *Důvody zahájení studia cizích jazyků*

	počet respondentů	%
osobní zainteresovanost	14	13,46%
součást odborného studia	44	42,31%
osobní rozvoj	35	33,65%
touha vycestovat	5	4,81%
pracovní důvody	16	15,38%
využití volného času	2	1,92%
jiné důvody	4	3,85%

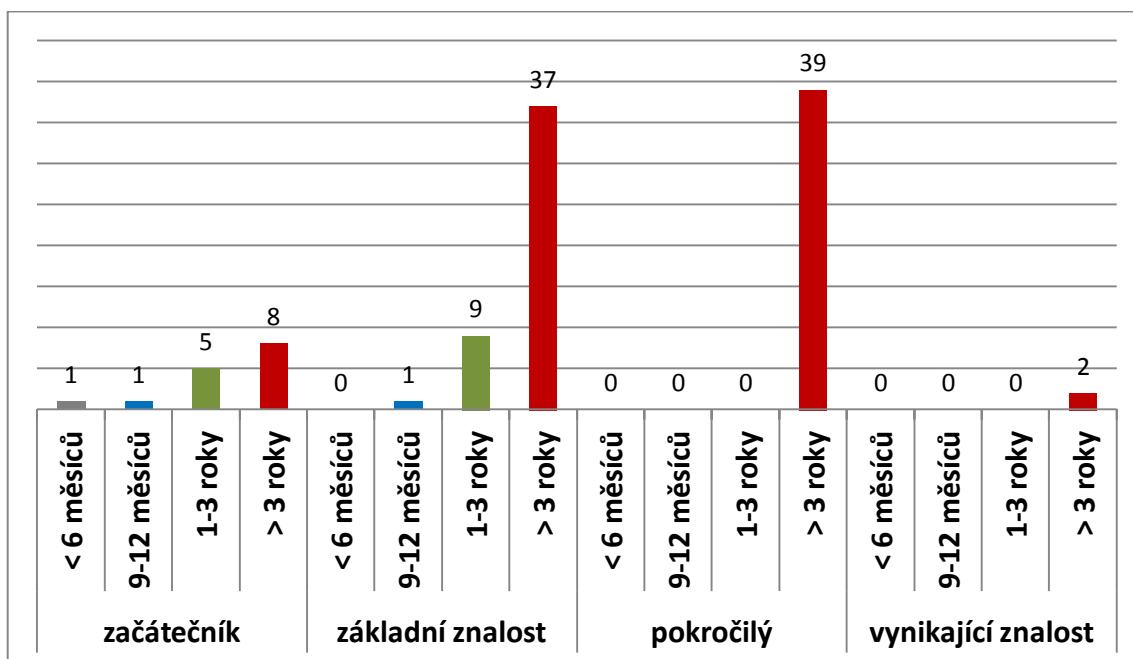
Z motivačních faktorů respondenti zmínili na prvním místě možnosti komunikace a dorozumění se v zahraničí. Vzápětí následovala touha po osobním rozvoji a seberealizaci. Profesní důvody stály až na posledním místě. 11% respondentů nevedlo do kolonky nejvýraznější motivace uvést žádný důvod.

Graf č. 9: *Motivace při studiu cizího jazyka*



Dříve než začneme s interpretací výsledků týkajících se hypotéz, je rovněž vhodné si uvědomit častou problematiku jazykového vzdělávání dospělých, na kterou poukazuje i následující zjištění. Jak vidět na níže uvedeném grafu, velké množství začátečníků odpovědělo, že jazyk studuje 1-3 roky, a ještě více z nich uvedlo délku studia delší než tři roky. Znamená to tedy, že necítí, že by dosáhli nějakého výrazného pokroku. Tyto výsledky tedy poukazují na existenci tzv. „věčných začátečníků“.

Graf č. 10: Znalostní úroveň vs. délka studia



5.4 Hledání vztahu mezi proměnnými

Pro ověření stanovených hypotéz a nalezení vztahů mezi proměnnými byl použit Pearsonův chí-kvadrát. Prvním cílem bylo ověření stanovených hypotéz. Pro tyto účely byla porovnána míra závislosti s proměnnými.

Otázka: *Má pracovní vytíženost vliv na domácí přípravu?*

H1: *Pracující tráví méně času přípravou než studenti.*

H0: *Pracovní vytíženost nemá vliv na domácí přípravu.*

Předpokladem je to, že v případě pracovních povinností zaměstnancům a podnikatelům nezbývá příliš mnoho času na domácí přípravu. Protože p u Pearsonova chí-kvadrátu je

větší než 0,05, **nezamítáme hypotézu o nezávislosti**. Tzn., že žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („pracovní status“ a „čas týdně“) není. Ze statistického úhlu pohledu rozdíl mezi studenty a lidmi s pracovními povinnostmi není.

Tabulka č. 5: Pracovní status vs. čas týdně

Statist.	Statist. : pracovní status(5) x čas týdně(4) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	16,73996	df=12	p=,15964
M-V chí-kvadr.	19,39930	df=12	p=,07934

Otázka: *Má rodinný stav vliv na přípravu?*

H2: *Ženatí tráví méně času přípravou nežli svobodní.*

H0: *Rodinný stav nemá vliv na domácí přípravu.*

U dospělých jedinců se svobodným statusem by se dalo předpokládat, že disponují větším časovým objemem pro domácí přípravu. Protože p u Pearsonova chí-kvadrátu je větší než 0,05, **nezamítáme hypotézu o nezávislosti**. Tzn., že žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („rodinný stav“ a „čas týdně“) není. Ze statistického úhlu pohledu rozdíl mezi ženatými a svobodnými není.

Tabulka č. 6: Rodinný stav vs. čas týdně

Statist.	Statist. : rodinný stav(3) x čas týdně(4) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	5,997494	df=6	p=,42347
M-V chí-kvadr.	6,970403	df=6	p=,32359

V obou případech tedy nebyla závislost o proměnných prokázána, což poukázalo na to, že míra času, kterou dospělí věnují přípravě nad rámec výuky jazyků, **není ovlivněna jejich rodinnými či pracovními povinnostmi**.

Dalším bodem bylo hledání významných souvislostí mezi získanými daty. K tomu opět posloužila hodnota závislosti vyjádřená pomocí Pearsonova chí-kvadrátu. Následně došlo k objevu několika závislých proměnných, které je vhodné pro účely této práce uvést.

Vynikající znalost prokázal pouze věk 30-39. Starší lidé nejčastěji disponovali základní znalostí. Mezi nejmladšími z tázaných (20-29 let) nikdo nevedl úroveň začátečníka.

Tabulka č. 7: Znalostní úroveň v poměru s věkem

věk	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (florian-data-2) Četnost označených buněk > 10				
	úroveň znalostí začátečník	úroveň znalostí základní znalost	úroveň znalostí pokročilý	úroveň znalostí vynikající znalost	Řádk. součty
20-29	0	5	13	0	18
Řádko	0,00%	27,78%	72,22%	0,00%	
30-39	5	12	18	2	37
Řádko	13,51%	32,43%	48,65%	5,41%	
40-49	9	17	6	0	32
Řádko	28,13%	53,13%	18,75%	0,00%	
50 a více	1	14	3	0	18
Řádko	5,56%	77,78%	16,67%	0,00%	
CELKEM	15	48	40	2	105

Tabulka č. 8: Věk vs. úroveň znalostí

Statist.	Statist. : věk(4) x úroveň znalostí(4) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	30,53800	df=9	p=,00036
M-V chí-kvadr.	32,65700	df=9	p=,00015

Největší objem času věnovaného nad rámec výuky za týden prokázali respondenti ve věkových kategoriích 30-39 let a 40-49 let. Nejméně času na přípravu do výuky věnovali starší lidé.

Tabulka č. 9: Věkový poměr časové přípravy nad rámec výuky

věk	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (florian-data-2) Četnost označených buněk > 10				
	čas týdně 15 minut	čas týdně 30 minut	čas týdně 1 hodinu	čas týdně > 1 hodinu	Řádk. součty
20-29	0	4	5	8	17
Řádko	0,00%	23,53%	29,41%	47,06%	
30-39	6	7	8	16	37
Řádko	16,22%	18,92%	21,62%	43,24%	
40-49	1	13	7	11	32
Řádko	3,13%	40,63%	21,88%	34,38%	
50 a více	3	2	11	2	18
Řádko	16,67%	11,11%	61,11%	11,11%	
CELKEM	10	26	31	37	104

Tabulka č. 10: Věk vs. čas týdně

Statist.	Statist. : věk(4) x čas týdně(4) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	22,42808	df=9	p=,00762
M-V chí-kvadr.	23,81702	df=9	p=,00460

Z následující kontingenční tabulky je patrné, že muži vyhledávají spíše samostudium a firemní výuku. Ženy naopak tíhnou k individuálním lekcím a lekcím pro veřejnost.

Tabulka č. 11: Upřednostnění výuky mezi muži a ženami

Forma studia	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (florian-data-2) Četnost označených buněk > 10		
	pohlaví muž	pohlaví žena	Řádk. součty
samostudium	15	7	22
Řádko	68,18%	31,82%	
individuální lekce	4	18	22
Řádko	18,18%	81,82%	
škola	8	5	13
Řádko	61,54%	38,46%	
e-learning	0	1	1
Řádko	0,00%	100,00%	
firemní výuka	12	10	22
Řádko	54,55%	45,45%	
lekce pro veřejnost	8	17	25
Řádko	32,00%	68,00%	
CELKEM	47	58	105

Tabulka č. 12: Forma studia vs. pohlaví

Statist.	Statist. : Forma studia(6) x pohlaví(2) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	15,95503	df=5	p=,00697
M-V chí-kvadr.	17,03954	df=5	p=,00443

Další zjištěná souvislost se týkala výpovědi o učitelích. Na základě výpovědi respondentů o tom, v jaké oblasti daného jazyka nejvíce vynikají, je zřejmé, že pouze pod vedením zkušeného lektora/učitele nebo pedagoga s vysokoškolským vzděláním je možné vyniknout ve všech oblastech jazykového vzdělávání. To naznačuje, že **pouze kvalifikovaní a zkušení učitelé jsou schopni pokrýt jazykové vzdělávání komplexně.**

Tabulka č. 13: Oblasti výuky pokryté lektory

oblast jazyka	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti (florian-data-2)			
	učitel rodilý mluvčí	učitel pedagog s VŠ vzděláním	učitel osoba žijící v zahraničí	učitel zkušený lektor/učitel
ústní projev	2	17	0	7
Řádko	7,41%	62,96%	0,00%	25,93%
psaný projev	3	3	6	5
Řádko	17,65%	17,65%	35,29%	29,41%
porozumění psanému textu	7	10	9	24
Řádko	14,00%	20,00%	18,00%	48,00%
poslech	0	4	0	1
Řádko	0,00%	57,14%	0,00%	14,29%
znalost gramatiky	0	1	0	1
Řádko	0,00%	50,00%	0,00%	50,00%
CELKEM	12	35	15	38

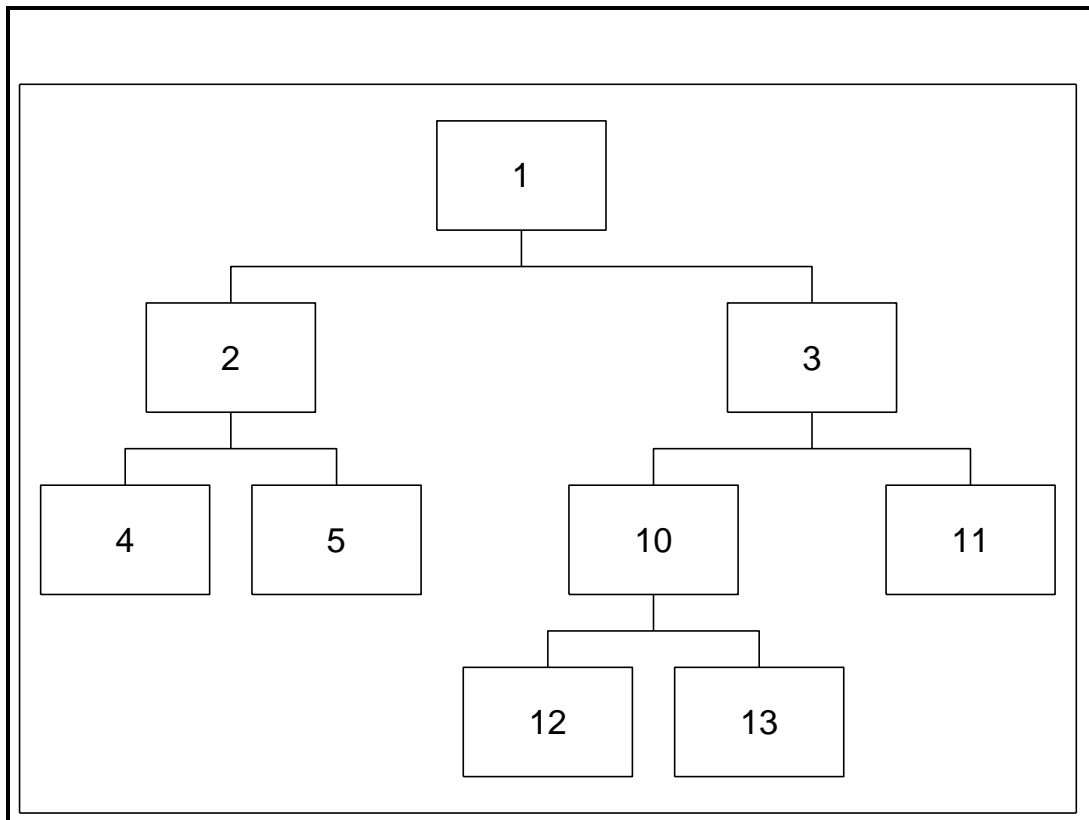
Tabulka č. 14: Oblast jazyka vs. učitel

Statist.	Statist. : oblast jazyka(5) x učitel(5) (florian-data-2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	46,79726	df=16	p=,00007
M-V chí-kvadr.	42,80768	df=16	p=,00030

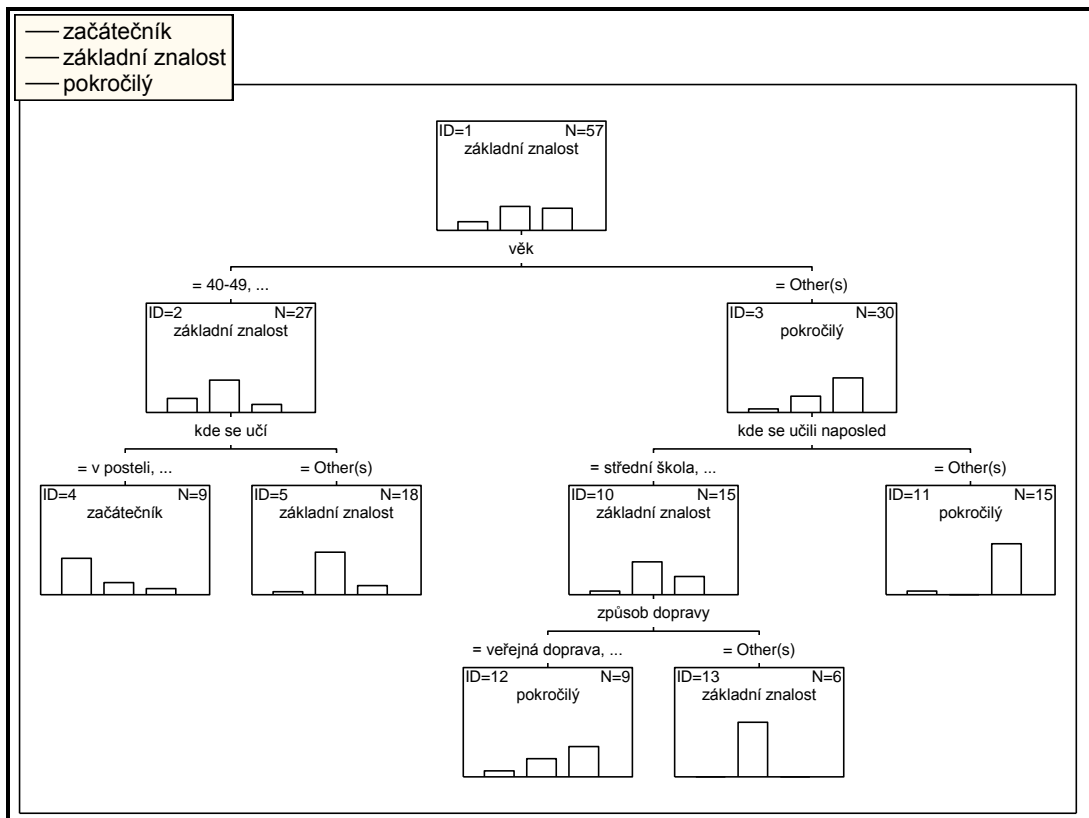
Pro účely zmapování determinantů poukazujících na hlavní motivační faktory bylo použito vyhodnocení pomocí stromového grafu. Rozbor obsahoval:

- V uzlu 1 jsou všichni respondenti rozdělení do skupin: začátečník, základní znalost a pokročilý. Výška obdélníků ukazuje četnosti jednotlivých kategorií. Uzel 1 se dělí na uzly 2 a 3, a to podle věku. V uzlu 2 jsou „starší 40 let“, v uzlu 3 mladší 40 let.
- Uzel 2 se dělí na uzly 4 a 5, a to podle proměnné „kde se učí“. Kdo se učí v posteli nebo v dopravním prostředku, je typicky začátečník. Kdo se učí „u stolu“, je typicky „základní znalost“. Viz výšky jednotlivých znalostí.
- Uzel 3 se dělí na uzly 10 a 11 a také podle toho, kde se naposledy respondenti jazyk učili. Pokud naposledy na střední a na vysoké, padnou do uzlu 10. Kdo se výukou zabýval na „jazyková škola, e-learning, soukromé hodiny“ padne do uzlu 11, což jsou ti pokročilí!
- Uzel 10 se dále dělí na uzly 12 a 13, a to podle proměnné způsob dopravy. Kdo se na místo výuky dopravuje autem nebo se učí doma či ve firmě, je typicky na úrovni „základní znalost“.

Graf č. 11: Úrovně znalostí dle důležitosti



Graf č. 12: Determinanty úrovně znalostí

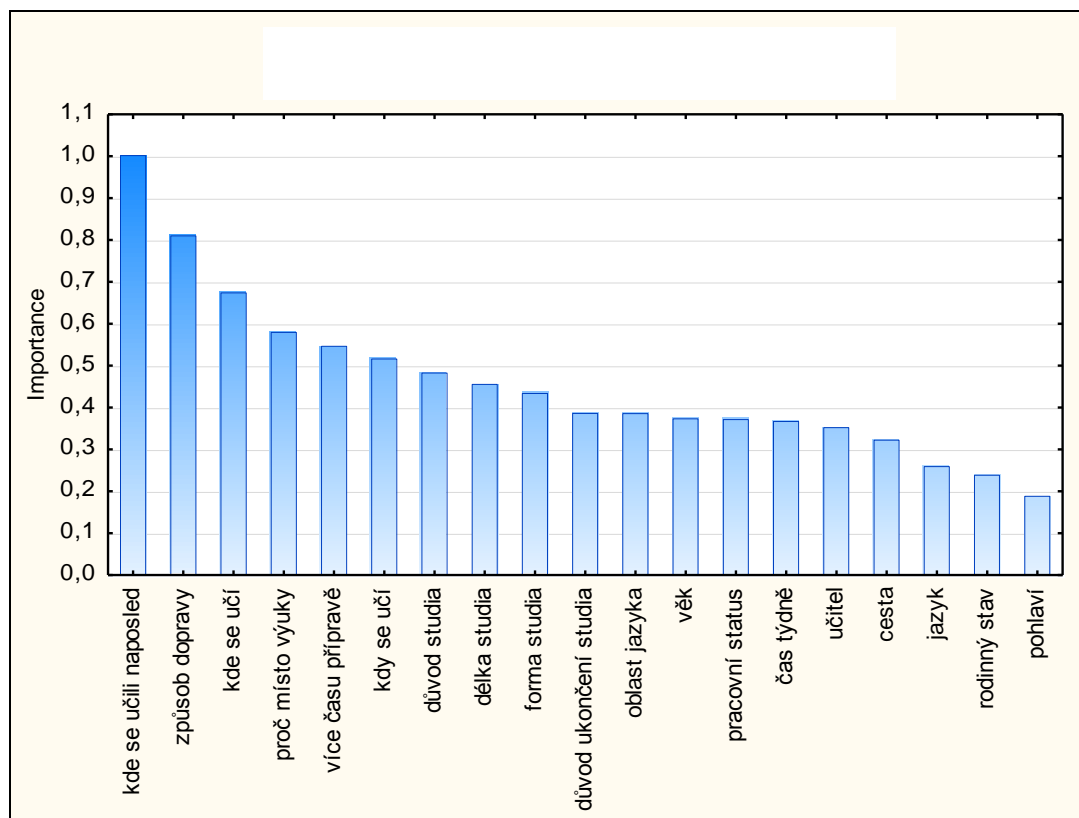


Algoritmus dále vygeneroval pořadí proměnných, které jsou pro tento klasifikační strom důležité, a to i přesto, že nemusejí být přímo kritériem při tvorbě stromu. Z tohoto rozboru je možné dojít k následujícím závěrům.

- Vůbec nezáleží na pohlaví, rodinném stavu a jazyku, který se učí, na učiteli či na četnosti výuce nebo věku.
- Pokročilá úroveň jazyka je typická pro mladé lidi, kteří využívají jazykovou školu, e-learning, soukromé hodiny (průchod stromem po uzlech 1 – 3 – 11).
- Základní znalost jazyka je typicky pro průchod stromem 1 – 2 – 5 nebo 1 – 3 – 10 – 13.
- Začátečník je typicky definován průchodem stromu 1 – 2 – 4.

Z daného zjištění vyplývá, že jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšnosti v oblasti jazykového vzdělávání je silná vnitřní motivace. V následujícím grafu je uvedeno pořadí determinantů reprezentujících proměnné v pořadí, které algoritmus vygeneroval.

Graf č. 13: Determinanty dle důležitosti



5.5 Diskuse k výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části bylo zmapovat problematiku vzdělávání dospělých z pohledu jejich sociálních podmínek, zjistit, zda mají dospělí jedinci příznivé sociální podmínky pro osvojení cizího jazyka.

Co se týče reprezentativnosti výběrového vzorku respondentů, obsahoval 58 žen a 46 mužů. Věkové zastoupení zahrnovalo všechny zvolené věkové skupiny a bylo relativně rovnoměrné. Vzorek obsahoval největší podíl ženatých mužů a vdaných žen. Poměr zaměstnanců tvořil 75% a podnikatelé byli zastoupeni ve 12%. Výběrový vzorek se z hlediska počtu žen a věkového rozptylu podařilo zastoupit rovnoměrně s výraznou převahou zaměstnanců a podnikatelů, což potvrdilo jejich aktivní participaci na trhu práce.

Po analýze proměnných jsem dospěl k jistým závěrům, a to, že pracovní status ani rodinný stav nemají výrazný vliv na studium nad rámec výuky. Nebyl nalezen významný rozdíl v proměnné mezi studenty, u kterých se předpokládal větší časový prostor pro přípravu, a lidmi s pracovními povinnostmi. Nevýznamný rozdíl byl rovněž prokázán mezi svobodnými a ženatými. Z důvodu plnění rodinných povinností se očekávalo, že bude právě prioritou rodinných závazků vykazovat výraznější časové omezení pro přípravu nad rámec řádné výuky. Další analýza pomocí stromového grafu potvrdila, že u dospělých jedinců nehraje v podmínkách osvojení cizího jazyka významnou roli to, jakého jsou pohlaví, rodinného stavu, schopnosti lektora či jiné, ale to, jak silná je jejich touha po znalostech.

Zásadní rozdíl mezi ženami a muži byl prokázán ve formách výuky, které preferovali. Muži uvedli, že dávají přednost spíše samostudiu a firemní výuce, kdežto u žen převládala volba individuálních lekcí a lekcí pro veřejnost. Co se týče časového rozpětí, nejvíce času přípravě nad rámec vyučování věnovali dospělí ve věkových kategoriích 30-39 a 40-49 let. Vynikající znalost prokázali pouze respondenti ve věku 30-39. U této věkové skupiny je možné předpokládat i určitou úroveň sebejistoty v hodnocení, což mohlo mít u daného výsledku rovněž svůj význam. Pokročilá úroveň byla prokázána zejména u mladých lidí, kteří byli nejčastěji zapojeni do výuky prostřednictvím jazykových škol, soukromých hodin a e-learningu. Skutečnost, že u 20-29-letých nevedl žádný z respondentů úroveň začátečníka, nebyla příliš překvapující z toho důvodu, že v tomto věkovém období je dnes základní jazyková vybavenost samozřejmostí. Střední a vysokoškolské vzdělávání zpravidla obsahují povinný výstup v podobě jazykového zkoušky.

Dalším významným potvrzením bylo to, že výsledky poukázaly na komplexní kvalifikaci v jazykovém vzdělávání pouze u zkušených učitelů a učitelů s vysokoškolským vzděláním. Pouze u těchto dvou kategorií odborné vedení učitelů pokrývalo všechny oblasti jazykového vzdělávání (ústní projev, psaný projev, porozumění psanému textu, poslech, znalost gramatiky).

V rámci podmínek při učení cizích jazyků patřil mezi největší překážky nedostatek času (35%) následován pracovními povinnostmi (15%). Rodinné důvody nebyly výrazně zastoupeny, jak se původně očekávalo (8%). Významný byl i podíl demotivující frustrace z neúspěchu (11%). K učení respondenti nejvíce využívali neplánovaný volný čas („kdykoli se naskytne volno“). Dále výsledky poukázaly, že oblíbeným časem pro učení je doba po práci a před spaním. Za nejčastější místo přípravy uvedli učení u stolu a učení se v posteli. Celkové výsledky poukázaly na to, že dospělí lidé disponují celkově dobrými podmínkami pro učení a domácí přípravu.

Důležitou složkou výzkumu byla také motivace dospělých vedoucí k aktivnímu osvojení cizího jazyka. Vůbec nejčastějším důvodem zahájení jazykového vzdělávání byla skutečnost, že cizí jazyk byl součástí jejich odborného studia. Dále následovala osobní zainteresovanost a osobní rozvoj. Zde je nutné podotknout, že tyto odpovědi odkazovaly na zcela prvotní důvod zahájení studia cizího jazyka. U některých tedy tyto údaje odkazovaly na vzdálenější minulost. Nejčastěji uvedeným motivačním faktorem byla možnost komunikace, následována touhou domluvit se v zahraničí, dále důvod osobního rozvoje a seberealizace. K zamyšlení je také skutečnost, že 11% respondentů do kolonky „největší motivace při studiu“ nevedlo nic. Toto procento by mohlo obsahovat právě již dříve zmiňovanou skupinu „věčných začátečníků“.

ZÁVĚR

I přesto, že není monografie přímo problematice jazykového vzdělávání dospělých ve sféře andragogiky odborně zastoupena, je téma jazykového vzdělávání dospělých součástí mnohých výzkumných projektů uskutečněných v posledních letech.

Co se týče jazykového vzdělávání na území ČR, výzkumy ukazují, že česká vzdělávací soustava není efektivní v případě získávání vyšší znalosti cizího jazyka. (Sak, 2003) Současně je však ve všech směrech poukazováno na stále větší potřeby celoživotního vzdělávání ve všech jeho formách.

Mezi nejčastější překážky, se kterými se dospělí potýkají při osvojování cizích jazyků, patří péče o děti, jiné rodinné závazky, nedostatek času, finanční požadavky, pracovní vytíženost, vysoké požadavky na vzdělávání, ale i lenost či nezájem.

Neutrální polaritu vykazují podmínky, které vznikají na základě výskytu nějakého problému, obsahují však i jistý motivační potenciál. Do této skupiny podmínek patří nutnost kvalifikace, nutnost komunikace, nedobrovolná účast, nutnost jazykové adaptace a jiné.

Do činitelů vytvářejících podnětné prostředí pro jazykové vzdělávání dospělých spadají faktory jako zcela volná dostupnost jazykového vzdělávání, firemní a jiné financování výuky jazyků, výuka v pracovní době, multikulturní proudy, ale i výrazný výskyt cizí terminologie a skutečnost, že se cizí jazyk (zejména jazyk anglický) stal již standardním komunikačním jazykem v mnoha odvětvích.

Vedlejším produktem teoretické části je zjištění, že integrace jazykové výuky do jiné výuky či běžných procesů nabízí další potenciál a naději v oblasti jazykového vzdělávání dospělých.

Vlastní výzkum této práce dospěl k závěrům, že pro dospělé jedince zainteresované do osvojování si cizího jazyka nejsou příliš významné faktory zajišťující vhodné podmínky pro realizaci jazykového vzdělávání, ale to jak silná je jejich vnitřní touha po jazykových znalostech. I přes očekávanou problematiku ztížených podmínek dospělých výzkum poukázal na to, že dospělí lidé ve skutečnosti disponují celkově dobrými podmínkami pro učení a domácí přípravu. Nevyřešenou otázkou však stále zůstává relativně vysoký podíl věčných začátečníků mezi dospělými.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografie:

ASLANIAN, Carol B, Henry M BRICKELL a Marsha Davis ULLMAN. *Americans in transition: life changes as reasons for adult learning*. New York: College Entrance Examination Board, 1980, xvi, 172 p. ISBN 08-744-7127-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, Filozofická fakulta, 2008, 251 s. ISBN 978-809-6994-403.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: grada, 2008, 122 s. ISBN 80-864-3203-3.

BOČKOVÁ, Věra. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých: Určeno pro stud. oboru andragogika FF UP*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, 50 s. ISBN 80-706-7358-3.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006, 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-736-7118-2.

ĎURIČ, Ladislav. *Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika: terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Editor Viliam S HOTÁR, Lubomír PAJTINKA, Ladislav ĎURIČ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, c2000, 547 s. Terminologický a výkladový slovník. ISBN 80-080-2814-9.

EVANS, Karen. *Improving workplace learning*. New York: Routledge, 2006, p. cm. ISBN 04-153-7120-1.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

GAVORA, Peter., *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, 196 s.

GAVORA, Peter., *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, 211 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-044-5.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Rev. and updated. New York: Cambridge, the Adult Education Company, 1980, 400 s. ISBN 08-428-2213-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 131 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-414.

KRAUS, Blahoslav. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Editor Blahoslav KRAUS, Věra POLÁČKOVÁ. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001, 199 s. ISBN 80-731-5004-2.

LACA, Slavomír.: *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: IMS, 2011, 211 s.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001, 46 s. ISBN 80-731-5002-6.

MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. 1. vyd. Překlad Hana Červinková. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, 267 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 15. ISBN 80-858-5053-2.

MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012, 263 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

NOVOTNÝ, Petr. *Pracoviště jako prostor k učení*. 1. vyd. Editor Petr NOVOTNÝ. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 97 s. ISBN 978-802-1049-185.

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

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. 1.vyd. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Praha: DAHA, 1997, 159 s. ISBN 80-902-2321-4.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-867-2303-8.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PAVLŮ, Jiří. *Edukace dospělých v pojetí polských andragogů*. Praha, 2008. Disertační práce. Univerzita Karlova, Filosofická fakulta. Vedoucí disertační práce Milan Beneš.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 80-717-8681-0.

POSPÍŠIL, Oldřich. *Pedagogika dospělých: andragogika : (studijní text)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 218 s. ISBN 80-729-0064-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-717-8579-2.

PRUSÁKOVÁ, Viera., *Základy andragogiky*. Gerlach print, Bratislava, 2005, 120 s. ISBN 80-89142-05-2.

RABUŠIC, Ladislav. *Je česká společnost „postmaterialistická“? Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2000, roč. 36, č. 1. ISSN 0038-0288.

SEBRA, Martin. *Statistika - vícerozměrné metody*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 100 s. ISBN 978-80-210-6692-2.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-866-3333-0.

ŠIMBEROVÁ, Zuzana. *Pracoviště jako prostor k učení*. 1. vyd. Editor Petr NOVOTNÝ. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 97 s. ISBN 978-802-1049-185.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník : zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národostních menšinách hry a cvičení pro žáky a studenty*. Vyd. 1. Editor Tatjana ŠIŠKOVÁ. Praha: Portál, 1998, 203 s. ISBN 80-717-8285-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, 208 s. ISBN 978-807-4520-129.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

ŽIVČICOVÁ, Eva. *Základy psychologie učení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, 144 s. ISBN 978-80-7452-017-4.

Elektronické dokumenty a příspěvky:

Adult Education Survey: A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities [online]. EUROSTAT, 2007. [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

BARTON. *Proč a kde se vzala heuragika*. [online]. 2013 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-a-vzdelavani-id-148692/proc-a-kde-se-vzala-heuragika-id-1793001>

International Standard Classification of Education. General Conference. 36th Session [online]. Paris: UNESCO, 2011, 87 p. [cit. 2014-03-23]. Dostupné z: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf

Learning for life: white paper on adult education [online]. Dublin: Department of Education and Science, Stationery Office, 2000, 224 p. [cit. 2014-01-04]. ISBN 07-076-6450-0. Dostupné z: <http://www.aontas.com/pubsandlinks/publications/white-paper-on-adult-education-2000/>

Metodické příručky, výstupu projektu CLIL – *Obsahově a jazykově integrované vyučování na 2. stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií* [online]. 2011 [cit. 2014-02-21]. Dostupné z: <http://clil.nidv.cz/>

SAK, Petr. *Svoboda jedince a odpovědnost společnosti*. Předneseno v rámci festivalu Hrad patří dětem [online]. Praha, 1997 [cit. 2014-01-07]. Dostupné z: <http://www.insoma.cz/index.php?id=paper>

SMĚKAL, Vladimír. a kol., *Analýza občanského vzdělávání dospělých* [online]. Masarykova Univerzita Brno, 2010. 108 s. [cit. 2014-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych>

Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey [online]. Praha: Český statistický úřad, 2013, 183 s. [cit. 2014-01-07]. ISBN 978-80-250-2354-9. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/publ/3313-13-n_2013

Vzdělávání dospělých v ČR: Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti [online]. Praha: © 2009 Donath-Burson-Marsteller. 56 s. [cit. 2014-01-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/zprava-z-pruzkumu-vzdelavani-dospelych-v-cr?highlightWords=vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+dosp%C4%9B1%C3%BDch>

Vzdělávání dospělých: V číslech [online]. Praha: Český statistický úřad, 52 s. 2012 [cit. 2014-01-07]. ISBN 978-80-250-2315-0. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan.nsf/publ/3313-12-n_2012

ŽÁK, Vojtěch., *Metody a formy výuky*. Hospitační arch [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 27 s. [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/jakymi-formami-a-metodami-vyucujeme>

Tiskové zprávy:

CLIL [online]. NIDV ©2006 [cit. 2013-08-20]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/clil.ep/>

Koncem března se v praze sejdou experti na testování v cizích jazycích [online]. MŠMT ©2013- 2014 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/koncem-brezna-se-v-praze-sejdou-experti-na-testovani-v>

MŠMT dokončilo práce na novele zákona o pedagogických pracovnících [online]. MŠMT ©2013- 2014 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-dokonciloprace-ona-novelezakona-o-pedagogickych>

Nabídka dalšího vzdělávání [online]. DV Monitor, NÚV 2013 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.dvmonitor.cz/nabidka-dalsiho-vzdelavani>

Návrh Evropské komise zvyšující právní jistotu pro mezinárodní manželství pokročil do nové fáze: tisková zpráva Evropské komise [online]. EU ©1995-2014 [cit. 2014-03-04]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/10_628_cs.htm

Programme 2012-2015 – Learning through languages [online]. ECML/CELV ©2013 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.ecml.at/Programme/Programme20122015/tabid/685/language/en-GB/Default.aspx>

Rozvodovost [online]. ČSÚ 2013 [cit. 2014-03-07]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/rozvodovost>

Rozvojové safari: Welcome Heutagogy [online]. Akorango o.s. ©2013 [cit. 2014-02-04]. Dostupné z: <http://www.akorango.cz/konference-wh>

Šetření o vzdělávání dospělých [online]. ČSÚ 2013 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: http://www.czso.cz/vykazy/vykazy.nsf/i/setreni_o_vzdelavani_dospelych

V některých regionech může dojít od 1. 1. 2015 ke kolapsu systému, ministr udělá vše pro to, aby situaci zachránil [online]. MŠMT ©2013- 2014 [cit. 2013-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/v-nekterych-regionech-muze-dojit-od-1-1-2015-ke-kolapsu>

Vzdělávání dospělých v roce 2007 [online]. ČSÚ 2013 [cit. 2013-08-20].
Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/vzdelavani_dospelych_v_roce_2007

Internetové stránky:

Acmeology [online]. Акмеология и психология профессиональной деятельности, ©2010 [cit. 2014-02-02]. Dostupné z: <http://www.acmeology.com/>

British Council [online]. British Council, ©2014 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://www.britishcouncil.org/>

European Day of Languages [online]. Council of Europe, ©2007-2013 [cit. 2014-02-03].
Dostupné z: <http://edl.ecml.at/>

International Association of Language Centres [online]. IALC, ©2014 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://www.ialc.org/>

Národní institut pro další vzdělávání [online]. NIDV, ©2006 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://www.nidv.cz/>

Organization internationale de la Francophonie [online]. Organization internationale de la Francophonie, ©2013 [cit. 2014-02-02]. Dostupné z: <http://www.francophonie.org/>

Relang [online]. European Centre for Modern Languages, ©2014 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://relang.ecml.at/en-us/>

The National Centre for Languages [online]. CILT, ©2014 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://www.cilt.org.uk/>

UF Foreign Language Organization [online]. Wiki Spot, ©2014 [cit. 2014-02-02].
Dostupné z: <http://www.ufflo.wikispot.org/>

Legislativa:

Občanský zákoník §15 a §30.

Ústavní zákon č. 1/1993 Sb., článek 18 a 19, Ústava České republiky.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AES – Adult Education Survey

CELV – Centre européen pour les langues vivantes

CITL – The National Centre for Languages

CLIL – Content and Language Integrated Learning

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

ECML – European Centre for Modern Languages

ES – Evropská společenství

EU – Evropská unie

IALC – International Association of Language Centres

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

OP – OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

Sb. – Sběrka zákonů

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZUŠ – Základní umělecká škola

SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A SCHÉMAT

Graf č. 1: <i>Důvody k účasti v jazykovém soukromě motivovaném vzdělávání</i>	str. 42
Graf č. 2: <i>Podíl mužů a žen mezi respondenty</i>	str. 48
Graf č. 3: <i>Věkové zastoupení respondentů</i>	str. 48
Graf č. 4: <i>Rodinný stav respondentů</i>	str. 49
Graf č. 5: <i>Pracovní status respondentů</i>	str. 49
Graf č. 6: <i>Čas věnovaný přípravě nad rámec výuky za týden</i>	str. 50
Graf č. 7: <i>Denní doba věnovaná přípravě</i>	str. 51
Graf č. 8: <i>Místo přípravy</i>	str. 51
Graf č. 9: <i>Motivace při studiu cizího jazyka</i>	str. 52
Graf č. 10: <i>Znalostní úroveň vs. délka studia</i>	str. 53
Graf č. 11: <i>Úrovně znalostí dle důležitosti</i>	str. 58
Graf č. 12: <i>Determinanty úrovně znalostí</i>	str. 58
Graf č. 13: <i>Determinanty dle důležitosti</i>	str. 59
Tabulka č. 1: <i>Vyučovací metody podle Šimonika</i>	str. 25
Tabulka č. 2: <i>Polarity učebního prostředí</i>	str. 39
Tabulka č. 3: <i>Překážky při studiu cizích jazyků</i>	str. 50
Tabulka č. 4: <i>Důvody zahájení studia cizích jazyků</i>	str. 52
Tabulka č. 5: <i>Pracovní status vs. čas týdně</i>	str. 54
Tabulka č. 6: <i>Rodinný stav vs. čas týdně</i>	str. 54
Tabulka č. 7: <i>Znalostní úroveň v poměru s věkem</i>	str. 55
Tabulka č. 8: <i>Věk v. úroveň znalostí</i>	str. 55
Tabulka č. 9: <i>Věkový poměr časové přípravy nad rámec výuky</i>	str. 55
Tabulka č. 10: <i>Věk vs. čas týdně</i>	str. 56
Tabulka č. 11: <i>Upřednostnění výuky mezi muži a ženami</i>	str. 56
Tabulka č. 12: <i>Forma studia vs. pohlaví</i>	str. 56
Tabulka č. 13: <i>Oblasti výuky pokryté lektory</i>	str. 57
Tabulka č. 14: <i>Oblast jazyka vs. učitel</i>	str. 57
Schéma č. 1: <i>Dělení celoživotního učení</i>	str. 17
Schéma č. 2: <i>Podnikového vzdělávání</i>	str. 38

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Příklad falsifikace hypotézy

Příloha č. 3: Příklad verifikace hypotézy

PŘÍLOHA Č. 1

Anketní šetření

Dobrý den,

v rámci výzkumu, který zkoumá jazykové vzdělávání dospělých, se na Vás obracím se žádostí o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Získaná data mi poslouží jako podklad pro moji bakalářskou práci a zároveň pomohou zkvalitnit služby v oblasti výuky cizích jazyků, kde aktivně působím přes více jak deset let jako lektor. Jedná se o zcela anonymní šetření.

Předem děkuji za Váš vynaložený čas.

David Florián

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Instrukce:

Vámi zvolenou odpověď přehledně označte. Pokud není stanoveno jinak, označte i více odpovídajících možností. V případě vyjádření priorit, označte číslovkami dle potřeby od jedné dále. Číslem 1 vyjádříte nejvyšší prioritu.

1. Pohlaví:

Muž

Žena

2. Věk:

20-29

40-49

30-39

50 a více

3. Jaký je Váš rodinný stav?

svobodný

ženatý/vdaná

rozvedený

vdovec/vdova

4. Jaký je Váš pracovní status?

student

zaměstnanec

podnikatel

nezaměstnaný

důchodce

5. Jaké jsou Vaše mimopracovní/mimostudijní závazky?

- člen sportovního klubu/kulturního seskupení
- péče o dítě/starší osobu
- péče o domácí mazlíčka (specifikujte): _____
- spravování nemovitosti
- často pracuji přesčas
- jiné (specifikujte): _____

6. Jakému cizímu jazyku se věnujete nebo jste se v minulosti věnoval(a)?

Uveďte pouze jeden (prioritní), k němuž se budou vztahovat všechny ostatní otázky.

- angličtina
- němčina
- francouzština
- italština
- ruština
- jiný: _____

7. Z jakého hlavního důvodu jste se začal/a tomuto jazyku věnovat?

Zatrhňte pouze jeden hlavní důvod.

- osobní zainteresovanost
- součást odborného studia
- osobní rozvoj
- touha vycestovat
- pracovní důvody
- využití volného času, který mám
- jiné důvody (specifikujte): _____

8. Jak dlouho se tomuto jazyku věnujete nebo jste v minulosti věnoval(a)?

- méně než 6 měsíců
- 6-12 měsíců
- 1-3 roky
- více jak 3 roky

9. Pokud jste se jazyku již přestal(a) aktivně věnovat, z jakého důvodu to bylo?

Zatrhňte pouze jeden hlavní důvod.

- nedostatek času
- nedostatek financí
- ukončení pracovního poměru/školní školy
- dosažení plánované znalostní úrovně
- nemoc
- rodinné důvody
- neuspokojivá forma výuky (specifikujte): _____
- jiné důvody (specifikujte): _____

10. Jak byste ohodnotil(a) svoji znalost?

- začátečník
- základní znalost
- pokročilý
- vynikající znalost

11. V jaké oblasti daného cizího jazyka nejvíce vynikáte?

- ústní projev
- psaný projev
- porozumění psanému textu
- poslech
- znalost gramatiky

12. Kde se tomuto jazyku učíte nebo jste se naposledy učil(a)?

- střední škola
- vysoká škola
- jazyková škola
- firemní vzdělávání
- soukromé hodiny
- jiné (specifikujte): _____

13. Jakou formou se jej učíte nebo jste se učil(a) naposledy?

- samostudium
- individuální lekce
- kolektivní lekce pro veřejnost
- firemní výuka při zaměstnání
- e-learning
- jiné (specifikujte): _____

14. Jaká forma výuky je dle vašeho názoru nejefektivnější?

Očísľujte dle dôležitosti.

- samostudium
- individuální lekce
- kolektivní lekce pro veřejnost
- firemní výuka při zaměstnání
- e-learning
- jiné (specifikujte): _____

15. Jaké aktivitě při výuce dáváte přednost?

Očísľujte dle dôležitosti.

- ústní projev
- čtení
- poslech
- psaní
- vyhotovování cvičení

16. Kolik času věnujete nebo jste věnoval(a) studiu nad rámec výuky za týden?

- 15 minut
- 30 minut
- 1 hodinu
- více jak 1 hodinu

17. Kdy se obvykle učíte?

Zatrhňte pouze jednu možnost.

- po práci
- v dopoledních hodinách
- před spaním
- brzy ráno
- kdykoli se naskytne volno

18. Kde se zpravidla učíte?

Zatrhňte pouze jednu možnost.

- u stolu
- v posteli
- v dopravním prostředku
- na veřejném místě

19. Kdo Vás vyučuje/vyučoval?

- rodilý mluvčí
- pedagog s vysokoškolským vzděláním
- osoba, která žila v zahraničí
- zkušený lektor/učitel
- začínající lektor/učitel

20. Co vás nejvíce omezuje nebo omezovalo ve studiu cizího jazyka?

- nedostatek času
- nedostatek financí
- upřednostnění jiných zájmových aktivit
- pracovní povinnosti
- rodinné důvody
- frustrace z neúspěchu osvojit si cizí jazyk
- nespokojenost s formou výuky
- jiné důvody (specifikujte): _____

21. Co považujete za největší motivaci při studiu cizího jazyka?

22. Kdo Vás nejvíce podporuje či podpořil při studiu cizího jazyka?

23. Věnujete dnes více času přípravě, než tomu bylo na začátku studia?

- ano
- ne

24. Jak dlouho Vám trvá/trvala cesta do místa výuky?

- do 15 minut do 1 hodiny
 do 30 minut více jak 1 hodinu

25. Jakým způsobem se dopravujete/jste se dopravovali na místo výuky?

Zatrhněte pouze jednu možnost.

- vlastním dopravním prostředkem (specifikujte): _____
 veřejnou dopravou
 pěšky
 výuka probíhá doma
 výuka probíhá na pracovišti

26. Proč jste se rozhodli pro výuku na daném místě?

Zatrhněte pouze jednu možnost.

- přívětivá cena
 výhodná poloha výuky
 na základě doporučení
 kamarád/kamarádka se také účastní výuky
 probíhá v rámci odborného vzdělávání
 stanoveno zaměstnavatelem

27. Jak využíváte své získané jazykové dovednosti?

- ke komunikaci se zákazníky či dodavateli
 k osobní komunikaci s osobou v zahraničí
 ke komunikaci na dovolené
 k získávání informací ze zahraničních tiskopisů
 k získání výstupní zkoušky (FCE, CAE, CPE, státní zkouška...)

28. Co je v současné době/bylo Vaším hlavním cílem v učení cizího jazyka?

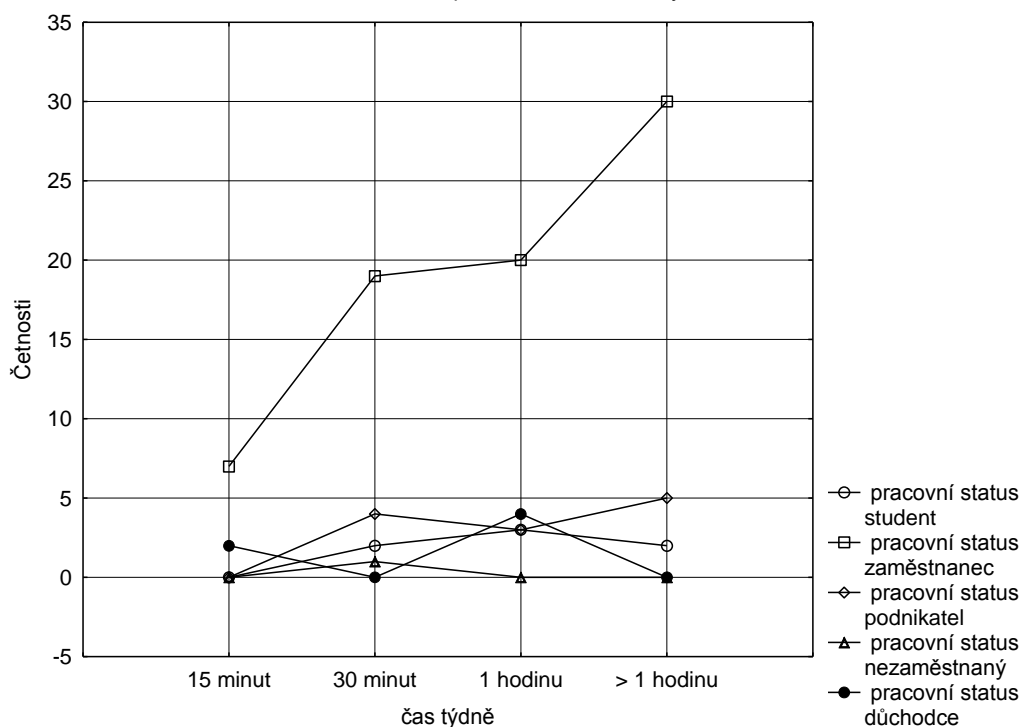
Zatrhněte pouze jednu možnost.

- dokončení vzdělání
 složení jazykové zkoušky
 schopnost komunikace s příbuzným
 připravenost vycestovat do zahraničí
 rozšíření osobních dovedností
 jiný cíl (specifikujte): _____

PŘÍLOHA Č. 2

Kontingenční tabulka Četnost označených buněk > 10						
	pracovní status	čas týdně 15 minut	čas týdně 30 minut	čas týdně 1 hodinu	čas týdně > 1 hodinu	Řádk. Souč.
Četnost	student	0	2	3	2	7
Řádk. četn.		0,00%	28,57%	42,86%	28,57%	
Četnost	zaměstnanec	7	19	20	30	76
Řádk. četn.		9,21%	25,00%	26,32%	39,47%	
Četnost	podnikatel	0	4	3	5	12
Řádk. četn.		0,00%	33,33%	25,00%	41,67%	
Četnost	nezaměstnaný	0	1	0	0	1
Řádk. četn.		0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	
Četnost	důchodce	2	0	4	0	6
Řádk. četn.		33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	
Četnost	Vš.skup.	9	26	30	37	102

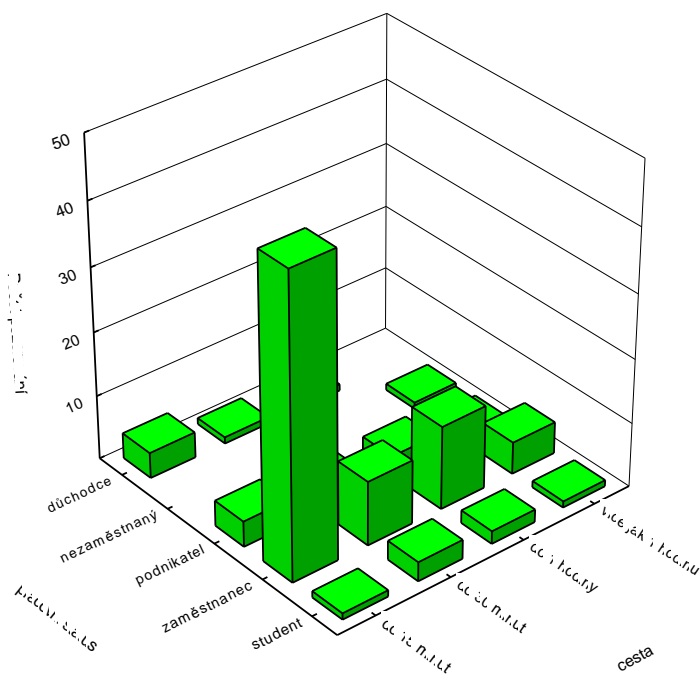
Graf interakcí: pracovní status x čas týdně



Statist. : pracovní status(5) x čas týdně(4) (florian-data-2)			
Statist.	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	16,73996	df=12	p=,15964
M-V chí-kvadr.	19,39930	df=12	p=,07934

Protože p u Pearsonova chí-2 je větší než 0,05, nezamítáme hypotézu o nezávislosti. Tzn., že žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („pracovní status“ a „čas týdně“) není. Ze statistického úhlu pohledu rozdíl mezi studenty a podnikateli není.

Dvourozměrné rozdělení: pracovní status x cesta

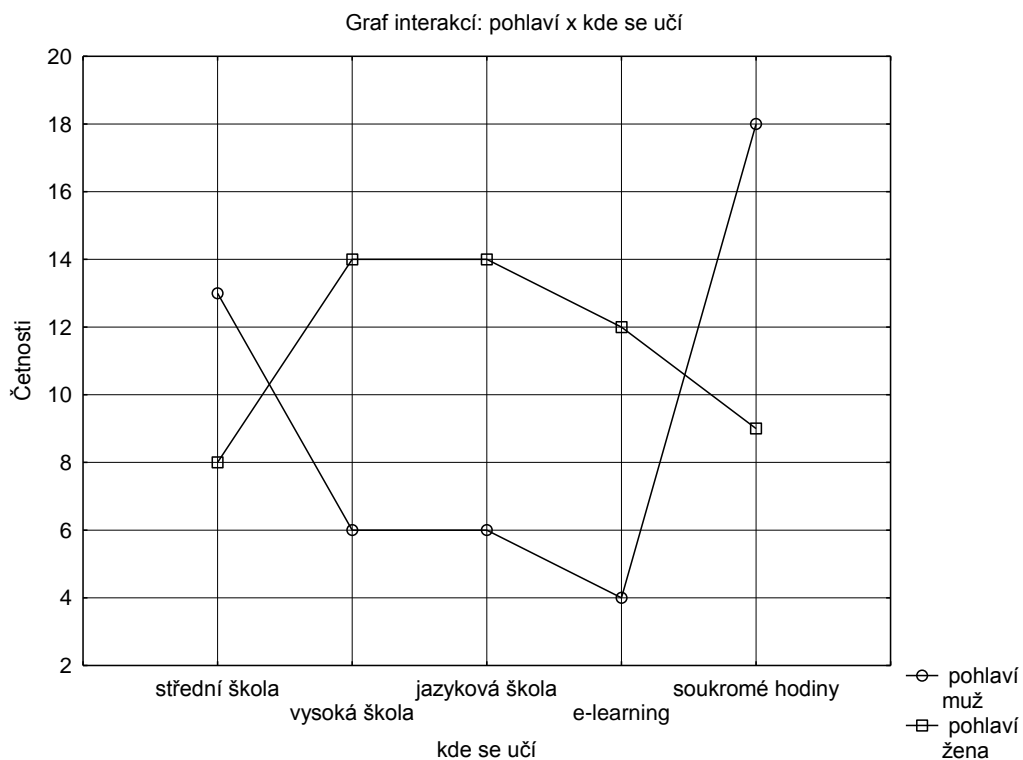


PŘÍLOHA Č. 2

Pohl.	2-rozměrná tabulka: Pozorované četnosti Četnost označených buněk > 10					Řádk. součty
	kde se učí střední škola	kde se učí vysoká škola	kde se učí jazyková škola	kde se učí e-learning	kde se učí soukromé hodiny	
muž	13	6	6	4	18	47
Řádko	27,66%	12,77%	12,77%	8,51%	38,30%	
žena	8	14	14	12	9	57
Řádko	14,04%	24,56%	24,56%	21,05%	15,79%	
Celk.	21	20	20	16	27	104

Statist.	Statist. : pohlaví(2) x kde se učí(5)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	13,75612	df=4	p=,00812
M-V chí-kvadr.	14,06576	df=4	p=,00709

Zde zamítáme hypotézu o nezávislosti. Vyskytuje se zde tedy závislost. Z grafu a tabulky je zřejmé, že muži mají výrazně větší procento u „soukromé hodiny“ nežli ženy. Ve skutečnosti se ženy od mužů liší ve všech uvedených procentech.



Dvourozměrné rozdělení: pohlaví x kde se učí

