

Inovativní metody v jazykovém vzdělávání dospělých

Veronika Baťková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Batková**
Osobní číslo: **H15298**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Inovativní metody v jazykovém vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti neformálního vzdělávání, celoživotního učení a jazykového vzdělávání dospělých.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073086947.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.

KRYSTOŇ, Miroslav, 2011. Zájmové vzdelávanie dospelých: teoretické východiská. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0211-7.

MUŽÍK, Jaroslav, 2004. Androdidaktika. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI. Lidské zdroje. ISBN 8073570459.

ŠERÁK, Michal, 2009. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál. ISBN 9788073675516.

VETEŠKA, Jaroslav, 2016. Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Praha: Portál. ISBN 9788026210269.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **28. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 28. listopadu 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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.

Ve Zlíně*21.4.2018*.....

.....*P. B.*.....

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 nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 též nejméně 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, užije-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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 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 výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje jazykovému vzdělávání dospělých, na které je zde nahlíženo jako na jedno z obsahových oblastí zájmového vzdělávání. Teoretická část systematizuje poznatky jazykového vzdělávání z andragogického hlediska a představí inovativní metodu Effecto. Empirická část práce popisuje a analyzuje data získaná prostřednictvím námi sestaveného dotazníku. Výsledky výzkumného šetření nám zodpoví otázku, v čem má metoda Effecto inovativní edukační potenciál.

Klíčová slova: metoda Effecto, celoživotní učení, vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání, neformální vzdělávání, jazykové vzdělávání, kurz, edutainment, výukové metody, inovativní metody, efektivnost

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with adult learning of foreign languages, which is seen here as one of the content areas of further education. The theoretical part systematizes the knowledge of language education from an andragogical point of view and introduces the innovative Effecto method. The empirical part describes and analyzes the data obtained through the questionnaire. The results of the survey will answer the question of where is the innovative educational potential of the Effecto method.

Keywords: Effecto method, lifelong learning, adult education, further education, non-formal education, language education, course, edutainment, teaching methods, innovative methods, effectiveness

Děkuji prof. PaedDr. Miroslavu Krystoňovi, CSc. za vedení mé bakalářské práce, pomoc, cenné rady a podněty.

Další velké poděkování patří mému manželovi, který mě v domácnosti zastoupil, Haně Suchánkové za technickou podporu a Ing. Veronice Zemčíkové, M.B.A za morální podporu. Děkuji také všem, kteří participovali na výzkumu a pomohli mi tak získat potřebná data.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
1.1 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - UČENÍ	13
1.2 EDUKACE DOSPĚLÝCH	15
1.3 KULTURNÍ ANDRAGOGIKA.....	16
1.4 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SPECIFICKÝ TYP ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	18
2.1 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	18
2.2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
2.2.1 Cíle a význam jazykového vzdělávání	20
2.2.2 Specifika jazykového vzdělávání	22
2.2.3 Obsah jazykového vzdělávání	24
2.2.4 Formy jazykového vzdělávání	24
2.2.5 Metody jazykového vzdělávání.....	25
2.3 EFFECTO METODA A JEJÍ UPLATNĚNÍ V JAZYKOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	28
II EMPIRICKÁ ČÁST	32
3 PROJEKT VÝZKUMU	33
3.1 CÍL VÝZKUMU	33
3.2 VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	34
3.3 ETAPY VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY	35
3.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	38
4.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	38
4.2 HODNOCENÍ METOD JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V KURZU Z HLEDISKA OSOBNÍCH PREFERENCÍ RESPONDENTŮ	42
4.3 HODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI VÝUKOVÝCH METOD RESPONDENTY	50
4.4 PŘÍNOS A OMEZENÍ METODY EFFECTO.....	58
4.5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	61
ZÁVĚR	67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM GRAFŮ	73
SEZNAM PŘÍLOH	74

ÚVOD

Téma bakalářské práce bylo zvoleno s ohledem na jeho andragogickou povahu na základě mé osmileté praxe lektorky anglického jazyka.

Jazykové vzdělávání dospělých ve sféře andragogiky není příliš zmapováno, přičemž samotná oblast vzdělávání dospělých je široce pokryta. Oblast studia cizích jazyků je velmi dynamická a potřeba vzdělávat se jazykově je zintenzivněna používáním moderních technologií, dostupností zahraničních médií, a také tlakem na pracovním trhu. V současné době je osvojování cizích jazyků standardní a neopomenutelnou součástí většiny vzdělávacích programů.

Hlavním tématem této práce je jazykové vzdělávání dospělých, na které je zde nahlíženo jako na jedno z obsahových oblastí zájmového vzdělávání. Cílem práce je systematizovat poznatky jazykového vzdělávání andragogicky a na vybraném vzorku následně empiricky ověřit. Dalším cílem je seznámit se se současnými inovativními metodami a porovnat je s tradičními formami jazykové výuky.

Teoretická část je členěna do dvou kapitol. První kapitola představí terminologická východiska. Vymezuje základní pojmy, zabývá se edukací dospělých v obecné rovině a kulturní andragogikou. Důležitou součástí této kapitoly je vymezení těžiskového pojmu jazykové vzdělávání. Druhá kapitola se úzce věnuje jazykovému vzdělávání jako specifickému typu zájmového vzdělávání dospělých. Úvodem charakterizuje specifika zájmového vzdělávání dospělých. Dále se zabývá jazykovým vzděláváním, jeho specifiky, formami a metodami. Důležitou součástí této kapitoly je představení inovativní metody Effecto a její uplatnění v jazykovém vzdělávání.

Empirická část této práce je orientována na zjištění, jak hodnotí účastníci parametry jazykového vzdělávání při použití inovativní metody, a jakou hodnotu různým formám výuky studenti přikládají. Sběr dat probíhal pomocí dotazníku a jeho otázky byly podkladem pro ověření či vyvrácení hypotéz, které byly před sběrem dat stanoveny. V empirické části nalezneme znění hypotéz, otázek použitých v dotazníku, včetně grafického znázornění odpovědí dotazovaných studentů. V závěru jsou shrnuty výsledky zkoumání a také, zdali se podařilo dané hypotézy ověřit.

Věřím, že poznatky získané prostřednictvím této práce poslouží jako hodnotný materiál, který obohatí nejen mé dosavadní zkušenosti a posune v profesním rozvoji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Úvodem práce je třeba vymezit základní pojmy, které jsou pro tuto práci stěžejní a se kterými se budeme setkávat v dalších kapitolách. Jedná se zejména o pojmy spojené s celoživotním vzděláváním a učením zaměřeným na dospělé jedince, oblast kulturní andragogiky, zájmového vzdělávání a jazykového vzdělávání. Dále se již budeme zabývat výhradně zájmovou edukací v oblasti jazykového vzdělávání a s nimi spojenými výukovými metodami a pokusíme se odpovědět na otázku, jak se liší názory na výukové metody mezi lektory a dospělými studenty.

Proces výchovy a vzdělávání dospělých jedinců ve společnosti je možné považovat za jev determinující vývoj kultury již od jejích počátků. Konstituování vědeckého zkoumání zákonitostí edukace dospělých můžeme rozdělit do několika vývojových etap. V období antiky až do začátku 19. století jsou výchovné koncepce, které kladou důraz na realitu vzdělávání dospělých a od ní odvozený úspěch výchovy mladé generace, organickou součástí filozofického myšlení (Platón, Aristoteles, Komenský, Rousseau). Jan Amos Komenský se vzdělávání dospělých věnoval systematictěji. Ačkoliv termín andragogika ve svých dílech nepoužil, ve čtvrté části díla *Obecná porada o nápravě věcí lidských* představil koncept *pampaedie* – vševýchovy, kde dle Komenského mají být vzdělávání všichni bez rozdílu věku v „dílnách vzdělanosti“ neboli univerzálních školách (idea *panscholie*, *všeškolvství*). Školy jsou členěny dle sedmi věků člověka, v nichž by se jedinec měl „učit právě to, k čemu je v daném věku nejvíce způsobilý“ (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 22). Zaměříme-li se na školu dospělosti, pak se setkáme v Komenského díle s názorem, že zde se již člověk rozvíjí sám, učí se moudře spravovat svůj život, aby nepřišlo vniveč nic z toho, co se již dříve naučil. Je zde i idea *pandidaskalie* – všeučitelství, potřeba univerzálních učitelů, kteří by dovedli všechny lidi vzdělávat ve všem (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 23). V období osvícenství hodnota vzdělání narůstá. Vzdělání je chápáno jako nástroj individuálního i společenského pokroku či sociální změny, což rozvíjí myšlenky celoživotního vzdělávání. Dánský učitel, filozof, historik a biskup Nikolaj Frederik Severin Grundtvig navrhl a realizoval koncept reálné školy pro dospělé, tzv. lidové vysoké školy, které byly přístupné všem. Zde se mladí a dospělí jedinci připravovali mimo jiné i na přijetí aktivní role v komunitě a společnosti, a navzájem si pomáhali v rozvoji (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 23 - 24).

S termínem andragogika se pravděpodobně poprvé setkáme u německého učitele Alexandera Kappa, který ve svém díle Platonova nauka o výchově jako pedagogika pro jednotlivce a stát z roku 1833 nazval jednu z kapitol Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku, v níž charakterizoval podstatu andragogiky a pokusil se ji vymezit jako nauku o vzdělávání dospělých, která se liší od pedagogiky. Tím položil základy andragogickému terminologickému vymezení. Termín andragogika pochází ze starořeckého anér (muž - dospělý jedinec) a agogé (vedení). Je nutno si uvědomit, že andragogika není univerzální vědou se shodnou terminologií a obsahem (Veteška, 2016, s. 16 - 27). Za kolébku andragogiky považujeme Německo, kde vzrostl začátkem 20. století zájem teoretiků o oblast vzdělávání dospělých. Eugen Rosenstock-Huessy použil pojem andragogika jako označení pro teoretický koncept zaměřený na vysvětlení toho proč, co a jak se dospělí učí. Podle něj jde o nový druh vyučování, jehož cílem je řešit společenské problémy a směřovat k lepší budoucnosti (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 25 - 26). V Polsku je za průkopnici andragogiky považována Helena Radlińska, která prosazovala používání pojmu pedagogika dospělých. Zdůrazňuje vzdělávání jako proces, který trvá po celý život člověka, přičemž v dospělosti je založeno na dobrovolnosti a sebe-vzdělávání. Ruský profesor M. A. Olesnický věřil, že člověk se může rozvíjet po celý život a že ačkoliv fyzický stav stárnutím deterioruje, intelektuální aktivitou se může i starší člověk za příznivých okolností měřit s osobami mladšího věku (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 27). I za mořem se studium vzdělávání dospělých dynamicky rozvíjí. Ačkoliv se termín andragogika ve Spojených státech amerických prosadil až v sedmdesátých letech dvacátého století, vznikla zde jedna z nejvýznamnějších knih 20. století v oblasti vzdělávání dospělých – The Meaning of Adult Education z roku 1926. Autorem je Eduard Christian Lindeman, který identifikoval základní principy specifické právě pro vzdělávání dospělých, nové přístupy, nové a neautoritativní metody. Byl první, kdo se v USA pokusil zavést pojem andragogika do teorie vzdělávání. Sám ale dával přednost pojmu adult education, což je praxe, která se v anglosaském kontextu prosazuje až do současnosti (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 29 – 31). Hanselmannovo pojetí andragogiky se skládá ze tří složek: péče – biologické formování, výchova – formování charakteru, vzdělávání – formování ducha. Jde o pomoc dospělému jedinci ve vzdělávání i v různých životních situacích a má silný náboženský charakter – chápe andragogiku jako službu Bohu (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 34 - 35). Franz Pöggeler kladl velký důraz na vymezení andragogiky vůči pedagogice. Andragogika v jeho pojetí představuje specifickou formu výchovy/vzdělávání dospělých

(Dvořáková a Šerák, 2016, s. 35). Malcolm Shepherd Knowles definuje andragogiku jako vědu a umění o pomoci dospělým učit se (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 42).

Za hlavní zdroj vzniku andragogiky jako vědní disciplíny je považována společenská potřeba. Andragogika jako většina vědních disciplín vychází z filozofie, avšak z hlediska vývoje byla součástí pedagogiky, od které se od roku 1990 snaží distancovat. Soustava výchovy a vzdělávání dospělých se zabývá osobností dospělého v edukačním procesu, definuje systém edukace dospělé populace, sleduje, jak efektivně vedou různé výchovně-vzdělávací prostředky k vytyčeným edukačním cílům (Veteška, 2016, s. 16 - 27). Terminologické zastřešení teorie vzdělávání dospělých je výrazně diferencované. Východiska, obsahy a pojmenování se v různých zemích liší. Anglosaské pojetí andragogiky se zaměřuje na problematiku sebeřízeného učení a používá pojem adult education (vzdělávání dospělých), evropská andragogika se orientuje na společenské aspekty učení dospělých (občanské, zájmové vzdělávání, didaktika vyučování), německá andragogika často používá pojmy pedagogika dospělých (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 49).

V českém pojetí andragogika používá pojem vzdělávání dospělých a v posledních letech se dostává do popředí i pojem učení se dospělých. Současná preference pojmu učení v andragogice má sociální, kulturní, ekonomické a politické pozadí. Východiskem je zodpovědnost jednotlivce za své kvalifikace a kompetence (Beneš, 2014, s. 17).

V následujících podkapitolách vymezíme základní pojmy, se kterými se budeme v této práci setkávat. Jedná se zejména o pojmy spojené se vzděláváním dospělých v zájmové sféře zaměřenou na oblast jazykového vzdělávání.

1.1 Celoživotní vzdělávání - učení

Lidská osobnost se formuje děděním vzorců chování a učením, kterým lze zděděné spektrum chování rozšířit a vlastní osobnost obohatit. Mezi pojmy celoživotní vzdělávání a celoživotní učení jsou rozdíly. Beneš (2014, s. 17) uvádí, že člověk se celý život může a do jisté míry i musí učit, ale nepřetržitě se vzdělávat po celý život nelze.

Šerák (2009, s. 15) hovoří o **celoživotním vzdělávání** jako o kontinuálním procesu individuálního učení jedince, který využívá vlastní aktivitu učení se jako účinný nástroj v boji proti sociálnímu vyloučení, nezaměstnanosti či jako adaptaci na změny ve společnosti. Janíková a Podrápská (2011, s. 161) uvádějí, že současná společnost by měla

člověku poskytnout „možnost a prostor vzdělávat se v různých stádiích svého života v souladu s vlastními zájmy, pracovními úkoly, osobními potřebami a možnostmi.“

Janíková, Podrápská (2011, s. 161) a další (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 9) definují **celoživotní učení** jako veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, jež se realizují průběžně se záměrem dosáhnout zdokonalení znalostí a dovedností. Do celosvětových diskuzí na téma celoživotního učení významně zasáhla EU, která v dokumentu Memorandum o celoživotním učení (2000) představila základní myšlenky celoživotního učení (jeden z bodů je i inovace ve vyučování a učení) a jakými způsoby lze požadovaných dovedností a kompetencí dosáhnout. Veteška a Tureckiová (2008, s. 10) považují celoživotní učení v ideálním pojetí za nepřetržitý proces, který se dělí na formální, neformální a informální vzdělávání.

Formální vzdělávání, označováno také jako počáteční, zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávacích institucí. Patří sem základní, střední a terciární vzdělávání.

Neformální vzdělávání bývá realizováno prostřednictvím soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, v zařízeních zaměstnavatelů i v klasických školách a nevede k získání formalizovaného dokladu o dosaženém vzdělání. Jedná se především o kurzy (například jazykové, rekvalifikační), školení, přednášky atd., díky kterým si účastník může zlepšit společenské postavení nebo pracovní uplatnění (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 10 - 11).

Informální učení má zásadní přínos pro celkový rozvoj osobnosti, uvádí Šerák (2009, s. 16). Dále zmiňuje, že se jedná o nezáměrné získávání vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností v prostředí domova, práce, ve chvílích volna i v pracovním procesu, při čtení, sledování televize i poslechu rádia, kdy učení probíhá neorganizovaně a mnohdy i nezáměrně. Informální učení je na rozdíl od výše uvedených forem institucionálně nekoordinované a probíhá celý život.

Z výše uvedeného dělení vyplývá, že učení je třeba chápat jako homogenní celek, který umožňuje člověku získávat různé kvalifikace a kompetence různými způsoby kdykoliv během života. Můžeme tedy říci, že učení je jednak proces celoživotní - **lifelong learning** – v jakékoliv etapě našeho života, tak i všeživotní - **lifewide learning** – bez ohledu na místo, čas a formu (Šerák, 2009, s. 16).

Téma bakalářská práce se věnuje neformálnímu vzdělávání dospělých v jazykových kurzech realizovaných prostřednictvím soukromé vzdělávací instituce.

1.2 Edukace dospělých

V 19. století se téměř ve všech zemích i u nás používalo pro vzdělávání dospělých označení osvěta nebo lidová výchova (Beneš, 2014, s. 26). Do současné andragogiky se etabloval pojem edukace.

Edukace dospělých v sobě zahrnuje pojmy vzdělávání, výchova a poradenství, přičemž **vzdělávání** vnímáme jako záměrné, organizované učení (se) člověka zaměřené na kultivaci jeho znalostí a dovedností, které nepřímo ovlivňuje i postoje vzdělávaného (Plamínek, 2010, s. 32). Použití termínu edukace nám dává možnost vnímat výchovu jako proces utváření osobnosti a vzdělávání jako proces dotváření osobnosti získáváním vědomostí a poznatků (Krystoň, 2011, s. 68).

Výchova představuje záměrný vliv na člověka s cílem dosáhnout pozitivní změny v rozvoji různých stránek jeho osobnosti (Krystoň, 2011, s. 67). Výchova dospělých má svá specifika a to především, že se zaměřuje na aktivizaci vlastního potenciálu dospělého jedince v měnících se životních podmínkách. Výchovou působíme zejména na city a vůli, uvádí Krystoň (2011, s. 68).

Didaktický proces neboli **výuka** je pojem zahrnující vyučování a učení (Mužík, 2004, s. 14).

Vyučování je činnost vzdělavatele (lektora), který motivuje a podněcuje učení vzdělávaného (účastníka) tak, aby dosáhl žádoucího stavu, tj. aby nabyl vědomostí, dovedností a návyků (Mužík, 2004, s. 14). V procesu vyučování musí mít dospělý možnost aktivně se podílet a mít příležitost aplikovat osvojené vědomosti (Mužík, 2004, s. 27).

Učení (se) je aktivní činnost vzdělávaného a rozvíjí potenciál člověka (Plamínek, 2010, s. 32). Beneš (2014, s. 19) uvádí, že učení je východiskem pro zvládání životních problémů a situací. Do vzdělávání vstupuje z vnitřních pohnutek, s představou o cíli, obsahu i kýženém výsledku vzdělávací aktivity (Mužík, 2004, s. 27). Základním a také nejdůležitějším zdrojem pro učení se je **zkušenost učícího se** (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 30), protože dospělý přenáší do svého vzdělávání jak svoji profesní tak i osobnostní pozici (Mužík, 2004, s. 27). Tato zkušenost může mít na průběh vzdělávání a učení i nepříznivý vliv, zdůrazňuje Mužík (2004, s. 28). Jedná se zejména o odlišné názory získané

skrze praktické zkušenosti vedoucí k odmítání přijetí prezentované učební látky, a stereotypy v myšlení a jednání způsobující odmítání způsobů řešení problémů ve výuce (Mužík, 2004, s. 28).

Edward Lee Thorndike vydal první publikaci založenou na empirických výzkumech učení se u dospělých s názvem *Adult Learning*. Thorndike prokázal, že dospělí jsou schopni učit se a navíc prokázal vztah mezi docilitou a věkem jedince. Schopnost učit se dosahuje svého maxima kolem 25. roku života a poté dochází k mírnému poklesu přibližně o jedno procento za rok. Negativní vliv na vzdělatelnost stárnoucích jedinců lze kompenzovat zvýšenou motivací, změnou stylu učení a množstvím času vynaloženého na učení (Dvořáková a Šerák, 2016, s. 32).

Další vzdělávání tvoří tři čtvrtiny života učení a vzdělávání dospělých a představuje jednu ze dvou základních etap v rámci konceptu celoživotního učení. Označuje se také anglickými termíny *continuing education* nebo *further education* (Veteška, 2016, s. 106 - 107). Další vzdělávání může být realizováno v rámci volného času jedince i v rámci pracovní doby a může být jak dobrovolné, tak i povinné ze strany zaměstnavatele či legislativně upraveno (Veteška, 2016, s. 108). Autoři člení další vzdělávání na **(další) profesní - kvalifikační, rekvalifikační a normativní, zájmové a občanské vzdělávání**.

1.3 Kulturní andragogika

Díky možnostem, které nám skýtají média, je současná společnost mnohem více vystavena interakcím s jinými kulturami. Studium cizích jazyků je jednou z možností, jak se s odlišnou kulturou nejen seznámit, ale i jí porozumět.

Kultura se dotýká každého z nás. Jednak je podstatou toho, čím se lišíme od přírody a dále jde o dynamický proces, který umožňuje členům společnosti vést bohatý společenský život na vysoké úrovni (Krystoň, 2011, s. 61). Tradičním termínem označujícím všechny výchovné a vzdělávací aktivity zaměřené na celou populaci je **osvěta**. Jejím cílem je zvyšování kulturní a vzdělanostní úrovně obyvatelstva. V původním smyslu byla osvěta chápána jako volné využívání rozumu a razila heslo „Osvětou ke svobodě“. Osvěta tak byla vnímána jako jakékoliv mimoškolské, kulturně výchovné působení zaměřujícím se především na oblast volného času jedince (Šerák, 2009, s. 57 - 58).

Pojem **kulturní andragogika**, označovaná také jako kulturněosvětová, představuje poměrně nový termín, který prosadila R. Čornaničová (Krystoň, 2011, s. 46). Jejím

předmětem je pomoc dospělému člověku při enkulturaci a kultivaci osobnosti skrze kulturně výchovné, vzdělávací, zájmové a občanské činnosti (Veteška, 2016, s. 47 - 48). Z pohledu kulturní andragogiky zkoumáme kulturně-výchovnou činnost ve třech rovinách – kultivace osobnosti (všeobecná výchova člověka orientovaná na rozvoj osobnosti), zprostředkování společensky kulturních hodnot, a aktivní participace člověka (Kryštoň, 2011, s. 47).

1.4 Jazykové vzdělávání

Často skloňovanou rovinou celoživotního učení je i učení se cizím jazykům, kdy jazyková výuka probíhá od předškolního věku až po jazykové kurzy pro seniory. **Cizojazyčná gramotnost** neboli aktivní znalost cizího jazyka představuje dovednost domluvit se jiným než mateřským jazykem s člověkem z jiného kulturního prostředí, kdy je důraz kladen na schopnost přijmout a respektovat odlišné společensko-kulturní zázemí a zvyky (Janíková, 2011, s. 162). Tento typ edukace spadá jak do oblasti formálního, neformálního tak i informálního vzdělávání, a je součástí obecné gramotnosti.

Formální jazykové vzdělávání se vztahuje ke strukturovanému vzdělávacímu systému na základních školách až po univerzity. **Oblast neformálního jazykového vzdělávání** zahrnuje rozvíjení jazykových dovedností a kompetencí mimo rámec formálního školství ve volném čase i jako součást profesního vzdělávání. Vzdělávací nabídka zahrnuje krátko a střednědobé kurzy. **Informální jazykové vzdělávání** se děje nepřetržitě v průběhu života skrze osvojování si jazykových dovedností a znalostí pod vlivem různých vzdělávacích zdrojů, například z internetu, televize, nebo ze zkušeností nabytých při práci, hře, interakci. Z výše uvedeného vyplývá, že jazykové učení (se) lze realizovat v průběhu života jak nepřetržitě, tak v periodicky se opakujících cyklech (Janíková, 2011, s. 161 - 162).

S ohledem na téma bakalářské práce se jazykovému vzdělávání budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

2 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SPECIFICKÝ TYP ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V centru pozornosti zájmového vzdělávání je pro nás samotné slovo zájem. Při bližším zkoumání lidského chování narazíme na klíčovou otázku: „Proč lidé dělají to, co dělají?“ (Plamínek, 2010, s. 265).

V celé historii cizojazyčné výuky narazíme na nejrůznější směry, koncepce, výukové formy určované nejnovějšími vědeckými poznatky a požadavky společnosti, čímž se metody učení a vyučování cizích jazyků mění (Janíková, 2011, s. 9).

Tato práce zkoumá současné metody v jazykovém vzdělávání dospělých a soustředí se na inovativní metody při výuce a jejich efektivnost.

2.1 Zájmové vzdělávání dospělých

Charakteristickým rysem odlišujícím zájmové vzdělávání od ostatních typů je dobrovolnost (Šerák, 2009, s. 52). Významnou roli v dalším vzdělávání hraje skutečnost, že zájmové vzdělávání je často zpoplatněné, proto lidé upřednostňují takové vzdělávání, které je prakticky využitelné a zhodnotitelné (Šerák, 2009, s. 47). Oblast jazykového vzdělávání tento požadavek naplňuje, zvláště v Evropě, kde se v současnosti hovoří dvaceti třemi úředními jazyky (Janíková, 2011, s. 31). Navíc současná evropská jazyková politika prosazuje koncept mnohojazyčnosti, kdy je každý Evropan vyzýván, aby ovládal alespoň dva cizí jazyky (Janíková, 2011, s. 9).

Zájmové vzdělávání vytváří skrze individuální zájmy jedince prostor pro kultivaci osobnosti a umožňuje seberealizaci ve volném čase. Díky rozmanitosti lidských zájmů a koníčků je záběr zájmového vzdělávání široký od všeobecně vzdělávacího, osvětového, kulturního přes sportovní, náboženské, jazykové apod. (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 12).

Volný čas dospělých je často charakterizován ve vztahu k pracovní činnosti. Mimopracovní čas v sobě zahrnuje činnosti spojené s osobními potřebami, povinnostmi rodinnými, společenskými, občanskými, a také volný čas (Krystoň, 2011, s. 13). Krystoň označuje volným časem stav, při kterém dochází k uspokojení tří základních potřeb – odpočinek, zábava a rozvoj člověka (2011, s. 14). Podle zjištění někteří dospělí tvrdí, že mají nedostatek volného času. Průměrná dotace volného času se v životě mění, klesá v období, kdy mladí lidé vstupují do zaměstnání a zakládají rodiny, a výrazně narůstá

v období, kdy ubývají rodinné závazky. Ženy průměrně disponují nižší dotací volného času (Krystoň, 2011, s. 23 - 25).

Oblast zájmového vzdělávání v sobě spojuje volný čas a edukaci (Krystoň, 2011, s. 72) a zahrnuje širokou oblast organizované a individuální edukace v souladu s osobními zájmy a potřebami (Šerák, 2009, s. 51). Autoři se shodují, že potřeba a zájem jsou centrálními pojmy v zájmovém vzdělávání.

Zájem patří mezi pojmy, které mají multidisciplinární charakter (Krystoň, 2011, s. 99). Dle Šeráka má zájem nebo touha kognitivní, emocionální a hodnotovou hloubku (2009, s. 49) a je definovaný jako relativně trvalý sklon osobnosti zabývat se určitými jevy (Krystoň, 2011, s. 99). Zájmy hrají v chování člověka roli aktivační, regulující – ovlivňují preference, a udržující – dynamizují a udržují aktivitu člověka, uvádí Krystoň (2011, s. 99).

Potřeba je projev určitého nedostatku a má významnou motivační funkci (Šerák, 2009, s. 51). Rozvoj a uspokojování potřeb v edukaci dospělých patří k nejdůležitějším úlohám při všestranné aktivizaci osobnosti. Míra uspokojení potřeb má vliv na ochotu věnovat energii, čas a finanční prostředky do zájmového vzdělávání (Krystoň, 2011, s. 98).

Typy zájmového vzdělávání dle Šeráka (2009, s. 137):

- kulturní a estetická výchova;
- sportovní a pohybová výchova;
- jazykové vzdělávání;
- pracovní-technické a vědecko-technické vzdělávání;
- turistika a cestování;
- zdravotní výchova;
- environmentální výchova;
- náboženská a duchovní výchova.

Šerák (2009, s 46) zdůrazňuje skutečnost, že výsledkem edukačních volnočasových aktivit je především zlepšení kvality života rozšířením znalostí a dovedností vedoucí k autonomní osobnosti. Zájmové vzdělávání pak definuje jako souhrn krátko i dlouhodobých edukačních aktivit účastníků směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a uspokojení jejich zájmů a potřeb (2009, s. 50).

Díky významné funkci kultivace osobnosti, dochází často k tomu, že se na zájmovém vzdělávání čím dál více podílí i firmy, protože jakákoliv kultivace osobnosti rozvíjí, tedy i zkvalitňuje lidské zdroje (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 12).

2.2 Jazykové vzdělávání

Učení se cizím jazykům neznámá pouze osvojování si jazykových dovedností, ale je prostředkem k hlubšímu seznámení se s jinou kulturou, uvádí Janíková (2011, s. 66).

K základním úlohám didaktiky cizích jazyků patří hledání takových výukových metod, které by účastníkům umožnily dosahovat co nejlepších výsledků při učení se cizímu jazyku, a minimalizovali obtíže spojené s tímto učním (Janíková, 2011, s. 50). Účastník si osvojuje učební látku jen tehdy, pokud ji pokládá za prostředek k řešení úkolů a získá poznatky bezprostředně aplikovatelné v praxi (Zormanová, 2017, s. 45).

Zormanová definuje **didaktiku** jako teorii vzdělávání, která se zabývá cílem výuky, učebním obsahem, výukovými metodami, organizačními formami výuky a principy procesu vyučování a učení (2017, s. 13).

Pod pojmem **cizí jazyk** bude rozuměn jazyk, kterému se účastník učí a který není v dané zemi používán jako jazyk úřední (Vlčková, 2007, s. 15).

Pro účely této práce **dospělými účastníky jazykového vzdělávání** rozumíme ty osoby, které jsou v produktivním věku, pracovním procesu, založily vlastní rodinu nebo o někoho pečují, nebo jsou starší 25 let.

2.2.1 Cíle a význam jazykového vzdělávání

Cizí jazyk je v současnosti pojímán především jako prostředek komunikace. Cizí jazyky byly vždy důležité z hlediska komunikace národů a rozšiřování obzorů jedince i národa. V kontextu evropských integračních smluv nabývají jazyky nového významu, stávají se centrálně podporovanou oblastí edukace v rámci vzdělávací a kulturní politiky a již několik let se řadí mezi **vzdělávací priority EU**. Dobrá znalost cizího jazyka, především angličtiny, je základním požadavkem trhu práce i obecné gramotnosti každého jedince (Vlčková, 2007, s. 13).

Edukační cíle charakterizujeme jako ideální obraz edukanta, co by měl vzdělávaný znát, jaké změny v jeho chování by měly nastat v důsledku jeho výchovy a vzdělávání (Krystoň, 2011, s. 104). Abychom odpověděli na otázku jak (se) efektivně učít cizí jazyk, je třeba definovat

cíle učení se cizímu jazyku. Cíle mohou být všeobecné (hlavní) a specifické (dílčí).

Hlavní cíle mají největší rozsah. Krystoň (2011, s. 106) ve své publikaci uvádí, že cílem jakéhokoliv zájmového vzdělávání dospělých, a tedy i jazykového, je individuální i sociální kultivace osobnosti člověka skrze uspokojování jeho specifických edukačních potřeb a zájmů. Janíková (2011, s. 88) považuje za hlavní cíl současné cizojazyčné výuky rozvoj komunikativní kompetence.

Specifické cíle vedou k získání konkrétních vědomostí, dovedností a návyků v cizím jazyce. Účastník se do organizované jazykové edukace zapojuje právě kvůli specifickým cílům a hodnotu edukace posuzuje na základě toho, jak nových vědomostí dosáhne. Tyto cíle zohledňují obsah jazykového vzdělávání a podmínky, ve kterých se edukace realizuje (Krystoň, 2011, s. 106).

Vlčková (2007, s. 13) uvádí, že cíle jazykového vzdělávání jsou v současné době široce pojaté a mezi dílčí cíle řadí:

- rozvoj jazykových dovedností (psaní, mluvení, porozumění slyšenému a čtení);
- rozvoj jednotlivých aspektů jazyka (fonetika, lexikologie, gramatika);
- dovednost učit se cizí jazyk a interkulturní porozumění.

Janíková (2011, s. 88) dělí dílčí cíle:

- na oblast kognitivní – rozvoj znalostí, dovedností, porozumění a aplikace;
- na oblast sociálně-afektivní – rozvoj sociální kompetence a zapojení emocionálních složek ovlivňujících motivaci a zájem o učení.

Mezi základní principy zohledňující emocionální a sociální aspekty učení řadíme celostní **učení**, které podporuje všestranný rozvoj osobnosti i autonomní učení (Janíková, 2011, s. 88).

Petty (2013, s. 399) dělí stanovování cílů dle následujících skutečností:

- dle zaměření kurzu;
- dle specifického zaměření studijní skupiny;
- dle cílové schopnosti.

Správně stanovené učební cíle plní dle Šeráka (2009, s. 65) následující funkce:

- motivační – motivuje k učení;
- regulativní – ovlivňuje stanovení obsahu, výběr forem, metod a pomůcek;
- kontrolní – od stanovených cílů se odvíjí celkové hodnocení.

Cíl, neboli to, čeho má být dosaženo po skončení programu, musí být dosažitelný a vyhodnotitelný a Šerák (2009, s. 65) dále rozlišuje cíle na oblast:

- heterogenní – jsou dány zadáním a účelem edukační aktivity;
- autonomní – odvíjí se od motivace účastníků, jejich očekávání a potřeb.

Aby byl proces jazykového vzdělávání efektivní a mohli jsme zjistit, zda výsledky vzdělávání odpovídají stanoveným cílům, je třeba formulovat cíle tak, aby plnili základní vlastnosti – cíle mají být konkrétní, přiměřené, kontrolovatelné, konzistentní (Krystoň, 2011, s. 107). Šerák upozorňuje na velmi rozšířenou chybu, a to formulaci obsahu před cílem při čemž dochází ke ztotožnění cíle s tématem (2009, s. 65).

2.2.2 Specifika jazykového vzdělávání

Praktická realizace jakéhokoliv vzdělávání, včetně jazykového, je odrazem jeho širšího koncepčního pojetí, které v sobě zahrnuje definování charakteristických znaků vzdělávání, jeho cílů, obsahu a prostředků (forem a metod) jakými se realizuje (Krystoň, 2011, s. 96).

Autoři (Šerák, Veteška) upozorňují, že zařazení jazykového vzdělávání do čistě zájmové oblasti edukace je diskutabilní, protože výstupem může být i získání formální kvalifikace. Jazykové vzdělávání může přispívat v individuální rovině k profesní kariéře a v obecné rovině ke zvyšování úrovně vzdělanosti v dospělosti (Veteška, 2016, s. 127). Zájem studovat cizí jazyk může vycházet z vnitřní motivace, ale často se pojí i s profesní sférou (Šerák, 2009, s. 173). Můžeme tedy říci, že **jazykové vzdělávání má průnikový charakter** a je pro něj specifická poloutilitárnost.

Realizace jazykového vzdělávání s sebou přináší i specifické problémy v podobě motivace. Může nastat situace, kdy člověk objektivně potřebuje něco jiného, než po čem subjektivně touží (Plamínek, 2010, s. 265).

Krystoň (2011, s. 102) ve své publikaci uvádí, že **motivace** představuje soubor pohnutek, které podněcují a aktivizují činnost dospělého člověka ve směru jeho dalšího vzdělávání.

Rozlišujeme motivy vnější a vnitřní.

Typologie motivů účasti dospělých na dalším (jazykovém) vzdělávání (Krystoň, 2011, s. 103):

- sociální kontakt – účastníci usilují o navázání kontaktů, zlepšení své sociální pozice, mají potřebu skupinových aktivit;
- sociální podněty – účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a problémy;
- profesní důvody – rozvoj vlastní pozice v zaměstnání;
- vnější očekávání – účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel a rodiny;
- kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá představě vzdělávání dospělých, která vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

Dalším specifikem vzdělávání dospělých je promítání profesní a osobnostní pozice účastníka do jeho vzdělávání tím, že (Mužík, 2004, s. 27):

- dospělý si uvědomuje objektivní požadavky na své vědomosti, dovednosti a návyky;
- do edukace se zapojuje převážně z vnitřních pohnutek;
- učební látku komparuje se svými dosavadními profesními, životními i pracovními zkušenostmi a učivo přijímá jen do určité míry, v jaké ji pokládá za prostředek při řešení úkolů své profesní praxe;
- v procesu edukace musí mít možnost být aktivní součástí.

Ideální stav je, pokud mezi účastníky vzdělávání neexistují výraznější rozdíly z hlediska věku, vzdělání, motivace, zájmu, zkušenosti a očekávání, ale s takovými skupinami se v praxi většinou nesetkáme. Nejčastějším pojitkem bývá pouze jejich zájem. Nutno ale poznamenat, že taková rozmanitost bývá i přínosem, neboť s sebou přináší dynamickou, soutěživou a kooperativní atmosféru (Šerák, 2009, s 66).

Významnou roli v jazykovém vzdělávání zaujímá zábava ve spojení s edukací – **edutainment**. Jedná se o anglický termín, pro který zatím neexistuje český ekvivalent. Edutainment představuje takový způsob učení, které je usnadňováno hrou, soutěžením, objevováním, vizuálními zážitky apod. s využitím nových edukačních médií a technologií

(Průcha, 2014, s. 95). Krystoň (2011, s. 115) poukazuje na skutečnost, že pracující člověk očekává od vzdělávání ve volném čase spojení zprostředkování poznatků se zábavou.

2.2.3 Obsah jazykového vzdělávání

Obsah vzdělávání představuje strukturovaný, dynamický systém poznatků, zkušeností a činností, které se v průběhu vzdělávacího procesu mění na vědomosti, dovednosti, návyky, způsobilost a rozvíjejí osobnost dospělého člověka (Krystoň, 2011, s. 108).

Janíková (2011, s. 89) zdůrazňuje, že pečlivé zvážení obsahové náplně výuky je klíčové pro iniciaci aktivní spolupráce účastníků, jejich emocionální zainteresovanosti a spoluúčasti na dění. Nabízená témata a obsahy by měly odrážet individuální zájmy a zkušenosti edukanta (Janíková, 2011, s. 88). Pro výběr učebních a doplňkových materiálů a pomůcek vycházíme z potřeb a zkušeností účastníků (Janíková, 2011, s. 89).

Standardně doporučený postup při přípravě jakékoli edukační aktivity dle Šeráka (2009, s. 63 – 64):

- 1) Analýza a identifikace vzdělávacích potřeb
- 2) Formulace učebních cílů
- 3) Stanovení obsahu vzdělávací akce
- 4) Stanovení profilu účastníků
- 5) Výběr didaktických forem a metod
- 6) Organizační zabezpečení
- 7) Stanovení kritérií hodnocení

2.2.4 Formy jazykového vzdělávání

Organizační formy, v nichž vyučování a učení probíhá, mají dlouhou historii (Skalková, 2007, s. 219) a stále se vyvíjejí a rozšiřují.

Formy vyjadřují způsob organizace vzdělávacího procesu a lze je uspořádat a charakterizovat dle různých klasifikačních kritérií (Krystoň, 2011, s. 13). Veteška (2016, s. 170) definuje formy vzdělávání jako vnější uspořádání vzdělávací akce. V odborných publikacích (Šerák, Krystoň, Veteška) se setkáváme s různými klasifikacemi forem.

Zde uvádíme nejčastěji používané. Klasifikační formy aplikované na jazykové vzdělávání:

- **podle délky trvání** (hodinové, vícehodinové; jednodenní, vícedenní; jednorázové, cyklické; krátkodobé, dlouhodobé);
- **podle frekvence** (pravidelné, příležitostné, jednorázové);
- **podle počtu účastníků** (individuální, skupinové, hromadné);
- **podle prostředí** (na pracovišti, mimo pracoviště, virtuální prostředí, doma);
- **podle organizačního uspořádání** založené na interakci vzdělavatel a vzdělávaný (kooperativní, participativní, individualizované; kontaktní, bezkontaktní, kombinované).

Institucionální zabezpečení jazykového vzdělávání je v rámci formálního vzdělávání realizováno na základních, středních a vysokých školách. Neformální, mimoškolní vzdělávání zabezpečují nejčastěji jazykové školy a agentury v podobě dlouhodobých a krátkodobých jazykových kurzů. Na hranici mezi neformálním a informálním učením se jazyku stojí e-learningové jazykové kurzy (Janíková, 2011, s. 164).

V oblasti jazykového vzdělávání převažuje prezenční forma v podobě jazykových kurzů. Šerák definuje **kurz** jako tematicky a časově vymezenou formu vzdělávání, který umožňuje účastníkům osvojovat si cizí jazyk pod vedením lektora. Kurz se vyznačuje pevnou osnovou, učebním plánem, často i ustáleným počtem účastníků a základní jednotkou je vyučovací hodina v dotaci 45 – 60 minut (Šerák, 2009, s. 78).

2.2.5 Metody jazykového vzdělávání

Metoda pochází z řeckého *methodos* znamenající cestu nebo postup (Šerák, 2009, s. 67). Autoři obecně definují vyučovací metodu jako způsoby záměrného uspořádání činností edukátora a edukantů, které směřují ke stanoveným cílům (Krystoň, Skalková, Šerák). Dříve byla metoda primárně chápána jako postup, kterým se lektor řídí při vyučování, ale současný pohled mnohem více vyzdvihuje aktivitu učícího se jedince (Šerák, 2009, s. 67). Skalková proto nepovažuje za správné hovořit o metodách vyučování a metodách učení izolovaně, protože jde o proces vzájemné součinnosti učitele a účastníků (2007, s. 183). Šerák v tomto pojetí definuje **vyučovací metodu** jako prostředek, který stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učební proces **efektivním** (2009, s. 68). Klasifikací metod se věnuje hodně autorů například Krystoň, Maňák, Šerák, Švec.

Metody nejčastěji dělíme podle (Šerák, 2009, s. 68):

- **způsobu interakce:** na frontální, skupinové a individuální;
- **cíle výuky:** na motivační, expoziční, fixační a diagnostické.

Klasické výukové metody patří mezi nejstarší a jsou charakteristické pro frontální výuku a řadíme k nim (Zormanová, 2017, s. 144):

- metody slovní – vysvětlování popis, přednáška: monologické, dialogické, práce s učebnicí;
- metody názorně demonstrační – předvádění a pozorování;
- metody dovednostně praktické – nácvik dovedností.

Zormanová (2017, s. 145) uvádí, že **aktivizující metody** přispívají k rozvoji tvořivého, samostatného myšlení a aktivizaci účastníků a patří sem:

- diskusní metody;
- metody řešení problémů;
- metody situační;
- metody inscenační;
- didaktické hry.

Komplexní metody v sobě spojují ucelenou kombinaci a propojení výukových metod, organizačních forem výuky, didaktických prostředků a životních situací (Zormanová, 2017, s. 145). Maňák a Švec řadí mezi komplexní metody:

- frontální výuku;
- skupinovou a kooperativní výuku;
- individuální a individualizovanou výuku a samostatnou práci;
- učení v životních situacích;
- televizní výuka a výuka podporovaná počítačem.

V cizojazyčné výuce převládalo donedávna jak ve formálním, tak i v neformálním vzdělávání převážně frontální vyučování. Rozhovor, skupinová práce, projektová výuka či kooperativní učení se v metodicko-didaktickém konceptu cizojazyčné výuky začínají

výrazněji objevovat v zahraničí až před několika desetiletími, v české edukační realitě jsou aplikovány stále se značnými rezervami (Janíková, 2011, s. 171).

Janíková dále zdůrazňuje, že je nutné si uvědomit, že dospělí jedinci byli během své cizojazyčné edukační dráhy konfrontováni s řadou výukových metod i organizačních forem výuky, které si následně subjektivně hodnotí jako efektivní nebo zábavné a ty pak pro své další učení preferují a vyžadují (2011, s. 171).

Pokud je účastník motivován k učení se cizímu jazyku výhradně vnějšími faktory (provázáno s prací) a chybí zde osobní zájem na výsledku, pak obvykle preferuje tradiční **frontální formu** vyučování, kde může takzvaně „splynout s davem“. Je-li ale edukant veden vnitřní motivací a má zájem se věnovat cizímu jazyku intenzivně, pak frontální formu zavrhuje a vyhledává formy, které podněcují k jazykové produkci.

Kooperativní učení toto umožňuje a ve vysoké míře aktivizuje každého účastníka, vytváří prostor pro svobodnou volbu vlastní cesty, podněcuje k co nejvyšší míře komunikace při plnění úloh v cizím jazyce a tím dovoluje používat jazyk v autentických situacích, role edukátora je výrazně upozaděna. (Janíková, 2011, s. 172).

Šerák (2009, s. 78-79) vyzdvihuje význam sebeřízeného učení, při němž účastník přebírá iniciativu v edukačním procesu, kdy diagnostikuje své učební potřeby, formuluje učební cíle, volí učební strategie a posuzuje své učební výsledky. Vyučující může posílit motivaci účastníka i efektivitu učení využíváním takových výukových metod a organizačních forem edukace, při nichž dochází k aktivizaci a posílení pocitu, že je účastník schopen v cizím jazyce jednat, a také podporují samostatnost při učení (Janíková, 2011, s. 171). Janíková označuje kooperativní učení ve výuce dospělých jako vysoce hodnocenou metodu (2011, s. 171).

Petty (2013, s. 163) uvádí, že různorodé dovednosti účastníků lze rozvíjet různými vyučovacími metodami. Metody vyučování (předávání) představují dle Plamínka (2010, s. 112) systém osvojování jazyka. Nejméně účinné při osvojování jazyka je čtení, účinnost se zvyšuje poslechem, zrakem, mluvením, myšlením a jako nejvíce účinnou metodu osvojování jazyka je dělán (Plamínek, 2010, s. 113).

Při volbě metody je nutné mít na paměti různé **styly učení** dospělých neboli percepční preference, a to (Petty, 2013, s. 153):

- vizuální – učí se pomocí znázornění, videí, demonstrací;

- auditivní – učí se poslechem, výkladem, diskuzí;
- kinestetické (taktilní) – učí se vykonáváním, prováděním činnosti jako v reálném světě.

Čapek (2015, s. 31) se ostře vyhrazuje proti klasifikaci výukových metod, protože většinou jde o velmi obecný popis v publikacích didaktiky, který vzdělavatele prakticky na výuku a práci s metodami nepřipraví. Typologie výukových metod podle Čapka - metody, které učitel ovládá a používá; a metody, které učitel nezná, nebo zná a nepoužívá.

2.3 Effecto metoda a její uplatnění v jazykovém vzdělávání dospělých

V této podkapitole se seznámíme s vybranou inovativní metodou jazykového vzdělávání.

V publikaci M. Šeráka (2009, s. 63) se setkáme s názorem, že dobrovolně zájmová povaha a obsahová rozmanitost zájmového segmentu nabízí didakticky bohatý prostor pro inovaci, kreativitu, aktivitu a novost. Dále udává, že se zde také objevuje výrazná variabilita a flexibilita přístupů. Zaměření na obsah, nikoli na cíl, umožňuje soustředit pozornost na atraktivitu a srozumitelnost činností a většinou se vyžaduje i aktivita všech zúčastněných.

Skalková (2007, s. 82) definuje **inovaci** jako rozvoj a praktické zavádění nových prvků do edukačního systému, která se může týkat obsahu, metod nebo změn těžiště hodnot.

Výuková metoda Effecto má za cíl sjednotit metodiku výuky ve vybrané jazykové škole, zaručit **efektivitu vzdělávání** a prokázat pokrok účastníků v souladu s obecnými cíli jazykového vzdělávání, a to domluvit se. Procesy při výuce je nutné vnímat celistvě, jeden prvek ovlivňuje druhý (Čapek, 2015, s. 26). Výuková metoda Effecto se vyznačuje pěti „ingrediencemi“, orientací na praktické užití jazyka a má ucelenou strukturu hodiny (Effecto.skrivanek, c1994-2017). Z hlediska marketingu a komunikace s klienty rozumíme skutečnosti, že Effecto je deklarovaná jako metoda. Na druhé straně je potřebné zohlednit i odbornou androdidaktickou terminologii, a v tomto kontextu je potřebné vnímat Effecto jako soubor víceroch metod, resp. metodických postupů uspořádaných do smysluplného a vzájemně propojeného celku. Konkrétně je možné konstatovat, že Effecto obsahuje pět základních ingrediencí, přičemž pro každou z nich jsou charakteristické určité specifické metody. Z výše uvedených legitimních důvodů i my budeme respektovat a v práci uvádět „metoda Effecto“.

Pět Effecto ingredienci (Prokopiusová, 2012):

1. AKTIVITA

Čapek charakterizuje **aktivní učení** jako učení na základě vlastní aktivity vedoucí k samostatnému, tvořivému myšlení s důrazem na pozitivní vnitřní motivaci účastníka, která determinuje potřebu splnění vytyčeného vzdělávacího cíle, což je základem procesu celoživotního vzdělávání (2015, s. 473). Vstupní situací při aktivním učení bývá zadání konkrétního úkolu, cíle učitelem (Čapek, 2015, s. 473). Skrze kooperaci s ostatními účastníky jsou studenti aktivně zapojeni do průběhu učení se a zvládají s jazykem za kratší čas pracovat flexibilněji. Rozvíjí se mnoho důležitých učebních dovedností, studenti získávají větší zkušenost, vhled do probíraného učiva. Nutnost spontánně reagovat a diskutovat v osvojovaném jazyce přináší také větší zážitek než výuka výkladem, je podnětější a proto, jak uvádí Čapek, i efektivnější (2015, s. 473).

2. INSPIRACE

Dynamické aktivity se střídají s klidnějšími fázemi hodiny. Lektor posiluje sebedůvěru účastníků, vystupuje jako vzor, podporuje motivaci účastníků a přináší do výuky reálný svět v podobě autentických materiálů. Pracuje na odstranění bariér při učení převážně zohledněním učebních stylů. Taková koncepce výuky odpovídá Čapkově charakteristice **smysluplného učení**. Ten uvádí (2015, s. 474), že v rámci **smysluplného učení** se student orientuje na své zájmy, které rozvíjí.

3. ZÁBAVA

Pevnou součástí výuky je hra, moderní technologie a média ve třídě i mimo ni. Učitel má k dispozici různé zdroje, kterými může své studenty inspirovat – knihy, časopisy, videa, audia, chytré telefony/ tablety, reálie.

4. OSOBNÍ PŘÍSTUP

Centrum pozornosti při výuce je soustředěno na studenta, který má možnost podílet se na výběru probíraných témat a přizpůsobit si výuku podle potřeb. Lektori vytvářejí kurzy tak, aby se probíraná látka dala využít v běžném životě. Sestavují výukový plán na dobu trvání kurzu (v případě krátkodobých intenzivních kurzů), semestru (6 měsíců) nebo roku, který určuje cíle výuky pro dané časové období, vyvažuje obsah a různorodost výuky a zároveň slouží jako motivační faktor. Na každou hodinu také tvoří plán hodiny, který určuje (krátkodobé) dílčí cíle výuky. Objem hodiny je přizpůsobený tempu účastníků.

5. GARANCE

Využíváním různých výukových metod a orientací na výsledek přináší metoda Effecto garantované dlouhodobé zlepšení jazykové úrovně účastníků. Hodnocení pokroku probíhá pravidelně na základě výukového plánu a testování. Každý kurz je v rámci hodiny strukturovaný do tří částí:

- úvodní – zahřátí, sdělení cílů hodiny a opakování;
- střední – představení nového učiva, procvičení pomocí drilových a komunikativních aktivit, vyplňovací a uvolňovací aktivity;
- závěrečná – shrnutí hodiny navázáno na stanovené cíle, zadání domácího úkolu či přípravy a zpětná vazba (ověření).

Důraz je kladen i na domácí přípravu v podobě domácích úkolů.

V současném přístupu k procesu vyučování a učení se cizím jazykům převládá názor, že ve snaze o **zvýšení efektivity** cizojazyčné výuky nestačí pouze inovovat didaktické postupy a učební materiály, ale zaměřit pozornost na samotného účastníka a jeho individuální zvláštnosti, což znamená přesouvání pozornosti z procesu vyučování na proces učení (Janíková, 2011, s. 50). Tyto prvky můžeme pozorovat ve výše uvedených „ingrediencích“.

Vybraná jazyková škola nabízí účastníkům různé formy jazykových kurzů – individuální a skupinové; intenzivní, krátkodobé a dlouhodobé; na půdě jazykové školy, na pracovišti i skrze virtuální prostředí. Metoda Effecto v sobě spojuje prvky klasických, aktivizujících i komplexních výukových metod, které jsme si uvedli v podkapitole 2.2.5 Metody jazykového vzdělávání.

Zvolené metody kladou důraz na vlastní aktivitu účastníků a tím pomáhají osvojení a rozšíření vědomostí a zručnosti v cizím jazyce, podporují motivaci dospělých do dalšího vzdělávání zpětnou vazbou, plány hodin determinující dílčí cíle, výukovými plány určující cíle edukace, syllabus učiva i strukturu aktivit. Každá výuková hodina se maximálně snaží zohlednit různé výukové styly účastníků zařazením odpovídajících aktivit (poslech, video, text, psaní, hry, rolové hry, a další).

U výukové metody Effecto můžeme vidět prvky **animace**, kterou Krystoň v kontextu zájmového vzdělávání definuje jako oživení, jejímž smyslem je rozveselení, povzbuzování do aktivity, do konkrétní činnosti a která klade důraz na aktivní participaci účastníků kurzu

(2011, s. 119). Podstatou vlastní metody animace je podpora motivace a aktivizace účastníků ve směru uspokojování jeho vzdělávacích potřeb, uvádí Krystoň (2011, s. 120).

I když doposud platí konstatování, že neexistuje suverénně nejlepší metoda vzdělávání, při výběru a realizaci metod je třeba zohlednit požadavky, které mají vliv na jejich efektivitu (Krystoň, 2011, s. 120).

Metody považujeme za efektivní, pokud zaručují (Krystoň, 2011, s. 120):

- motivaci, která klade důraz na praktickou aplikaci a aplikovatelnost v praxi;
- aktivní účast, zapojení, díky němuž se účastník víc naučí a ulehčí získání nových vědomostí a dovedností;
- individuální přístup zohledňující potřeby, úroveň dosavadních znalostí i specifický styl učení se jednotlivce;
- zpětnou vazbu, která poskytuje cenné informace pro lektory a dává prostor pro přizpůsobení metodiky i časového plánu;
- transfer zaručující aplikování nově nabytých vědomostí v reálném světě.

V praktické části se pokusíme empiricky ověřit, jak účastníci hodnotí parametry jazykového vzdělávání, když se použije výuková metoda Effecto.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3 PROJEKT VÝZKUMU

Jak jsme již v teoretické části této práce uvedli, jazykové vzdělávání je nedílnou součástí současné české společnosti, na které můžeme nahlížet z různých úhlů. Jeden z nich je i učení se cizímu jazyku jako smysluplná náplň volného času dospělého jedince a tudíž má své místo v andragogice.

V této kapitole si nejprve stanovíme výzkumný problém v oblasti metod výuky cizího jazyka, seznámíme se s východisky a hlavním cílem empirické části práce, která nepřímo navazuje na část teoretickou. Dále definujeme pojmy spojené s oblastí výzkumu jako je efektivnost a její podstatu v kontextu jazykového vzdělávání. Kapitola také představí výzkum kvantitativního charakteru na základě analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením. V závěru budou představena hlavní zjištění vycházející z dat a budou interpretována k jednotlivým dílčím cílům, následována diskuzí a doporučením pro praxi.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou rozdíly ve vnímání vybraných výukových metod v jazykovém vzdělávání dospělých z hlediska efektivnosti a preference mezi lektory a účastníky?

Stanovením hlavní výzkumné otázky byla determinována základní oblast výzkumného šetření, která ústí v následující dílčí výzkumné otázky.

Specifické otázky:

- VO1: Jaké jsou rozdíly v preferencích metod v jazykovém vzdělávání mezi lektory a účastníky?
- VO2: Jak se liší názory lektorů a účastníků na efektivitu vybraných metod při učení se cizímu jazyku?
- VO3: Jak se liší vnímání přínosu metody Effecto mezi lektory a účastníky?
- VO4: Nachází studenti a lektori nedostatky u metody Effecto ?

3.1 Cíl výzkumu

Empirická část této bakalářské práce se zaměřila na názory respondentů (lektorů a studentů) na metody používané v kurzech cizích jazyků, především na metodu Effecto. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak se názory na efektivnost vybraných metod v realizovaných kurzech liší mezi lektory a studenty a kvantitativně je vyhodnotit.

Efektivnost, z anglického slova effectiveness, můžeme chápat jako „účinnost“ a v současnosti je hojně využívána v pedagogických i andragogických evaluacích v rámci zjišťování kvality škol, kvality vzdělávání a účinnosti vzdělávacích projektů. V kontextu jazykového vzdělávání efektivností rozumíme stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na vynaložené náklady (Průcha a Veteška, 2014, s. 88 – 89).

Cíl:

- Zjistit, jaké jsou názory respondentů – účastníků i lektorů, na přínos, resp. omezení metody Effecto v jazykovém vzdělávání dospělých.

Dílčí cíle

- Zjistit, které metody jazykového vzdělávání považují respondenti (účastníci i lektori) za nejefektivnější.
- Zjistit, v čem spatřují účastníci vzdělávání největší přínos vybrané metody Effecto při učení se cizímu jazyku.
- Zjistit, v čem vidí lektori přínosy metody Effecto.
- Porovnat názory obou skupin respondentů s cílem identifikovat edukační potenciál metody Effecto v jazykovém vzdělávání dospělých.

3.2 Výzkumné hypotézy

Při formulaci hypotéz jsme vycházeli z výše uvedených výzkumných otázek.

Věcné hypotézy:

H1: Předpokládáme, že mezi lektory existují rozdíly ve vnímání efektivity vybraných metod.

H2: Předpokládáme, že mezi studenty existují rozdíly ve vnímání efektivity vybraných metod.

H3: Předpokládáme, že mezi skupinami respondentů existují rozdíly ve vnímání efektivity vybraných metod.

H4: Předpokládáme, že mezi skupinami respondentů existují rozdíly ve vnímání přínosu metody Effecto.

3.3 Etapy výzkumu a použité metody

Přípravná etapa – předvýzkum

Abychom mohli realizovat pedagogický výzkum, bylo nezbytné nastudovat si informace a postupy pro zpracování kvantitativně orientovaného výzkumu. K tomuto účelu nám hodnotně posloužila publikace Chráska, „Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu“ z roku 2007 a publikace Chráska a Kočvarové, „Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků“ z roku 2014.

Dalším krokem byla schůzka s ředitelkou pobočky vybrané jazykové školy za účelem získání souhlasu pro realizaci výzkumu a získání kontaktů na studenty a lektory.

Pro náš výzkum jsme se rozhodli použít velmi frekventovanou metodu získávání dat, a to **pedagogický dotazník**, který byl zkonzultován s vedoucím práce. Dotazník byl sestavený v aplikaci Google Formuláře.

V rámci předvýzkumu byly zjišťovány základní parametry dotazníku, abychom odhalili případné nedostatky. Požádali jsme 5 lektorů a 15 účastníků jazykového kurzu o jeho vyplnění. Každá položka byla následně diskutována prostřednictvím individuálního interview s respondenty z výzkumného souboru. Dotazovaný respondent se měl vyslovit k porozumění jednotlivým položkám, časové náročnosti dotazníku.

Problémem dat získaných prostřednictvím dotazníků je, že je respondenti mohou vědomě či nevědomě zkreslovat (Vlčková, 2007, s. 87). Z toho důvodu byly položky dotazníku voleny tak, aby respondenti neměli potřebu vědomě své názory zkreslovat. Nicméně jak Chráska ve své publikaci uvádí (2007, s. 164), musíme respektovat fakt, že se jedná o výpovědi o sobě samém s podmíněnou platností.

Po této zkušební fázi byly některé otázky upraveny. Šlo zejména o formulaci položky číslo 22, kdy jedna z možností vybízela k jednoznačnému zvolení a také položka číslo 23, u které došlo ke zkrácení a zjednodušení zadání. Sestavení dotazníku, předvýzkum a následná úprava probíhala v měsíci lednu 2018.

Realizační etapa

Upravené dotazníky byly respondentům zasílány v průběhu měsíce února 2018 převážně v elektronické podobě a také v tištěné formě. Abychom zajistili, že průzkum bude prováděn pouze u respondentů, kteří mají s metodou Effecto opakovanou zkušenost a jsou tedy schopni na všechny otázky v dotazníkovém šetření odpovědět, dotazníky byly respondentům

elektronicky zaslány prostřednictvím jazykové školy, či předány v kurzech v tištěné podobě po dohodě s vyučujícím lektorem. Vyplnění dotazníku bylo zcela anonymní a trvalo průměrně 5 – 12 minut.

Náš dotazník tvoří 26 položek. Položky mají formu uzavřených, strukturovaných odpovědí, jejichž předností je zjednodušení vyhodnocování odpovědí. Výjimku tvoří položka číslo 23, která je otevřená, nestrukturovaná, týkající se názorů respondentů na omezení metody Effecto. Zde není respondent nijak usměrněn a bude nutné provést dodatečnou kategorizaci. Věříme, že se nám podaří zmapovat případné nedostatky metody a tím přispějeme k případnému vylepšení.

Dotazník lze rozdělit do 4 oblastí (částí). První oblast obsahuje jednu dichotomickou položku, položka číslo 1, ve které rozlišujeme respondenty na lektory a studenty cizího jazyka a také položky polytomické, kde se v položce číslo 24 dotazujeme na hlavní studovaný/vyučovaný jazyk v dané jazykové škole; a na délku studia daného jazyka – položka číslo 25. Do této oblasti spadá také poslední položka v dotazníku, číslo 26, která je výčtová. Zde respondenti označují předchozí zkušenosti s učením (se) cizího jazyka.

Ve druhé části byly respondentům předloženy vybrané výukové metody, které spadají pod metodu Effecto. Jedná se o položky číslo 2 – 11. Jejich úkolem bylo vyjádřit stupeň obliby na škále Likertova typu od 1 do 4:

nejméně oblíbené 1 2 3 4 nejvíce oblíbené

Ve třetí části dotazníku (položky číslo 12 – 21) jsme u respondentů zjišťovali názor na efektivitu stejných metod uvedených v předchozí části. I zde se respondenti vyjadřovali na škále od 1 do 4:

nejméně přínosné 1 2 3 4 nejvíce přínosné

Poslední čtvrtá oblast se zaměřuje na samotnou metodu Effecto. Jde o jednu polytomickou položku, kde se dotazujeme na největší přínos metody Effecto – otázka číslo 22. V dotazníku také nalezneme jednu otevřenou položku (číslo 23), která se zaměřila na odhalení nedostatků výukové metody Effecto.

3.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Náš základní výzkumný soubor tvořili lektori a dospělí studenti cizích jazyků zlínské pobočky jazykové školy XY, která ve svých kurzech aplikuje inovativní metodu vzdělávání

dospělých Effecto, kterou jsme si představili v teoretické části práce. Jedná se tedy o cílený záměrný výběr – dospělá populace, která má s aplikací této metody opakované zkušenosti. I když se jazyková škola nachází v centru Zlína, kurzy probíhají na celém území zlínského kraje a tudíž je zde zastoupena skupina účastníků a lektorů jak z města, tak i z regionu – menších měst, obcí a vesnic.

Výzkumný soubor byl rozdělen na dvě skupiny respondentů – jednu skupinu tvořili lektori, kteří s jazykovou školou spolupracují a učí v souladu s inovativní metodou, druhou skupinu tvoří účastníci jazykových kurzů pořádaných danou jazykovou školou.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum proběhl v několika fázích. Nejprve jsme předali dotazníky studentům a lektorům. Sběr dat byl ukončen 11. března 2018. Všechny dotazníky byly zálohovány a podrobeny analýze jednotlivých položek. Data byla převedena do tabulky Excel a vyhodnocena. Výsledky byly použity v závěrečném shrnutí.

V této kapitole si blíže popíšeme výzkumný soubor a budeme se zabývat analýzou dat získaných z výzkumu v návaznosti na stanovené dílčí cíle prostřednictvím deskriptivní metody.

4.1 Základní charakteristika respondentů

Následující podkapitola se věnuje prvnímu okruhu otázek dotazníku a popisuje charakteristiku respondentů, která je třeba při výzkumu metod využívaných při výuce cizího jazyka u dospělých uvést.

Složení respondentů

Do našeho výzkumu se celkem zapojilo 116 respondentů. Dle třídění prvního stupně vyplývá, že se zúčastnilo **33 lektorů** cizího jazyka a **83 studentů**.

Jaký jazyk (se) respondenti učí a jak dlouho?

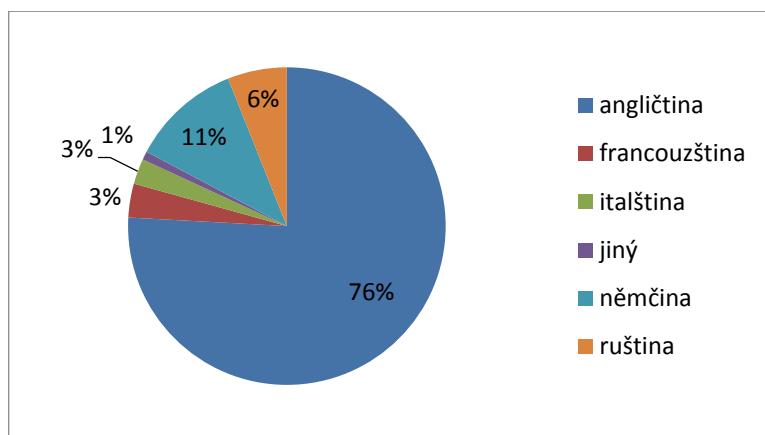
Největší skupinu tvořili respondenti učící (se) **anglický jazyk**. Celkově se jednalo o **76% respondentů (n=88)** – 20 lektorů a 68 studentů. Toto zjištění bylo očekávané, protože dle posledního plošného statistického šetření provedeného v roce 2002 současný zájem o cizí jazyky v České republice není rozložen rovnoměrně (Janíková, 2011, s. 163). Angličtina je lingua franca průmyslu, moderních technologií, vědy i kultury moderní doby (Janíková, 2011, s. 163).

Dalším nejvíce zastoupeným jazykem byla němčina – 11% respondentů (n=13), následovaná ruštinou – 6% respondentů (n=7). Francouzštinu uváděla 3% respondentů (n=4), italštinu 3% respondentů (n=3) a jako jiný jazyk zvolil 1 lektor (1%).

Tabulka 1 Četnosti respondentů podle jazyků

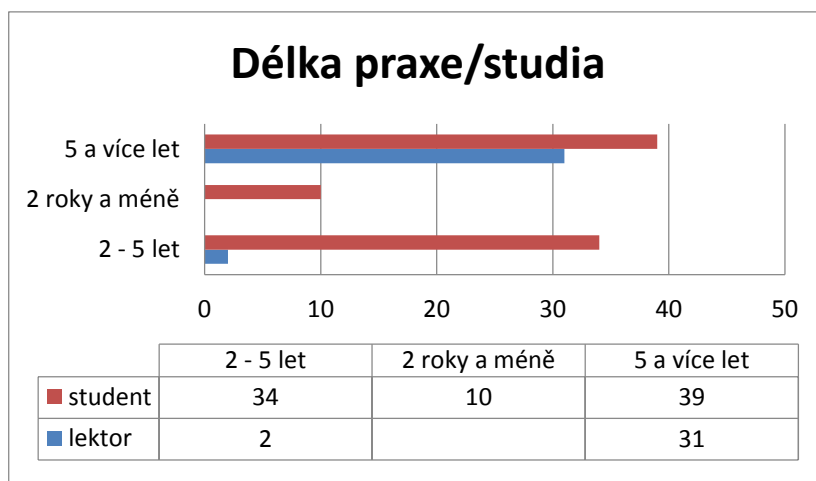
Cizí jazyk	Lektoři	Student	Celkem četností
angličtina	20	68	88
francouzština	2	2	4
italština	1	2	3
jiný	1	0	1
němčina	7	6	13
ruština	2	5	7
Respondenti celkem	33	83	116

Graf 1 Zastoupení respondentů podle jazyků



Další zkoumanou vlastností výzkumného souboru byla délka, po kterou (se) respondenti učí. 94% lektorů uvedlo, že cizí jazyk učí déle než 5 let, 6% lektorů označilo středně dlouhou praxi v délce 2 – 5 let. U dotázaných studentů bylo zjištěno následující – 47% studuje cizí jazyk déle než pět let, 41% dva až pět let a 12% je délka studia dva roky a méně.

Graf 2 Délka praxe a studia respondentů



Jaká je předchozí zkušenost respondentů s učením se cizímu jazyku/ s výukou?

Protože se náš výzkum zaměřuje na zkoumání inovativní metody Effecto, zajímalo nás, jaká je předchozí zkušenost respondentů s edukací v oblasti cizích jazyků a s čím tedy budou své vnímání prezentované metody konfrontovat.

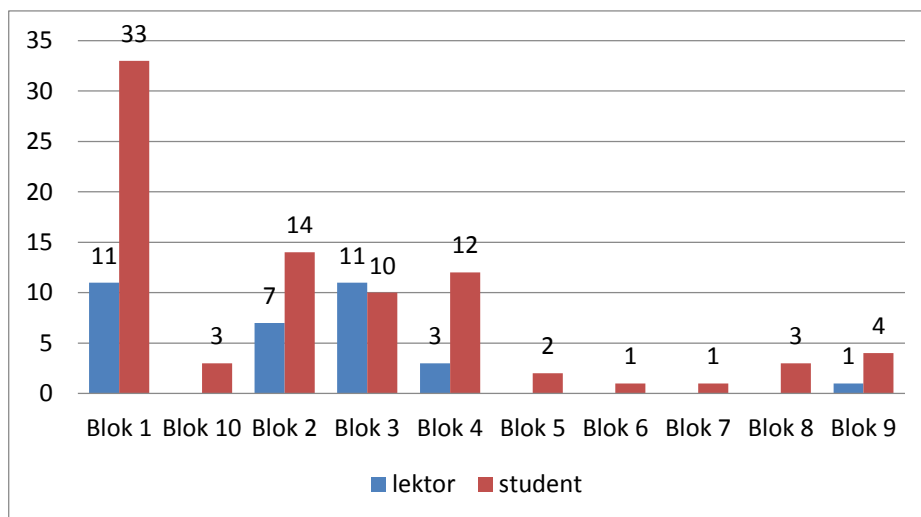
Respondenti měli v jedné z položek dotazníku označit, jaké jsou jejich předchozí zkušenosti s výukou cizího jazyka u lektorů a s učením se cizímu jazyku u studentů. Na výběr měli předchozí zkušenost **ve formálním vzdělávání** (na základní, střední nebo vysoké škole), **v neformálním vzdělávání** (v jiné jazykové škole nebo skrze soukromou výuku, která představuje kurzy nezastřešované jazykovou školou), **jinou zkušenost, samostudium** či **žádnou** předchozí zkušenost. Dotazovaní mohli označit více možností, a proto jsme pro snadnější orientaci sloučili kombinace předchozích zkušeností s výukou nebo učením se cizímu jazyku (dále jen „zkušenosti“) do „bloků“, které představují následující kombinace zkušeností:

- Blok 1 – formální vzdělávání – základní, střední, vysoká škola;
- Blok 2 – zkušenosti v neformálním vzdělávání – jazyková škola, soukromá výuka;
- Blok 3 – zkušenosti ve formálním a neformálním vzdělávání;
- Blok 4 – zkušenosti ve formálním, neformálním vzdělávání a samostudium;
- Blok 5 – zkušenosti ve formálním vzdělávání a jinou zkušenost;
- Blok 6 – zkušenosti v neformálním vzdělávání, samostudium a jinou zkušenost;
- Blok 7 – zkušenosti ve formálním, neformálním vzdělávání, samostudium a jinou;
- Blok 8 – předchozí zkušenost je pouze prostřednictvím samostudia
- Blok 9 – předchozí zkušenost není žádná z výše uvedených – zkušenost má jinou;
- Blok 10 – respondent nemá žádnou předchozí zkušenost.

Tabulka 2 Předchozí zkušenosti respondentů s výukou/s učením se cizím jazyku

Odpovědi	Lektoři	Studenti	Celkové četnosti
Blok 1 - formální	11	33	44
Blok 10 - nemám	0	3	3
Blok 2 - neformální	7	14	21
Blok 3 - formální, neformální	11	10	21
Blok 4 - formální, neformální, samostudium	3	12	15
Blok 5 - formální a jinou	0	2	2
Blok 6 - neformální, samostudium, jinou	0	1	1
Blok 7 - formální, neformální, samostudium, jinou	0	1	1
Blok 8 - samostudium	0	3	3
Blok 9 - jinou	1	4	5
Celkem	33	83	116

Graf 3 Předchozí zkušenosti respondentů s učením se/výukou cizího jazyka



Ze všech dotazovaných studentů 4,8% uvedli, že mají jinou zkušenost a pouze 3,6% studentů neměli **žádnou předchozí zkušenost**. Z ostatních výsledků je patrné, že u studentů je nejvíce zastoupena předchozí zkušenost z formálního vzdělávání (40%). Předchozí zkušenost z jiné jazykové školy má 17% a kombinaci zkušeností z formálního a neformálního vzdělávání 12%.

33% dotazovaných lektorů má předchozí zkušenost s výukou jazyka ve formálním vzdělávání, 21% v jiné jazykové škole či při soukromé výuce a 33% uvedlo, že má předchozí zkušenost jak ve formálním vzdělávání tak i v neformálním.

4.2 Hodnocení metod jazykového vzdělávání v kurzu z hlediska osobních preferencí respondentů

K rozvoji znalostí cizího jazyka může významně přispět subjektivní hodnocení výukových metod používaných v jazykových kurzech, ať už kladně nebo záporně. Různé metody mohou na účastníky působit motivačně, zvyšovat jejich zájem o cizí jazyk a stimulovat k aktivitě. Cílem tohoto dílčího výzkumu je zjistit, jak respondenti vnímají metody z pohledu osobních preferencí.

VO1: Jaké jsou rozdíly v preferencích metod v jazykovém vzdělávání mezi lektory a účastníky?

Abychom zjistili, jak se liší subjektivní vnímání metod, respondenti volili míru obliby – preference na škále Likertova typu. Číslo 1 vyjadřovalo, že metoda je pro respondenta nejméně oblíbená, preferovaná a číslo 4 naopak vyjadřovalo, že metoda je pro respondenta nejvíce oblíbená, preferovaná. Pro účely výzkumu použijeme data z položek číslo 1 – 11.

Metody do výzkumu jsme volili s ohledem na prezentovanou inovativní metodu Effecto, pro kterou jsou specifické její ingredience. Tyto ingredience v sobě skrývají jak klasické (slovní metody), tak i aktivizující metody, prvky animace a ucelenou strukturu hodiny. Výše zmíněné metody jsme si vymezili v teoretické části práce. Záměrně jsme v dotazníku neuváděli, o jaké metody se jedná (klasické, aktivizující, souhrnně prvky Effecto). Domnívali jsme se, že by to mohlo vést ke zkreslování výpovědí.

Pět Effecto ingrediencí:

1. AKTIVITA

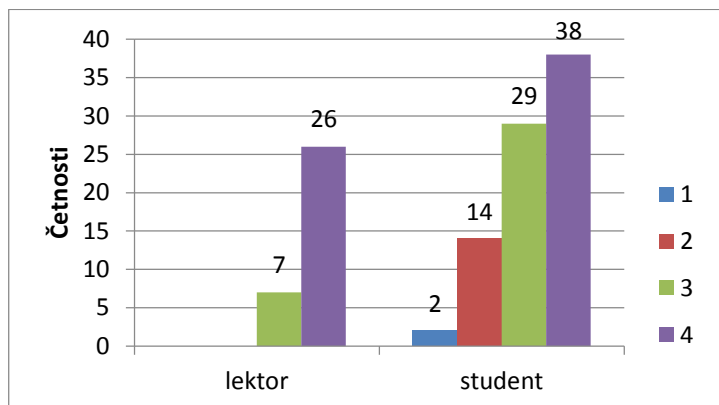
Jaká je obliba aktivního učení v kurzech u respondentů?

První ingredienci odpovídá položka č. 4 Aktivní učení – kooperace s ostatními účastníky, diskuze v osvojovaném jazyce. Tuto metodu řadí Čapek do konceptu moderního vzdělávání a učení probíhá na základě vlastní aktivity, při které by učení mělo probíhat s minimem jakékoliv negativní motivace (2015, s. 472). Na základě této koncepce očekáváme, že bude u obou skupin metoda hodnocena jako výrazně oblíbená či velmi oblíbená.

78,8% lektorů označilo metodu aktivního učení jako velmi oblíbenou a **21,2%** jako spíše oblíbenou. Žádný z dotázaných lektorů nevnímá tuto metodu negativně z hlediska osobních preferencí. U studentů jsme po analýze dospěli k následujícím údajům:

45,8% studentů vnímá metodu aktivního učení jako velmi oblíbenou, 34,9% jako spíše oblíbenou, 16,9% jako spíše neoblíbenou a 2,4% jako neoblíbenou metodu.

Graf 4 Obliba aktivního učení u respondentů



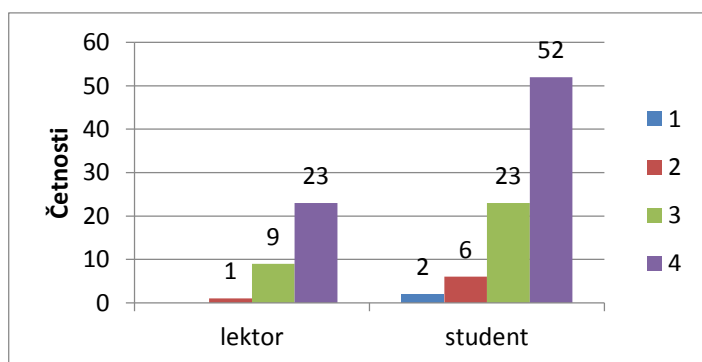
2. INSPIRACE

Tento prvek metody Effecto je zaměřen na reálný svět. V našem výzkumu je obsažen v položce č. 6. Smysluplné učení – řešení reálných budoucích situací, rolové hry a simulace, dále pak v položce č. 7 Autentické materiály zaměřené na poslech a položce č. 8 Autentické materiály zaměřené na rozvoj čtení.

Jaká je obliba smysluplného učení u respondentů?

Položkou číslo 6 jsme zjišťovali, zda je metoda u respondentů vnímána jako oblíbená součást jejich výuky. 69,7% lektorů označilo metodu jako velmi oblíbenou, 27,3% jako spíše oblíbenou a jen 1 lektor (3%) vnímá metodu jako spíše neoblíbenou. U studentů je tato metoda vnímána následovně: 62,7% označilo metodu jako velmi oblíbenou, 27,7% jako spíše oblíbenou, 7,2% jako spíše neoblíbenou a jen 2,4% vnímá smysluplné učení jako neoblíbenou součást učení se.

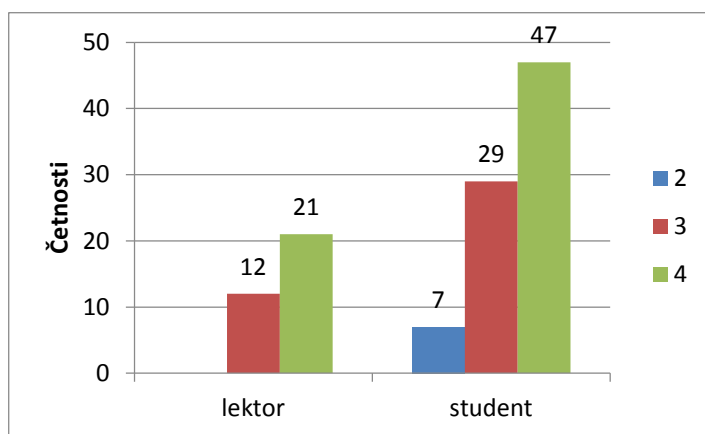
Graf 5 Obliba smysluplného učení u respondentů



Jaká je obliba využívání autentických multimediálních materiálů ve výuce?

Položkou číslo 7 jsme zjišťovali, zda je metoda využívání videí, filmů a hudby v cílovém cizím jazyce v kurzech vnímána kladně oběma skupinami. U lektorů jsme zjistili kladné vnímání metody, **63,6%** označilo metodu jako velmi oblíbenou a **36,4%** jako spíše oblíbenou. Žádný z lektorů nezvolil záporné hodnocení metody z hlediska osobních preferencí. Obliba výše uvedených médií v reálném životě se odrazila i v hodnocení metody z hlediska obliby při učení se cizímu jazyku; **56,6%** studentů označilo metodu jako velmi oblíbenou, **34,9%** jako spíše oblíbenou a **2,5%** jako spíše neoblíbenou.

Graf 6 Obliba autentických materiálů (videa, filmy, hudba) u respondentů

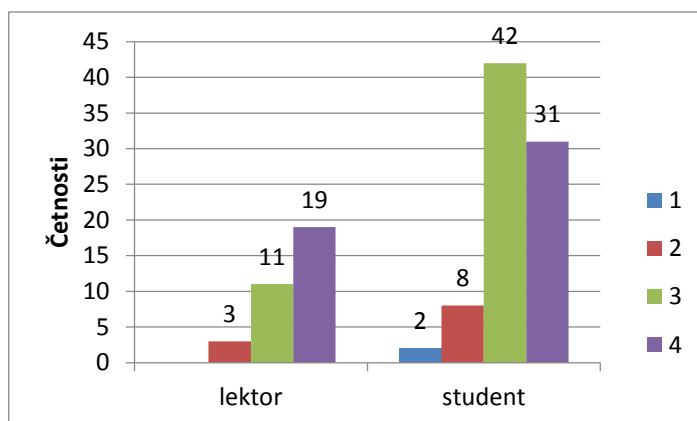


Jaká je obliba práce s autentickými materiály zaměřenými na rozvoj čtení v cizím jazyce?

Položkou číslo 8 jsme zjišťovali, zda v dnešní uspěchané době, krátkých textů na sociálních sítích vnímají metodu práce s autentickými texty, internetovými články, knihami a časopisy v cizím jazyce jako oblíbenou součást výuky. Očekávali jsme spíše menší oblíbenost zvláště ze strany studentů, ale data získaná z výzkumu ukázala, že metody práce s autentickými texty jsou u obou skupin hodnoceny jako oblíbená součást výuky.

57,6% lektorů označilo metodu jako velmi oblíbenou, **33,3%** jako spíše oblíbenou a **9,1%** pak jako spíše neoblíbenou. Žádný z lektorů neoznačil metodu jako neoblíbenou. **37,4%** studentů označilo metodu jako velmi oblíbenou, **50,6%** jako spíše oblíbenou, **9,6%** jako spíše neoblíbenou a **2,4%** jako neoblíbenou metodu výuky.

Graf 7 Obliba autentických materiálů (knihy, časopisy, internetové články) u respondentů

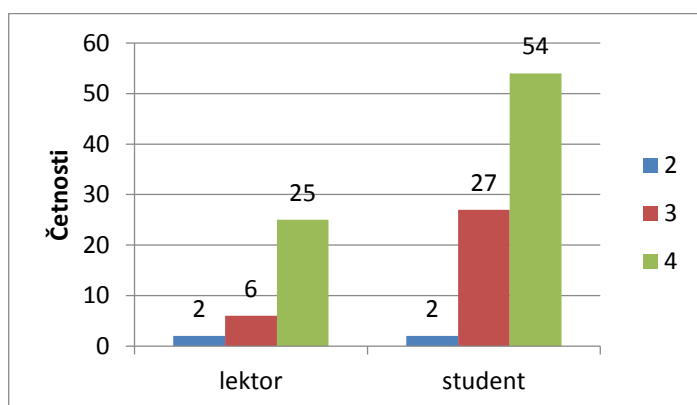


3. ZÁBAVA

Jaká je obliba didaktických her a animace v kurzech cizích jazyků pro dospělé?

Názory na didaktické hry v hodinách jsme zjišťovali položkou č. 9 Animace – oživení, zábava, hry. **75,6%** lektorů označilo tuto metodu jako velmi oblíbenou, **18,3%** jako spíše oblíbenou a **6,1%** jako spíše neoblíbenou. Žádný lektor neoznačil metodu animace jako neoblíbenou. **65,1%** studentů vnímá metodu animace jako velmi oblíbenou, **32,5%** jako spíše oblíbenou a **2,4%** jako spíše neoblíbenou. Žádný student neoznačil metodu animace jako neoblíbenou. Výše uvedená data potvrdila naši domněnku.

Graf 8 Obliba animace u respondentů



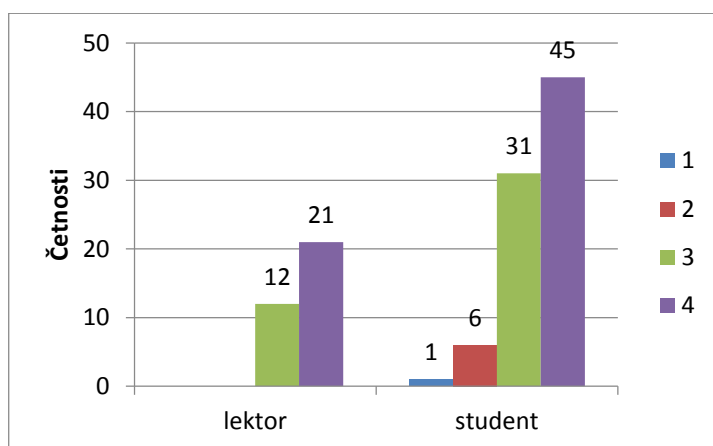
4. OSOBNÍ PŘÍSTUP

Jaká je obliba individuální konverzace mezi lektorem a účastníkem?

Čtvrtá ingredience se odráží v položce č. 5 Individuální konverzace mezi lektorem a účastníkem. Zajímalo nás, jaké převažují názory na přímou interakci mezi lektorem a studentem a jestli je pro obě skupiny oblíbená součást výuky.

Ze strany lektorů jednoznačně převládá pozitivní názor. **63,7%** lektorů označilo tuto metodu jako velmi oblíbenou a **36,4%** odpovědělo, že metoda patří mezi spíše oblíbené. Žádné negativní preference se neobjevily. U studentů se tato metoda také těší oblibě. **54,2%** studentů uvedlo, že metoda patří mezi jejich velmi oblíbené metody, **37,4%** jako spíše oblíbenou, **7,2%** vnímá metodu jako spíše neoblíbenou a 1 student (**1,2%**) pak jako neoblíbenou metodu.

Graf 9 Obliba individuální konverzace lektor - účastník u respondentů



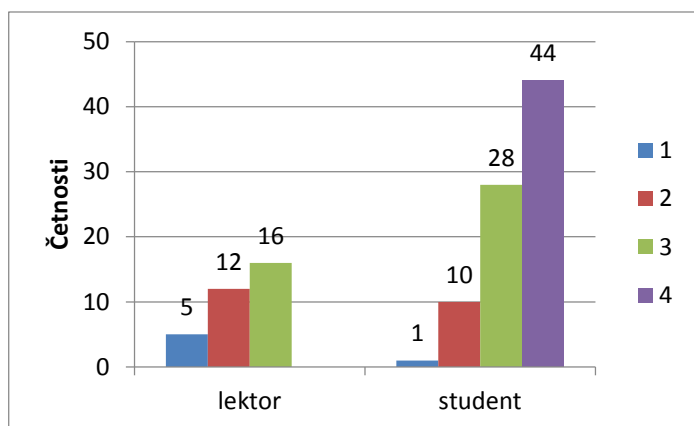
5. GARANCE

Do poslední ingredience Effecto metody spadají klasické výukové metody – položka č. 2 Slovní výklad, přednáška, otázka č. 3 Práce s učebnicí, drilová cvičení. Metody podporující autonomii studentů – položka č. 10 Domácí příprava, vlastní aktivita nad rámec kurzu. A poslední vybranou metodou zkoumanou v rámci této práce je Pravidelné testování pokroku a opakování – položka č. 11.

Jaká je obliba slovního výkladu, přednášky ze strany lektora?

S odkazem na zaseté struktury výukových systémů z dob minulých očekáváme, že bude obliba této klasické výukové metody velká u obou skupin respondentů. U studentů se nám naše očekávání potvrdilo; **53%** označilo tuto metodu jako velmi oblíbenou a **34%** jako spíše více oblíbenou. Pouze 1 student uvedl, že tato metoda je neoblíbená, nepreferovaná. Zajímavé je zjištění, že žádný s dotazovaných lektorů neoznačil tuto metodu jako velmi oblíbenou, preferovanou, ale **49%** ji označilo jako spíše více oblíbenou, **36%** jako spíše méně oblíbenou a **15%** jako neoblíbenou.

Graf 10 Obliba slovního výkladu, přednášky u respondentů

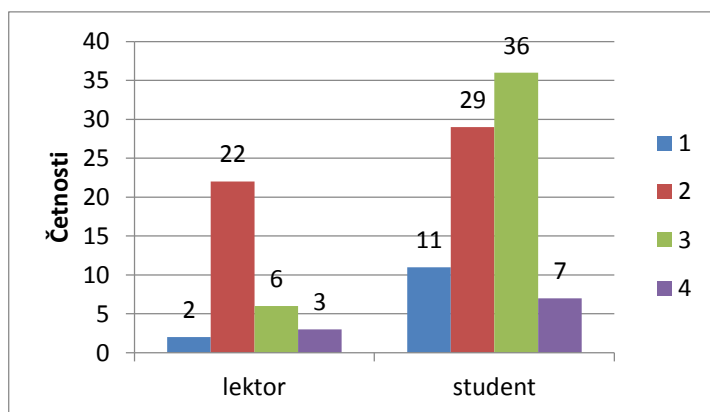


Jaká je obliba práce s učebnicí a drilových cvičení?

Položkou číslo 3 jsme zjišťovali názor na oblíbenost učebnice jako výukové metody. Z výzkumného šetření se ukázalo, že tyto metody výuky jsou vnímány u lektorů spíše negativně. Pouze **9,1%** označilo metodu jako velmi oblíbenou, **18,2%** jako spíše oblíbenou, **66,7%** jako spíše neoblíbenou a **6,1%** jako neoblíbenou. U studentů jsme získali následující data – **8,4%** zvolilo metodu jako velmi oblíbenou, **43,4%** jako spíše oblíbenou, **34,9%** jako spíše neoblíbenou a **13,3%** jako neoblíbenou.

Z výše uvedených dat vyvozujeme, že studenti tuto metodu vnímají kladně, zatímco u lektorů se tato metoda oblíbě netěší.

Graf 11 Obliba práce s učebnicí a drilových cvičení u respondentů

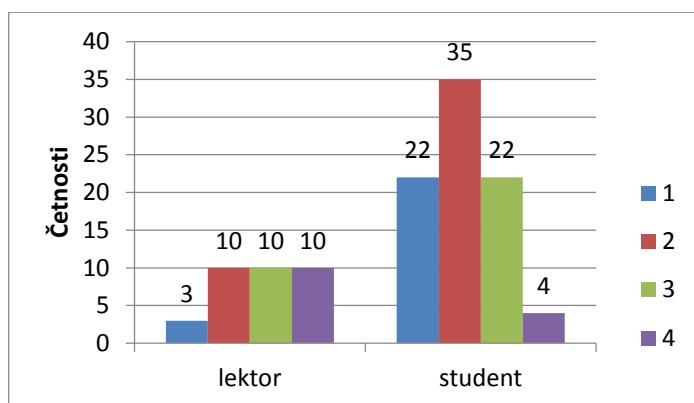


Jaká je obliba domácí přípravy a vlastní aktivity nad rámec kurzu?

Položkou číslo 10 jsme zjišťovali, zda mají respondenti kladný vztah k domácí přípravě a vlastní aktivitě, která nespadá do aktivity v kurzu. **30,3%** lektorů označilo tuto metodu

jako velmi oblíbenou, stejný počet, tj. **30,3%** jako spíše oblíbenou, **30,3%** jako spíše neoblíbenou a **9,1%** metodu nepreferuje. U studentů jsme získali následující data – pouhé **4,8%** metodu preferuje, **26,5%** spíše preferuje, **42,2%** metodu spíše nepreferuje a **26,5%** metodu nepreferuje. U studentů můžeme pozorovat negativní oblibu.

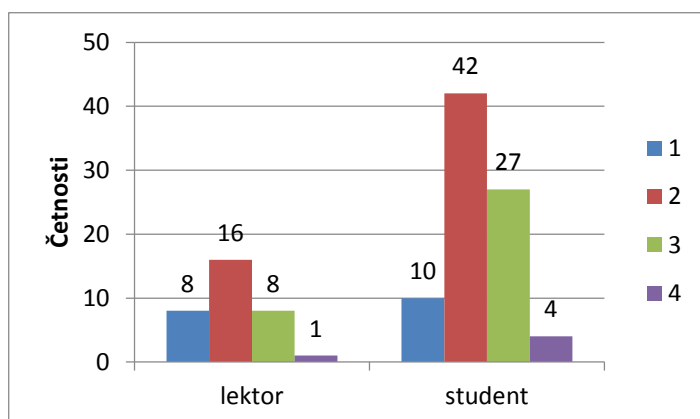
Graf 12 Obliba domácí přípravy a vlastní aktivity nad rámec kurzu u respondentů



Jaká je obliba pravidelného testování pokroku a opakování?

Položkou číslo 11 jsme zjišťovali, jak je vnímáno opakování a testování v kurzu. **3%** lektorů označilo testování a opakování jako velmi oblíbenou metodu, **24,3%** jako spíše oblíbenou, **48,5%** jako spíše neoblíbenou a **24,3%** jako neoblíbenou metodu. U studentů jsme analýzou získali následující data: **4,8%** studentů označilo metodu testování a opakování jako velmi oblíbenou, **32,5%** jako spíše oblíbenou, **50,6%** jako spíše neoblíbenou a **12,1%** jako neoblíbenou metodu.

Graf 13 Obliba pravidelného testování pokroku a opakování u respondentů



Uvědomujeme si, že hodnocení andragogických jevů resp. postupů na základě kritéria oblíbenosti je z vědeckého hlediska do značné míry polemické (zejména proto, že není prokázáný vztah mezi oblíbeností a efektivností). V tomto kontextu jsme do této části práce jako ilustrativní fakty zařadili výsledky našeho empirického šetření poukazující na (ne)oblíbenosti jednotlivých metod.

Jaká výuková metoda v kurzu cizího jazyka patří mezi nejoblíbenější u lektorů a studentů?

Závěrem výzkumu nás zajímá, která z výukových metod je mezi lektory a studenty nejčastěji označovaná na Likertově škále číslem 4, tedy jako nejvíce oblíbená metoda. Pro účely porovnání jsme četnosti volby čísla 4 u jednotlivých metod převedli do tabulky. **78,8%** lektorů odpovědělo, že metoda Aktivního učení patří mezi jejich nejvíce oblíbený prvek výuky. Analýzou dat u studentů jsme zjistili, že pro **65,1%** patří metoda Animace mezi nejvíce oblíbený prvek učení se.

Tabulka 3 Nejvíce oblíbená metoda

Výuková metoda	Četnosti volby č. „4“	
	Lektoři	Studenti
Aktivní učení	26	38
Animace, zábava, hry	25	54
Domácí příprava, vlastní aktivita	10	4
Individuální konverzace	21	45
Knihy, časopisy, internetové články	19	31
Práce s učebnicí, drilová cvičení	7	3
Slovní výklad, přednáška	0	44
Smysluplné učení	23	52
Testování, opakování	1	4
Videa, filmy, hudba	21	47

Jaké výukové metody v kurzu cizího jazyka patří u respondentů mezi neoblíbené a spíše neoblíbené?

Tato práce se snaží najít i omezení výukové metody Effecto a proto nás zajímají i případné výhrady k výukovým metodám. Pro analýzu jsme použili četnosti volby 1 – nejméně oblíbená, preferovaná metoda, a volby 2 – spíše neoblíbená, preferovaná metoda u položek 2 – 11 dotazníku. Z výzkumu vyplynulo, že u lektorů získaly tyto tři metody nejvíce negativních hodnocení z pohledu osobních preferencí: Testování **72,3%**, Práce s učebnicí

a drilová cvičení **72,3%** a Slovní výklad **51,5%**. U studentů se záporné preference metod objevily u Domácí přípravy **68,7%**, Testování **67,2%** a u Práce s učebnicí **48,2%**.

Tabulka 4 Nejméně oblíbené metody

Výuková metoda	Četnosti volby č. „1 a 2“	
	Lektoři	Studenti
Aktivní učení	0	16
Animace, zábava, hry	2	2
Domácí příprava, vlastní aktivita	13	57
Individuální konverzace	0	7
Knihy, časopisy, internetové články	3	10
Práce s učebnicí, drilová cvičení	24	40
Slovní výklad, přednáška	17	11
Smysluplné učení	1	8
Testování, opakování	24	52
Videa, filmy, hudba	0	7

4.3 Hodnocení efektivity výukových metod respondenty

Jak jsme již naznačili, efektivnost metod je těžiskem našeho výzkumu.

VO2: Jak se liší názory lektorů a účastníků na efektivitu vybraných metod při učení se cizímu jazyku?

Ve výzkumu bude efektivnost hodnocena jak z pohledu účastníků jazykového vzdělávání, tedy které z vybraných metod hodnotí jako efektivní, a zda vybraná metoda Effecto naplnila jejich cíle, očekávání a potřeby; tak i z pohledu lektorů a jejich názor na efektivnost metod používaných v kurzech jazykového vzdělávání. Pro analýzu použijeme data z položek 1, 12 – 21.

Věcná hypotéza (H1): Ve vnímání efektivnosti vybraných metod při učení se cizímu jazyku existují rozdíly mezi lektory.

Statistické hypotézy:

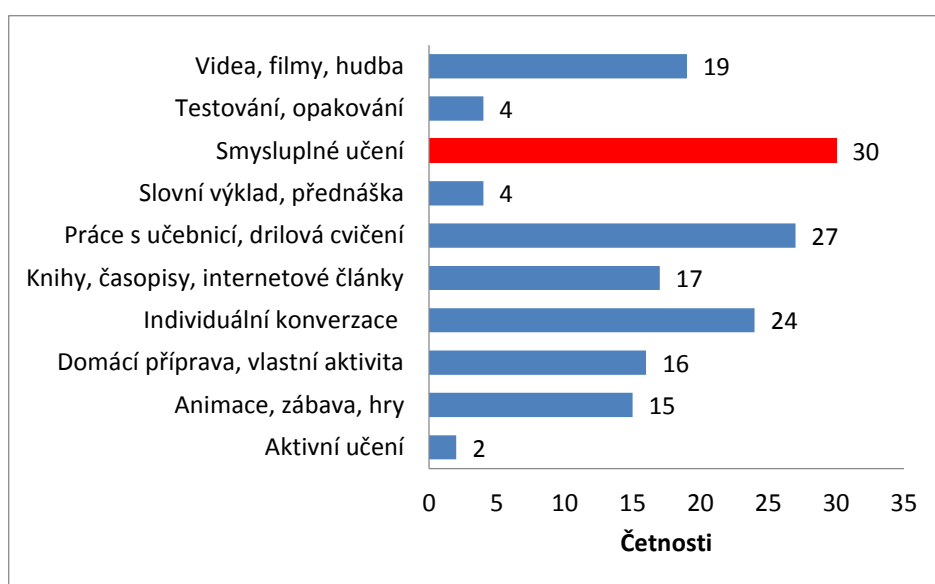
H0: Předpokládáme, že všichni lektori vnímají efektivnost vybraných metod stejně.

HA: Předpokládáme, že mezi lektory existují rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod.

Komentář

Stejně tak, jak se různí názory na oblibu jednotlivých vybraných metod mezi jednotlivými lektory, předpokládáme, že se názory na efektivitu metod budou lišit. Pro zajímavost uvádíme 3 výukové metody, u kterých nejvíce respondentů označilo možnost 4 - nejvíce efektivní. Položku číslo 16 – Smysluplné učení označilo 90,1% lektorů jako nejvíce efektivní, dále položka číslo 14 – Aktivní učení je nejvíce efektivní pro 81,8% a třetí nejvíce efektivní metoda je číslo 15 – Individuální konverzace lektor/účastník (72,7%).

Graf 14 Histogram četností – hodnocení efektivnosti výukových metod lektory



Pro tento dílčí výzkum použijeme výzkumný vzorek lektorů, který je naší první proměnnou. Jako druhou proměnnou jsou výukové metody z položek 12 – 21, u kterých lektori zvolili možnost 4 – velmi efektivní, na škále Likertova typu.

Abychom potvrdili nebo vyvrátili nulovou hypotézu, použijeme test dobré shody chí-kvadrát.

Tabulka 5 Tabulka četností hodnocení efektivnosti výukových metod lektory – velmi efektivní – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát

Výuková metoda	Pozorované četnosti
Aktivní učení	2
Animace, zábava, hry	15
Domácí příprava, vlastní aktivita	16
Individuální konverzace	24
Knihy, časopisy, internetové články	17
Práce s učebnicí, drilová cvičení	27
Slovní výklad, přednáška	4
Smysluplné učení	30
Testování, opakování	4
Videa, filmy, hudba	19
Σ	158

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = r - 1 = 10 - 1 = 9$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$

Hodnota testového kritéria: $\chi^2 = 55,419$

Tabulka 6 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
2	15,8	-13,8	190,44	12,053
15	15,8	-0,8	0,64	0,041
16	15,8	0,2	0,04	0,003
24	15,8	8,2	67,24	4,256
17	15,8	1,2	1,44	0,091
27	15,8	11,2	125,44	7,939
4	15,8	-11,8	139,24	8,813
30	15,8	14,2	201,64	12,762
4	15,8	-11,8	139,24	8,813
19	15,8	3,2	10,24	0,648
Σ 158	Σ 158			55,419

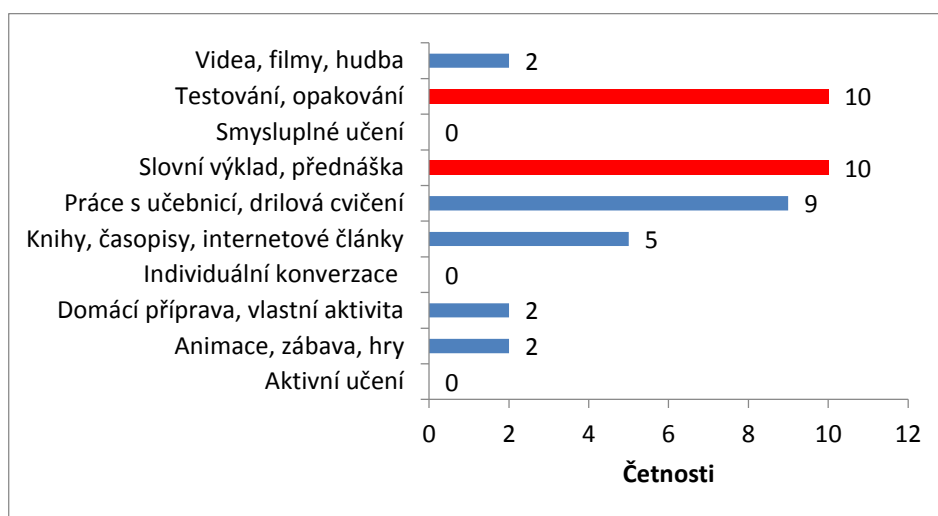
Interpretace

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 55,419$ je výrazně vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Bylo prokázáno, že na zvolené hladině významnosti 0,05 existují statisticky významné rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod mezi lektory.

Pro zajímavost uvádíme i výhrady lektorů k efektivnosti vybraných metod. Za spíše méně efektivní a nejméně efektivní (možnosti 1 a 2 na škále) vnímají lektori metodu Testování a opakování (30,3%) a Slovní výklad (30,3%).

Graf 15 Histogram četností – záporné hodnocení efektivnosti výukových metod lektory



Věcná hypotéza (H2): Ve vnímání efektivnosti vybraných metod při učení se cizímu jazyku existují mezi studenty rozdíly.

Statistické hypotézy:

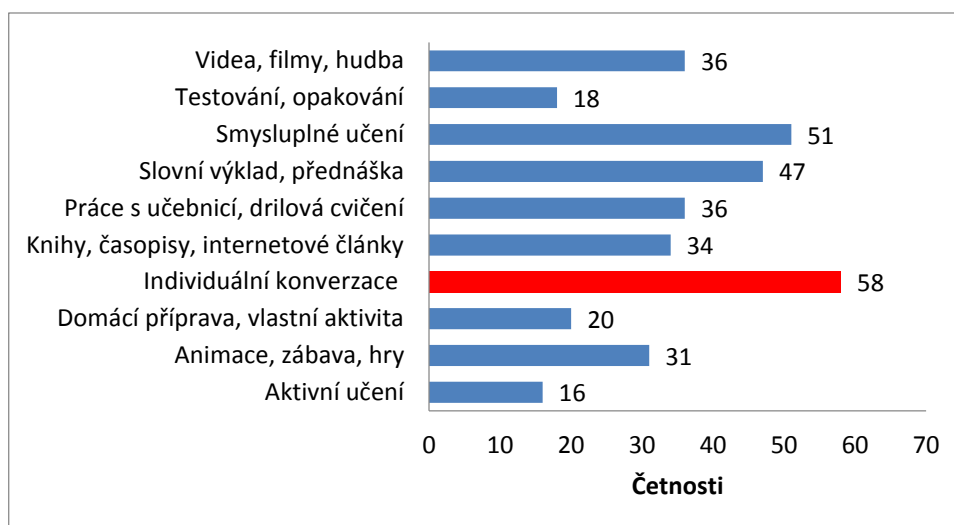
H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi vnímáním efektivnosti vybraných metod u studentů.

HA: Předpokládáme, že mezi studenty existují rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod.

Komentář

K formulování hypotézy nás vedla domněnka, že vnímání efektivnosti metod je subjektivní záležitost a je ovlivněna do určité míry i oblibou konkrétních metod. Proto tedy očekáváme, že mezi studenty jsou ve vnímání efektivnosti rozdíly.

Graf 16 Histogram četností – hodnocení efektivnosti výukových metod studenty



Pro potvrzení nebo vyvrácení nulové hypotézy použijeme test dobré shody chí-kvadrát. Pro tento dílčí výzkum použijeme výzkumný vzorek studentů, který je naší první proměnnou. Jako druhou proměnnou jsou výukové metody. U položek 12 – 21 volili respondenti na škále 1 až 4, jak efektivní je podle nich daná výuková metoda při učení se cizímu jazyku. Pro náš výzkum budou použity odpovědi respondentů, kteří volili u metod možnost 4 – velmi efektivní.

Tabulka 7 Tabulka četností hodnocení efektivnosti výukových metod studenty – velmi efektivní – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát

Výuková metoda	Pozorované četnosti
Aktivní učení	16
Animace, zábava, hry	31
Domácí příprava, vlastní aktivita	20
Individuální konverzace	58
Knihy, časopisy, internetové články	34
Práce s učebnicí, drilová cvičení	36
Slovní výklad, přednáška	47
Smysluplné učení	51
Testování, opakování	18
Videa, filmy, hudba	36
Σ	347

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = r - 1 = 10 - 1 = 9$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$

Hodnota testového kritéria: $\chi^2 = 42,511$

Tabulka 8 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
16	34,7	-18,7	349,69	10,078
31	34,7	-3,7	13,69	0,395
20	34,7	-14,7	216,09	6,227
58	34,7	23,3	542,89	5,645
34	34,7	-0,7	0,49	0,014
36	34,7	1,3	1,69	0,049
47	34,7	12,3	151,29	4,36
51	34,7	16,3	265,69	7,657
18	34,7	-16,7	278,89	8,037
36	34,7	1,3	1,69	0,049
Σ 347	Σ 347			42,511

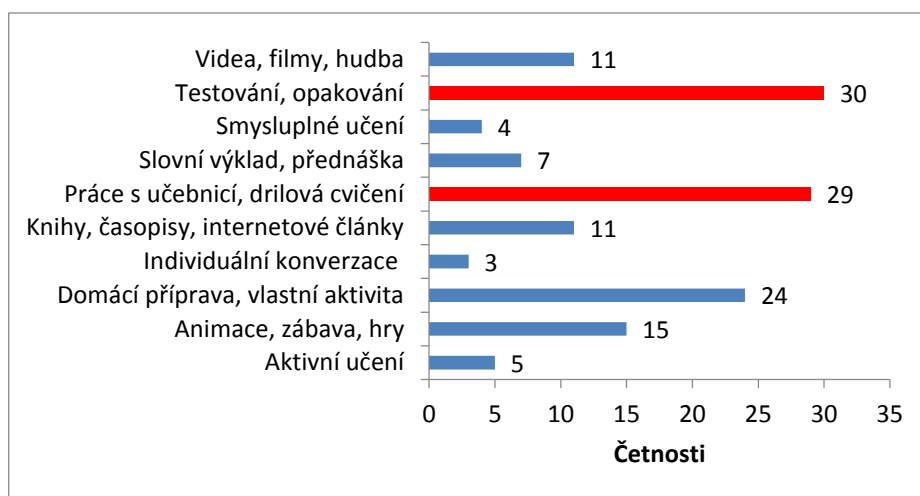
Interpretace

Vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 42,511$ je výrazně vyšší než kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Bylo prokázáno, že na zvolené hladině významnosti 0,05 existují statisticky významné rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod mezi studenty.

Pro zajímavost uvádíme přehled metod, u kterých studenti volili odpověď 1 – nejméně efektivní a 2 – spíše méně efektivní.

Graf 17 Histogram četností – záporné hodnocení efektivnosti výukových metod studenty



Věcná hypotéza (H3): Ve vnímání efektivnosti vybraných metod při učení se cizímu jazyku existují rozdíly mezi oběma skupinami respondentů.

Statistické hypotézy:

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi vnímáním efektivnosti vybraných metod u lektorů a studentů.

HA: Předpokládáme, že mezi lektory a studenty existují rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod.

Komentář

K formulování hypotézy nás vedla domněnka, že role respondentů v kurzu cizího jazyka předurčuje rozdíly ve vnímání efektivnosti metod. Lektor pojímá efektivitu metod z pohledu profesního a díky svým zkušenostem při dlouhodobé výuce jinak, než student, kterého vede ke studiu jiný zájem a motivace. Proto tedy očekáváme, že mezi lektory a studenty jsou ve vnímání efektivnosti rozdíly.

Pro výpočet potvrzující nebo vyvracející nulovou hypotézu použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Pro tento dílčí výzkum použijeme výzkumný vzorek respondentů (lektorů a studentů), kteří jsou naší první proměnnou a druhou proměnnou tvoří výukové metody. U položek 12 – 21 (v tabulce označeno jako „P“ 12 – 21) volili respondenti na škále 1 až 4, jak efektivní je podle nich daná výuková metoda při učení se cizímu jazyku. Pro náš výzkum budou použity odpovědi respondentů, kteří volili u metod možnost 4 – velmi efektivní.

Tabulka 9 Tabulka četností – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát

Pozorované četnosti

Respondent	P 12	P 14	P 13	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	Σ
Lektoři	4	2	27	24	30	19	17	15	16	4	158
Studenti	47	16	36	58	51	36	34	31	20	18	347
Σ	51	18	63	82	81	55	51	46	36	22	505

Očekávané četnosti

Respondent	P 12	P 14	P 13	P 15	P 16	P 17	P 18	P 19	P 20	P 21	Σ
Lektoři	15,96	5,63	19,71	25,66	25,34	17,21	15,96	14,39	11,26	6,88	158
Studenti	35,04	12,37	43,29	56,34	55,66	37,79	35,04	31,61	24,74	15,12	347
Σ	51	18	63	82	81	55	51	46	36	22	505

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1)(s - 1) = (2 - 1)(10 - 1) = 9$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(9) = 16,919$

Tabulka 10 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
4	15,96	-11,96	143,04	8,962
2	5,63	-3,63	13,18	2,341
27	19,71	7,29	53,14	2,696
24	25,66	-1,66	2,76	0,108
30	25,34	4,66	21,72	0,057
19	17,21	1,79	3,20	0,186
17	15,96	1,04	1,08	0,068
15	14,39	0,61	0,37	0,026
16	11,26	4,74	22,47	1,996
4	6,88	-2,88	8,29	1,205
47	35,04	11,96	143,04	4,082
16	12,37	3,63	13,18	1,066
36	43,29	-7,29	53,14	1,228
58	56,34	1,66	2,76	0,049
51	55,66	-4,66	21,72	0,390
36	37,79	-1,79	3,20	0,085
34	35,04	-1,04	1,08	0,031
31	31,61	-0,61	0,37	0,012
20	24,74	-4,74	22,47	0,908
18	15,12	2,88	8,29	0,548
Σ 505	Σ 505			26,044

Hodnota testového kritéria: $x^2 = 26,044$

Interpretace

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 26,044$ je vyšší než kritická hodnota $x^2_{0,05}(9) = 16,919$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Bylo tedy prokázáno, že na zvolené hladině významnosti 0,05 existují statisticky významné rozdíly ve vnímání efektivnosti vybraných metod mezi skupinami respondentů.

4.4 Přínos a omezení metody Effecto

VO3: Jak se liší vnímání přínosu metody Effecto mezi lektory a účastníky?

Věcná hypotéza (H4): Předpokládáme, že mezi skupinami respondentů existují rozdíly ve vnímání přínosu metody Effecto.

Statistické hypotézy:

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi skupinami respondentů ve vnímání přínosu metody Effecto.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi skupinami respondentů ve vnímání přínosu metody Effecto.

Komentář

Položkou č. 22 jsme zjišťovali, v čem vidí respondenti (lektoři a účastníci) největší přínos metody Effecto. Pro účely výzkumu jsme jednotlivé ingredience metody Effecto uvedli v dotazníku pod konkrétními přístupy a činnostmi:

AKTIVITA – klade důraz na vlastní aktivitu účastníků

INSPIRACE – aplikovatelnost nově nabytých vědomostí v reálném světě

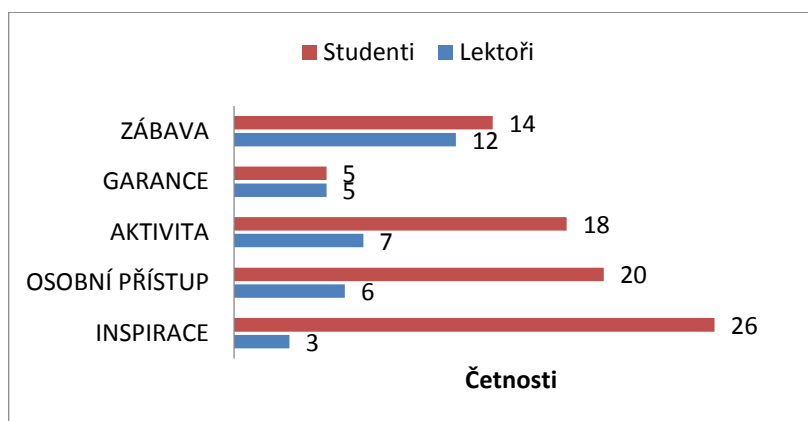
ZÁBAVA – obsahuje prvky animace - oživení, rozveselení, povzbuzení do aktivity, hry a moderní technologie

OSOBNÍ PŘÍSTUP – individuální přístup zohledňující potřeby, zájmy i učební styl účastníků

GARANCE – kurzy jsou strukturované – stanovené dlouhodobé cíle, cíle v rámci hodiny, strukturu hodiny

K formulování hypotézy nás i zde vedl předpoklad, že díky odlišné roli respondentů v jazykovém vzdělávání, se vnímání přínosu bude lišit. Naší první proměnnou je role respondentů ve vzdělávání a druhou proměnnou pak bude výčet ingrediencí metody Effecto.

Graf 18 Histogram četností – Effecto ingredience – největší přínos



Pro výpočet potvrzující nebo vyvracející nulovou hypotézu bude použit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka 11 Tabulka četností – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát

Pozorované četnosti

Respondent	INSPIRACE	OSOBNÍ PŘÍSTUP	AKTIVITA	GARANCE	ZÁBAVA	Σ
Lektor	3	6	7	5	12	33
Student	26	20	18	5	14	83
Σ	29	26	25	10	26	116

Očekávané četnosti

Respondent	INSPIRACE	OSOBNÍ PŘÍSTUP	AKTIVITA	GARANCE	ZÁBAVA	Σ
Lektor	8,25	7,40	7,11	2,84	7,40	33
Student	20,75	18,60	17,89	7,16	18,60	83
Σ	29	26	25	10	26	116

Zvolená hladina významnosti: $\alpha = 0,05$

Stupeň volnosti: $f = (r - 1)(s - 1) = (2 - 1)(5 - 1) = 4$

Kritická hodnota pro hladinu významnosti 0,05 činí $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$

Tabulka 12 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$
3	8,25	-5,25	27,56	3,341
6	7,40	-1,4	1,96	0,265
7	7,11	-0,11	0,012	0,002
5	2,84	2,16	4,67	1,644
12	7,40	4,6	21,16	2,860
26	20,75	5,25	27,56	1,328
20	18,60	1,4	1,96	0,105
18	17,89	0,11	0,01	0,001
5	7,16	-2,16	4,67	0,652
14	18,60	-4,6	21,16	1,138
116	116			11,336

Hodnota testového kritéria: $x^2 = 11,336$

Interpretace

Vypočítaná hodnota testového kritéria $x^2 = 11,336$ je vyšší než kritická hodnota $x^2_{0,05}(4) = 9,488$, a proto zamítáme nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy.

Bylo tedy prokázáno, že na zvolené hladině významnosti 0,05 existují mezi lektory a studenty statisticky významné rozdíly ve vnímání přínosu metody Effecto.

VO4: Nachází studenti a lektori nedostatky u metody Effecto ?

Posledním dílčím výzkumem jsme zjišťovali omezení výukové metody. Respondenti dostali prostor pro vyjádření svých výhrad prostřednictvím položky č. 23. Lektori i studenti mohli uvést cokoli, co ve výuce metodou Effecto postrádají. Protože se jedná o otevřenou otázku a respondenti nebyli limitováni, provedli jsme sloučení položek a zde uvádíme tabulku odpovědí studentů.

Tabulka 13 Omezení metody Effecto

Co v kurzu postrádáte?	
Častější opakování	2
Chybí konverzace s rodilým mluvčím	2
Interaktivní tabule	1
Metodu Effecto neznám	1
Odborné zaměření k provozu	1
Více komunikace mezi účastníky	3
Více překladů do češtiny	1
Více psaného projevu	1
Vysvětlování gramatiky v češtině	1
Zpětnou vazbu	1
Celkový součet	14

Pouze jeden lektor by uvítal předpřipravené materiály do hodin, aby byla příprava na hodiny urychlena. U studentů bylo analyzováno 14 připomínek z důvodu velmi nízkých až ojedinělých četností zjištěných šetřením, nelze tyto nedostatky vnímat plošně. Jedná se o individuální připomínky k různým kurzům. Ve 3 případech by účastníci uvítali více komunikace mezi účastníky navzájem, 2 studentům chybí komunikace s rodilým mluvčím a ve 2 případech by účastníci uvítali častější opakování a 1 zpětná vazba. Pro nás velmi **zajímavým zjištěním** bylo, že jeden účastník uvedl, že metodu Effecto nezná, i když do výzkumu byli zahrnuti pouze respondenti, kteří se cizí jazyk učí nebo vyučují podle metody Effecto. Další zjištěnou připomínkou bylo používání českého jazyka v kurzech – 1 účastník by češtiny ocenil méně, a naopak 2 účastníkům chybí.

Výsledky celého výzkumu jsou podrobněji interpretovány v následující kapitole.

4.5 Závěry výzkumu a doporučení pro praxi

V rámci závěrečné diskuze zhodnotíme, zda se nám podařilo naplnit cíle výzkumu, které jsme si stanovili v designu výzkumu a zda se nám podařilo zodpovědět výzkumné otázky.

Dle Čapka (2015, s. 23) je paradoxní, že u některých lektorů stále převládá názor, že nové metody studenty „nic nenaučí“. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou názory respondentů – účastníků i lektorů, na přínos, resp. omezení inovativní metody Effecto v jazykovém vzdělávání dospělých. Zajímalo nás také, jak se liší preference výukových metod obou skupin a dále pak, jak se liší názory na efektivnost vybraných metod.

Pro náš výzkum jsme vybrali respondenty, kteří mají opakovanou zkušenost s inovativní výukovou metodou Effecto. Za tím účelem jsme navázali spolupráci s vybranou jazykovou školou, konkrétně s její pobočkou ve Zlíně. Osloveni byli jak lektori cizích jazyků, tak i studenti. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 33 lektorů a 83 studentů. Zkoumanou inovativní metodu Effecto jsme si rozčlenili na dílčí výukové metody obsažené v pěti Effecto ingrediencích a tyto jsme podrobili zkoumání. K výzkumu byl použit kvantitativní výzkum a jako techniku sběru dat jsme zvolili dotazník.

První oblast našeho výzkumu byla zaměřena na preference jednotlivých vybraných metod. Rozdíly mezi skupinami respondentů byly deskriptivně analyzovány. Z výsledků je patrné, že výukové metody zkoumané v této práci se u lektorů těší oblibě.

Pro aktivní učení, které spadá do ingredience AKTIVITA, je charakteristická kooperace a diskuze s ostatními účastníky kurzu. Ač si to mnohdy ani neuvědomujeme, v médiích jsme obklopeni různými diskuzemi a debatami (Petty, 2013, s. 165). I náš soukromý život je prosycen volně plynoucími konverzacemi, proto je více než přirozené využívat metodu diskuze i při učení se cizímu jazyku. Tuto metodu označilo **78,8%** lektorů a **45,8%** studentů jako velmi oblíbenou. V kontrastu žádný z lektorů a jen **2,4%** studentů ji vnímá jako neoblíbený prvek učení se.

Následující metody spadají do ingredience INSPIRACE. Koncept smysluplného učení přináší do výuky snahu zprostředkovat zážitky ze skutečného života a při učení posílit studentovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby (Čapek, 2015, s. 475). Smysluplné učení je vnímáno jako velmi oblíbená součást výuky u **69,7%** lektorů a **62,7%** studentů. Záporně tuto metodu z hlediska oblíbenosti hodnotila jen **2,4%** studentů. Využívání multimediálních autentických materiálů se samo nabízí s rozvojem mediální gramotnosti a díky didaktickému zpracování rozvíjí estetické a další dovednosti studentů jako rozvoj a podpora produktivních dovedností (mluvení, psaní) a procvičení dovednosti porozumění slyšenému a viděnému (Čapek, 2015, s. 84). Dle našich předpokladů ani jedna skupina respondentů tuto metodu nehodnotila jako neoblíbenou součást výuky a naopak pro **63,6%** lektorů a **56,6%** studentů je metoda autentických multimediálních materiálů velmi oblíbeným prvkem výuky. Donedávna bylo učení formou četby mnohdy považováno za přežitek (Petty, 2013, s. 248). Dnes, díky nepřeborným možnostem internetu, získává tato metoda zpět svou atraktivitu. **57,6%** lektorů označilo metodu jako velmi oblíbenou a stejné oblíbenosti se tato metoda těší u **37,4%** studentů. Žádný z lektorů neoznačil metodu jako

neoblíbenou a jen pro **2,4%** studentů autentické materiály orientované na čtení patří mezi neoblíbené metody výuky.

Popularita využívání her jako prostředku pro výuku v současnosti roste, skýtají výhodu sociální interakce s ostatními účastníky kurzu v cílovém jazyce, vnáší do hodin příjemné studijní klima a tím i uvolnění všech účastníků kurzu – lektorů i studentů (Petty, 2013, s. 196). **75,6%** lektorů a **65,1%** studentů nám potvrdilo, že i dospělá populace si ráda hraje a vnímá metodu výuky skrze animaci a hry (třetí ingredience ZÁBAVA) jako velmi oblíbenou. Žádná skupina respondentů tuto metodu neoznačila jako neoblíbenou, což jednoznačně potvrzuje, že edutainment hraje důležitou roli ve vzdělávání dospělých a koresponduje s moderními metodami.

Čtvrtá ingredience Effecto metody je nazvána OSOBNÍ PŘÍSTUP. Janíková (2011, s. 50) ve své publikaci zdůrazňuje, že v současném přístupu k procesu vyučování a učení se cizím jazykům nestačí pouze inovovat didaktické postupy, ale zaměřit se více na samotného studenta a věnovat více pozornosti jeho individuálním zvláštnostem. Tato přímá interakce mezi lektorem a studentem je velmi pozitivně vnímána u **63,7%** lektorů a **54,2%** studentů. Pouze 1 student (**1,2%**) a žádný lektor vnímá metodu jako neoblíbenou součást výuky.

Do poslední ingredience GARANCE se řadí klasické výukové metody jako je slovní výklad, práce s učebnicí, ale i domácí příprava a pravidelné testování pokroku. V publikaci Pettyho (2013, s. 114) se dočteme, že výklad patří mezi nejčastěji užívanou vyučovací metodou, která poskytuje studentům vysvětlení, ale zdůrazňuje, že dobří lektoři vědí, kdy mají „zmlknout“. Dále uvádí, že mezi výhody patří možnost vedení výkladu na úrovni odpovídající znalostem studentů, může studenty nadchnout pro věc, ale nevýhodou může být nuda pro účastníky (lektory i studenty). Zajímavé je zjištění, že žádný s dotazovaných lektorů neoznačil tuto metodu jako velmi oblíbenou, preferovanou, ale **49%** ji označilo jako spíše více oblíbenou, a **15%** jako neoblíbenou součást výuky. U studentů je metoda výkladu ze strany učitele výrazně oblíbenější - **53%** označilo tuto metodu jako velmi oblíbenou a jen 1 student (1,2%) uvedl, že tato metoda je neoblíbená, nepreferovaná.

Práce s učebnicí dodává do kurzu strukturu, systematičnost, pomáhá při stanovování klíčových kompetencí. Čapek ve své publikaci uvádí, že význam učebnice je neoddiskutovatelný, nicméně vyžaduje didaktickou šikovnost lektora zvolit a využít pro dané téma vhodný materiál tak, aby splnil svůj cíl a účel (2015, s. 134). Drilová cvičení dávají prostor pro natrénování nově osvojovaných znalostí, nicméně neměla by být jediným

prostředkem pro nácvik cizího jazyka. Výše zmíněná metoda práce s učebnicí se u lektorů ukázala jako méně preferovanou metodou, kdy pouze **9,1%** označilo metodu jako velmi oblíbenou, **66,7%** jako spíše neoblíbenou a **6,1%** jako neoblíbenou. Ani u studentů se metoda práce s učebnicí neřadí mezi nejvíce preferované metody, ale spíše oblíbené; kdy ji zvolilo jako velmi oblíbenou jen **8,4%** studentů a **43,4%** ji označilo jako spíše oblíbenou. Tato metoda pak představuje u **13,3%** studentů neoblíbenou součást výuky.

Domácí úkoly jsou trnem v oku mnoha učitelům a studentům napříč generacemi a formálním a neformálním vzděláváním. Rozdělují nejen studenty, ale i samotné lektory a to v názorech na jejich nutnost, užitečnost a hlavně efektivitu (Čapek, 2015, s. 165). Nicméně vhodně zvolený úkol či práce mimo kurz může studenta inspirovat a podnítit jeho autonomii při učení (se). Pro lektory je tato metoda vnímána kladně - **30,3%** lektorů označilo tuto metodu jako velmi oblíbenou, stejný počet jako spíše oblíbenou, **9,1%** metodu nepreferuje. U studentů se ukázalo, že metody vyžadující aktivitu nad rámec kurzu nepatří k oblíbeným metodám učení se cizímu jazyku, pouhé **4,8%** metodu preferuje, **42,2%** metodu spíše nepreferuje a **26,5%** metodu nepreferuje.

Studenti mají hluboko v sobě zakořeněnou zkušenost s metodami testování pokroku z formálního vzdělávání, která s sebou často nese nepříjemný tlak. Čapek uvádí, že v moderní didaktice zkoušení a testování je nedílnou součástí edukačního dění a zdůrazňuje, že stejně jako výukové aktivity i testování by mělo být pestré, zábavné, praktické a podporující (2015, s. 440). Díky analýze jsme si ověřili, že tato metoda stále představuje neoblíbenou součást výuky. Pouze u **3%** lektorů je vnímáno testování jako velmi oblíbená metoda, a **72,8%** lektorů označilo tuto metodu jako spíše neoblíbenou a neoblíbenou. U studentů je překvapivé zjištění, že **32,5%** vnímá testování a opakování jako spíše oblíbenou součást výuky. Negativně se k metodě vyjádřilo **62,7%** studentů.

Výše jsme si analyzovali data získaná z dotazníkového šetření, abychom zjistili, jaká je současná realita vnímání výukových metod respondenty z hlediska osobních preferencí. **Shrneme-li výsledky** tohoto šetření, zjistíme, že metody aplikované v kurzech jazykové školy jsou respondenty převážně hodnoceny jako oblíbená součást výuky až na drobné výhrady. Pro lektory tou nejvíce oblíbenou metodou je metoda Aktivního učení (**78,8%**) a u studentů získala pomyslnou zlatou medaili metoda Animace, oživení, her (**65,1%**). Pro zájmové vzdělávání je klíčové slovo zájem a věříme, že pokud vzdělávaného učení baví, a lektor vhodnými metodami tento zájem podporuje, svůj zájem v sobě vzdělávaný nejen

udrží, ale i nadále rozvíjí a povede k efektivnějšímu učení a chuti na sobě dále pracovat. Zaměříme-li se tedy na negativní četnosti vnímání metod z pohledu osobních preferencí, zjistíme, že lektori nemají v oblibě metodu Testování (72,3%), metodu Práce s učebnicí a drilových cvičení (72,3%) a metodu Slovního výkladu (51,5%). U studentů se záporné preference metod nejvíce objevily u metody Domácí přípravy (68,7%), metody Testování (67,2%) a u metody Práce s učebnicí (48,2%). Můžeme zde vidět shodu u dvou metod.

Druhá oblast našeho výzkumu se zaměřila na hodnocení metody z hlediska vnímání efektivnosti vybraných metod respondenty. Zajímalo nás, zda jsou rozdíly mezi studenty; mezi lektory a také mezi oběma skupinami respondentů ve vnímání efektivnosti vybraných metod. Na téma efektivnosti výukové metody Effecto zatím žádný výzkum nebyl proveden, proto nemáme naše výsledky s čím porovnat. Z výsledků šetření, do kterého bylo zapojeno 33 lektorů a 83 studentů, jsme zjistili, že **existují statisticky významné rozdíly** jak mezi názory lektorů; tak mezi studenty; tak i mezi oběma skupinami v hodnocení vybraných metod z hlediska efektivnosti. 60,1% lektorů sdílí názor, že pro naučení se cizímu jazyku je nejefektivnější metoda Smysluplného učení, rolové hry a simulace. Studenti (69,9%) spatřují metodu Individuální konverzace nejefektivnější z pohledu subjektivního vnímání. Když se opět zaměříme na oblast nedostatků, i zde se nám u lektorů objevuje negativní hodnocení metody Testování a opakování (30,3%) a metoda Slovního výkladu (30,3%). Neobliba studentů některých výše zmíněných metod se promítla i v jejich názoru na efektivnost těchto metod.

36,2 % studentů sdílí názor, že metoda Testování a metoda Práce s učebnicí (34,9%) jsou spíše méně efektivní nebo nejméně efektivní metody při učení se cizímu jazyku.

Řešení této situace by mohla být změna přístupu lektorů k negativně vnímaným nebo hodnoceným metodám, čímž myslíme aplikaci výše uvedených metod v kurzech jiným způsobem. Rozšířením si znalostí a povědomí o těchto metodách z pohledu moderní didaktiky a hledat nové možnosti jak tyto metody vnímat a jak s nimi pracovat. Tématu moderní didaktiky se věnuje např. Čapek, Petty nebo Janíková. Řešením by byli i workshopy pro lektory zaměřené na zmíněné metody. Věříme, že změnou přístupu lektorů k negativně hodnoceným metodám povede i k následné změně vnímání a hodnocení metod studenty. Následně by mohl být proveden kvalitativní výzkum, zda se názory na vnímání těchto metod změnily.

Ve třetí části jsme podrobili našemu zkoumání ingredience metody Effecto. Zajímalo nás, zda respondenti vnímají přínos metody Effecto odlišně. Naše předpoklady se potvrdily. Lektoři (36,4%) spatřují největší přínos metody Effecto v ingredienci Zábava, zatímco studenti spatřují největší přínos metody Effecto v ingredienci Inspirace (31,3%). V rámci poslední výzkumné otázky jsme se soustředili na potenciální limity metody Effecto. Bylo zjištěno, že až na jeden případ, kdy by jeden lektor uvítal předem zpracované a připravené materiály na výuku, jsou lektoři s metodou spokojeni a žádné nedostatky nevnímají. U studentů bylo analyzováno 14 připomínek. Z důvodu velmi nízkých až ojedinělých četností zjištěných šetření, nelze tyto nedostatky vnímat plošně. Jedná se o individuální připomínky k různým kurzům. Omezení metody vnímají v komunikaci v kurzu (ingredience Aktivita) – chybí konverzace s rodilým mluvčím a častější komunikace mezi účastníky. Další připomínky spadají do ingredience Garance – chybí častější opakování a zpětná vazba. Pro nás velmi **zajímavým zjištěním** bylo, že jeden účastník uvedl, že metodu Effecto nezná, i když do výzkumu byli zahrnuti pouze respondenti, kteří se cizí jazyk učí nebo vyučují podle metody Effecto. Poslední omezení se týkalo používání mateřského jazyka v kurzech – zde byla nespokojenost jak s používáním českého jazyka v kurzech tak i nepoužívání mateřského jazyka. Na zařazení mateřského jazyka by mělo být nahlíženo jako pomůcku pro studenty s velmi malou slovní zásobou a znalostí cizího jazyka, ale mělo by se s ním šetřit.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsme se zabývali výukovými metodami v zájmovém vzdělávání, konkrétně inovativní metodou Effecto v jazykovém vzdělávání zaměřenou na dospělou populaci.

V teoretické části jsme si vymezili některé základní pojmy a všeobecné definice související s tématem práce. V první kapitole jsme se zaměřili na pojmy: celoživotní vzdělávání a učení, edukace dospělých, kulturní andragogika a zájmové vzdělávání. Druhá kapitola byla věnována charakteristice jazykového vzdělávání jako specifického typu zájmového vzdělávání a stěžejnímu pojmu metoda. Zde jsme si charakterizovali metody ve vzdělávání dospělých využívaných v zájmovém vzdělávání. Představili jsme si inovativní metodu Effecto, která studentům ve svých kurzech nabízí „koktejl“ výukových metod složený z pěti ingrediencí.

V empirické části jsme se zabývali kvantitativním výzkumem, jako výzkumnou metodu jsme použili dotazník určený pro lektory a studenty, kteří mají s metodou Effecto opakovanou zkušenost. Do výzkumu se zapojilo 33 lektorů a 83 studentů učících (se) různé cizí jazyky. Získaná data nám poskytla informace, jak respondenti hodnotí metodu Effecto.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou názory respondentů na přínos respektive omezení metody Effecto v jazykovém vzdělávání dospělých a identifikovat edukační potenciál metody Effecto. Byla stanovena hlavní výzkumná otázka, a sice, jaké jsou rozdíly ve vnímání vybraných výukových metod v jazykovém vzdělávání dospělých z hlediska efektivnosti a preference mezi lektory a účastníky.

Z výsledků výzkumu je patrné, že mezi lektory a studenty existují rozdíly v preferencích metod i v názoru na efektivnost metod. U lektorů je nejvíce oblíbenou výukovou metodou Aktivní učení, při kterém je vyžadována kooperace mezi účastníky kurzu a diskuze na různá témata v osvojovaném jazyce; z hlediska efektivnosti pak metoda Smysluplného učení, nácvik situací prostřednictvím rolových her a simulace. Největším přínosem metody Effecto byla lektory zvolena ingredience ZÁBAVA. Pro studenty je nejvíce oblíbenou metodou Animace, při které v kurzech dochází k oživení, rozveselení, zábavě a hře v cizím jazyce a jako nejefektivnější metodu pro naučení se cizímu jazyku vnímají Individuální konverzaci mezi studentem a lektorem. Největší přínos metody Effecto spatřují studenti v ingredienci INSPIRACE. Žádné významné omezení metody Effecto jsme neshledali.

Závěrem lze tedy konstatovat, že stanovený záměr práce byl splněn. V souladu s cílem teoretické části, práce představila principy, cíle i funkce zájmového vzdělávání dospělých. Představeny byly také vybrané výukové metody, které lze v jazykovém vzdělávání aplikovat. Empirická část v souladu se stanoveným cílem úspěšně vyhodnotila názory respondentů na aplikovanou inovativní metodu Effecto.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024748245.
- [2] ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734507.
- [3] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a Michal ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 9788073086947.
- [4] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024753263.
- [5] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 9788074544200.
- [6] JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024735122.
- [7] KRYSTOŇ, Miroslav, 2011. *Záujmové vzdelávanie dospelých: teoretické východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0211-7.
- [8] KRYSTOŇ, Miroslav, 2011. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0240-7.
- [9] MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 9788073575816.
- [10] MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. Praha: ASPI. Lidské zdroje. ISBN 8073570459.
- [11] PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 9788026203674.
- [12] PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 9788024732350.
- [13] PROKOPIUSOVÁ, Adriana, 2012. *CS_Effecto_školení_pobočky*. 2012. Praha.
- [14] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 9788024747484.
- [15] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718217.

- [16] ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 9788073675516.
- [17] VETEŠKA, Jaroslav, 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 9788026210269.
- [18] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723549.
- [19] VLČKOVÁ, Kateřina, 2007. *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788073151553.
- [20] ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100514.

Internetové zdroje:

- [21] *Effecto.skrivanek* [online], c1994-2017. Praha: Skřivánek [cit. 2017-12-03]. Dostupné z: <http://effecto.skrivanek.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

atd. a tak dále

např. například

resp. respektive

s. strana

tj. to je

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Četnosti respondentů podle jazyků	39
Tabulka 2 Předchozí zkušenosti respondentů s výukou/s učením se cizímu jazyku ..	41
Tabulka 3 Nejvíce oblíbená metoda	49
Tabulka 4 Nejméně oblíbené metody	50
Tabulka 5 Tabulka četností hodnocení efektivnosti výukových metod lektory – velmi efektivní – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát.....	52
Tabulka 6 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	52
Tabulka 7 Tabulka četností hodnocení efektivnosti výukových metod studenty – velmi efektivní – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát.....	54
Tabulka 8 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	55
Tabulka 9 Tabulka četností – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát.....	57
Tabulka 10 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	57
Tabulka 11 Tabulka četností – kontingenční tabulka pro chí-kvadrát.....	59
Tabulka 12 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku	60
Tabulka 13 Omezení metody Effecto	61

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Zastoupení respondentů podle jazyků	39
Graf 2 Délka praxe a studia respondentů	39
Graf 3 Předchozí zkušenosti respondentů s učením se/výukou cizího jazyka.....	41
Graf 4 Obliba aktivního učení u respondentů	43
Graf 5 Obliba smysluplného učení u respondentů	43
Graf 6 Obliba autentických materiálů (videa, filmy, hudba) u respondentů	44
Graf 7 Obliba autentických materiálů (knihy, časopisy, internetové články) u respondentů	45
Graf 8 Obliba animace u respondentů	45
Graf 9 Obliba individuální konverzace lektor - účastník u respondentů	46
Graf 10 Obliba slovního výkladu, přednášky u respondentů.....	47
Graf 11 Obliba práce s učebnicí a drilových cvičení u respondentů	47
Graf 12 Obliba domácí přípravy a vlastní aktivity nad rámec kurzu u respondentů ..	48
Graf 13 Obliba pravidelného testování pokroku a opakování u respondentů.....	48
Graf 14 Histogram četností – hodnocení efektivnosti výukových metod lektory	51
Graf 15 Histogram četností – záporné hodnocení efektivnosti výukových metod lektory.....	53
Graf 16 Histogram četností – hodnocení efektivnosti výukových metod studenty	54
Graf 17 Histogram četností – záporné hodnocení efektivnosti výukových metod studenty	56
Graf 18 Histogram četností – Effecto ingredience – největší přínos	59

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P II: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

10. 4. 2018

Dotazník pro účastníky jazykového vzdělávání

Dotazník pro účastníky jazykového vzdělávání

Vážení lektori a účastníci,

v rámci výzkumu, jehož cílem je zjistit vaše názory ohledně využitých metod v rámci jazykového vzdělávání a přínosu jazykové metody Effecto s ohledem na vaše potřeby, se na vás obracím se žádostí o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Jedná se o zcela anonymní šetření. Získaná data mi poslouží jako podklad pro moji bakalářskou práci s názvem "Inovativní metody v jazykovém vzdělávání dospělých". Předem děkuji za váš vynaložený čas.

Veronika Baťková

*Povinné pole

1. V jazykovém kurzu jsem: *

Označte jen jednu elipsu.

- lektor
 student

Jak celkově hodnotíte metody jazykového vzdělávání v kurzu z hlediska OSOBNÍ PREFERENCE (oblíby)?

Odpovědi nyní prosím označte na škále, kdy 1 = nejméně (důležité, přínosné, užitečné), 2 = spíše méně, 3 = spíše více, 4 = nejvíce (důležité, přínosné, užitečné).

2. Slovní výklad, přednáška ze strany lektora *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

3. Práce s učebnicí, drilová cvičení *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

4. Aktivní učení - kooperace s ostatními účastníky, diskuze v osvojovaném jazyce *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

5. Individuální konverzace lektor/účastník *

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

6. Smysluplné učení - řešení "reálných budoucích situací" - rolové hry, simulace*Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

7. Autentické materiály - videa, filmy, hudba **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

8. Autentické materiály - knihy, časopisy, internetové články **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

9. Animace - oživení, rozveselení, zábava, hry **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

10. Domácí příprava, vlastní aktivita nad rámec kurzu **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

11. Pravidelné testování pokroku - testy, opakování **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4		
nejméně oblíbené	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce oblíbené

Jak celkově hodnotíte metody jazykového vzdělávání v kurzu z hlediska jejich efektivnosti - PŘÍNOSNOSTI A UŽITEČNOSTI při osvojování cizího jazyka (s ohledem na potřeby a zájmy účastníka)?

Odpovědi nyní prosím označte na škále,
kdy 1 = nejméně (důležité, přínosné, užitečné), 2 = spíše méně, 3 = spíše více, 4 = nejvíce (důležité, přínosné, užitečné).

12. 12. Slovní výklad, přednáška ze strany lektora **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

13. 13. Práce s učebnicí, drilová cvičení **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

14. 14. Aktivní učení - kooperace s ostatními účastníky, diskuze v osvožovaném jazyce **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

15. 15. Individuální konverzace lektor/účastník **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

16. 16. Smysluplné učení - řešení "reálných budoucích situací" - rolové hry, simulace **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

17. 17. Autentické materiály - videa, filmy, hudba **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

18. 18. Autentické materiály - knihy, časopisy, internetové články **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

19. 19. Animace - oživení, rozveselení, zábava, hry **Označte jen jednu elipsu.*

1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

20. 20. Domácí příprava, vlastní aktivita nad rámec kurzu **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

21. 21. Pravidelné testování pokroku - testy, opakování **Označte jen jednu elipsu.*

	1	2	3	4	
nejméně přínosné	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nejvíce přínosné

22. 22. V čem vidíte největší přínos metody Effecto? *

Vyberte pouze 1 možnost

Označte jen jednu elipsu.

- klade důraz na vlastní aktivitu účastníků
- obsahuje prvky animace - oživení, rozveselení, povzbuzení do aktivity, hry a moderní technologie
- aplikovatelnost nově nabytých vědomostí v reálném světě
- individuální přístup zohledňující potřeby, zájmy i učební styl účastníků
- kurzy jsou strukturované - stanovené dlouhodobé cíle, cíle v rámci hodiny, strukturu hodiny

23. 23. Je něco, co v kurzu z hlediska učení se/výuky jazyka metodou Effecto postrádáte?

Napište stručně Vaši odpověď

24. 24. Jaký jazyk studujete/učíte? **Označte jen jednu elipsu.*

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- italština
- jiný

25. 25. Jak dlouho studujete/učíte? **Označte jen jednu elipsu.*

- 2 roky a méně
- 2 - 5 let
- 5 a více let

26. Předchozí zkušenost s učením se cizímu jazyku/výukou: *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- mám, ve formálním vzdělávání - základní, střední, vysoká škola
- mám, v neformálním vzdělávání - jazyková škola, soukromá výuka
- mám, samostudium
- nemám
- jinou

PŘÍLOHA P II: KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

II KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892