

Obsah

Úvod.....	1
1 Vzdělávání dospělých	3
1.1 Účastníci výuky.....	3
1.2 Podmínky ve vzdělávání dospělých	5
1.3 Specifika vzdělávání dospělých	9
1.3.1 Motivace.....	11
1.3.2 Didaktická specifika.....	14
2 Jazykové vzdělávání a jeho specifika.....	18
2.1 Metody užívané při jazykovém vzdělávání.....	21
3 Možnost využití metod SPV ve výuce jazyků	24
3.1 Sociálněpsychologický výcvik.....	24
3.2 Cíle SPV.....	25
3.3 Podmínky sociálněpsychologického výcviku	26
3.3.1 Organizační zázemí.....	26
3.3.2 Časový harmonogram	27
3.3.3 Sociální podmínky	27
3.3.4 Trenér SPV vs. učitel v cizojazyčné výuce	28
4 Zapojení metod SPV do výuky cizích jazyků	30
4.1 Hra jako součást výuky ve vzdělávání dospělých.....	30
4.2 Seznamovací aktivity	32
4.3 Týmové hry	34
4.4 Komunikační hry.....	36
5 Zhodnocení.....	41
Závěr	44
Soupis bibliografických citací.....	45
Seznam tabulek	48
Seznam grafů.....	48
Seznam obrázků	48

Úvod

Sociálněpsychologický výcvik je relativně mladým oborem, který nicméně reflektuje tendence v současné společnosti. Nejde tedy pouze o cílený rozvoj člověka v oblasti znalostí vědních oborů, ale o sociálněpsychologický výcvik, který se přirozenou formou zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti.

S metodami sociálněpsychologického výcviku jsem se setkala poprvé v rámci tzv. teambuildingového kurzu na střední škole. Některé aktivity by se daly zařadit více k zážitkové pedagogice, jiné se ale zaměřují čistě na práci s rozvojem osobnosti. Efekt, který absolvování kurzu mělo na všechny účastníky, byl výrazný. Samozřejmě určitý vliv měl také fakt, že to pro nás bylo prakticky první setkání s metodami SPV. Už tehdy mě myšlenka SPV zaujala a inspirovala pro moji pozdější práci v oboru jazykové výuky.

Mimo jazykovou výuku jsem měla možnost vyzkoušet reakci na některé vybrané metody i u mladší cílové skupiny, s níž jsem pracovala jako instruktor na letních táborech. Mohu říci, že i mladší účastníci byli s aktivitami spokojeni a odnesli si z nich nové poznatky. Samozřejmě v těchto případech musely být aktivity přizpůsobeny věku účastníků, a proto řada z nich směřovala spíše k herním aktivitám a k zážitkové pedagogice.

Vzhledem k předmětu práce se budu zaměřovat především na aplikaci metod v cizojazyčné výuce dospělých. V rámci své lektorské praxe jsem měla zkušenost s různými typy kurzů pro jednotlivce i skupiny, od klasických dlouhodobých kurzů s výukou jednou týdně přes krátkodobé „výjezdní“ intenzivní kurzy v řádu několika dnů až týdne až po intenzivní každodenní kurzy s trváním 6 měsíců. Každý typ kurzu má svá specifika. Ideální variantou pro maximální zapojení metod SPV se jeví být intenzivní dlouhodobé kurzy, kde je dostatek času na realizaci metod a kurz trvá dostatečně dlouho, aby se práce na rozvoji osobnosti mohla provádět s určitou kontinuitou. Přesto je dle mého názoru možné uplatnit metody SPV i v méně intenzivních typech kurzu. Vybrané metody, které bude tato práce uvádět, jsou vybrány tak, aby je bylo možné zařadit do výuky právě i v těchto méně intenzivních kurzech.

Cílem práce je analyzovat možnosti využití metod sociálněpsychologického výcviku ve výuce cizích jazyků jednak jako prostředek rozvoje vlastních jazykových schopností

a jednak jako způsob rozvoje sociálně-psychologických schopností a dovedností jednotlivců i skupin. Práce by také měla odpovědět na otázku, jaké dopady mají tyto dva přístupy na rozvoj osobnosti studenta a efektivitu jeho studia.

Práce je členěna do několika kapitol. První kapitola se zaměřuje na charakteristiku specifik vzdělávání dospělých. Nastiňuje podmínky ve vzdělávání dospělých, problematiku jejich motivace a didaktická specifika práce s dospělými.

Další kapitola se zabývá problematikou jazykového vzdělávání. V první části vymezuje jeho cíle a v druhé části shrnuje vývoj metod jazykového vzdělávání od jeho počátků do současnosti.

Třetí kapitola představuje metody sociálněpsychologického výcviku, jejich cíle a východiska. Na tuto kapitolu navazuje závěrečná kapitola, ve které jsem vybrala několik reprezentativních metod SPV a popisuji jejich využití ve výuce cizích jazyků.

1 Vzdělávání dospělých

Práce se věnuje využití metod sociálně psychologického výcviku ve výuce jazyků. Vzhledem k oboru studia se tato práce zaměřuje na jazykové vzdělávání dospělých. Nejprve vymezím vzdělávání dospělých, účastníky výuky, jejich charakteristiky a způsoby práce s nimi z pohledu základních didaktických metod a prostředků.

Zaměření na dospělé nemusí nutně znamenat, že dále popsané metody nelze v určité míře uplatnit i při výuce dětí. Pouze je vždy nutné mít na paměti odlišnosti těchto dvou skupin studentů. Proto si nyní představme nejdůležitější aspekty, které ve výuce dospělých hrají svou úlohu:

1.1 Účastníci výuky

Na začátku této kapitoly bych ráda uvedla, jak je chápán dospělý v andragogice. Beneš (2008, s. 79-80) vymezuje dospělého podle různých hledisek následovně:

- “Biologicky je dospělý někdo, kdo dosáhl fyzické zralosti.“
- „Z právního hlediska znamená dospělost získání *práv a povinností* (plnoletost, aktivní a pasivní volební právo, právní zodpovědnost, možnost uzavřít sňatek nebo řídit auto, povinnost vojenské služby atd.).“
- „Sociologie definuje dospělého jako člověka, který převzal *nové sociální role*, přičemž založení rodiny a nástup do pracovního života se považují za dominantní.“
- „Psychologie vyzdvihuje *stabilizaci* forem chování, myšlení a prožívání.“
- „Pedagogika vidí dospělého jako *vychovatele následující generace* (a částečně jako svůj produkt).“
- „Z pohledu antropologie a ontogeneze je důležité uvědomit si, že člověk se narodí závislý na péči. Tato péče nemůže spočívat jenom v zajištění

biologického přežití, ale i v podpoře učení za účelem zvládnutí podmínek svého života. Čím je člověk mladší, tím jsou procesy jeho učení závislejší na jeho *fyzickém růstu*; člověk není tedy schopen se v určitém stadiu svého zrání učit libovolné věci, ale musí je zvládat podle svých vývojových možností. Učení a zrání se navzájem podmiňují a spojuje je aktivita, činnost dítěte samého. Je na dospělém sladit tyto procesy tak, aby dítě nebylo přetíženo, avšak aby se důsledně rozvíjely všechny potenciály. Dospělý člověk se učí více než dorůstající nejen podle vývojových fází a nároků na něj kladených, ale i podle svých potřeb a nároků.“

Z výše uvedeného vyplývají určité specifické rysy dospělého studenta, které dále ovlivňují i jeho motivaci a přístup k učení. *Práva a povinnosti* dospělé osoby přispívají zejména k vyšší pocíťované autonomii jedince. Je si vědom svých práv i povinností a to se odráží i v jeho přístupu k učení. Chce rozhodovat o své budoucnosti, vymezuje si svůj společenský prostor a plní svoje povinnosti, jelikož chápe jejich nezbytnost.

Stabilizace dospělého jedince z určitého pohledu postupně usnadňuje jeho mezilidské interakce. Ustálené formy chování, jednání a prožívání jsou většinou ovlivněny společným sociálním prostředím a tudíž lépe akceptovatelné a předvídatelné. Tento fakt usnadňuje práci s dospělými studenty na rozdíl od dětí.

Nové sociální role znamenají pro dospělého člověka změnu priorit. Učení není u dospělého na prvním místě v jeho žebříčku priorit. Větší životní zkušenosti mu umožňují lépe navázat nově získané poznatky na reálné situace z rodinného či pracovního života. Dospělý rovněž dokáže lépe vybírat relevantní informace a objektivně je posuzovat.

Podle Beneše pedagogika vnímá dospělost jako dovršení schopnosti *vychovávat následující generace*. Andragogika nadále vidí v dospělé osobě subjekt, který potřebuje další vzdělávání. Syntéza obou těchto přístupů přispívá k zajištění dalšího rozvoje společnosti.

Fyzický růst jedince je posledním zmíněným pohledem na chápání dospělosti. Vede k fyzické zralosti. Fyzická zralost jako znak dospělosti umožňuje dospělému, na rozdíl od dětí, brát při učení se ohled pouze na své potřeby, nároky a motivaci.

1.2 Podmínky ve vzdělávání dospělých

Podmínky pro vzdělávání se dospělých se odvíjejí od výše nastíněných specifik této skupiny studentů. Důležitým aspektem vzdělávání dospělých je čas respektive volný čas. Ať už se bavíme o profesním či volnočasovém vzdělávání, vždy zde čas bude hrát významnou roli. Pro efektivní učení se je důležitý vyhrazený čas pro výuku i pro samostatné upevňování nabytých znalostí. Právě to bývá zpravidla náročnější v případě dospělých. Disponibilní časový fond dospělého je využit řadou procesů, kterým je přisuzována často větší priorita než učení se. Vyplyvá to zejména ze sociální role ale i z vlastních preferencí studenta.

Asi největší část disponibilního času zabere zaměstnání, které je kromě psychologických efektů zdrojem finančních prostředků. To znamená, že z mnoha důvodů (zabezpečení rodiny, uspokojení dalších potřeb, plnění finančních závazků, např. splácení hypotéky, atd.) bude čas pro práci upřednostňován před časem pro vzdělávání. Souvisí s tím smysl pro zodpovědnost a povinnost, který je s vykonáváním povolání úzce spjat. Kromě povinností souvisejících s povoláním ukrajují z volného času pro vzdělávání také rodinné povinnosti a to hlavně u studentů starších 25 let.

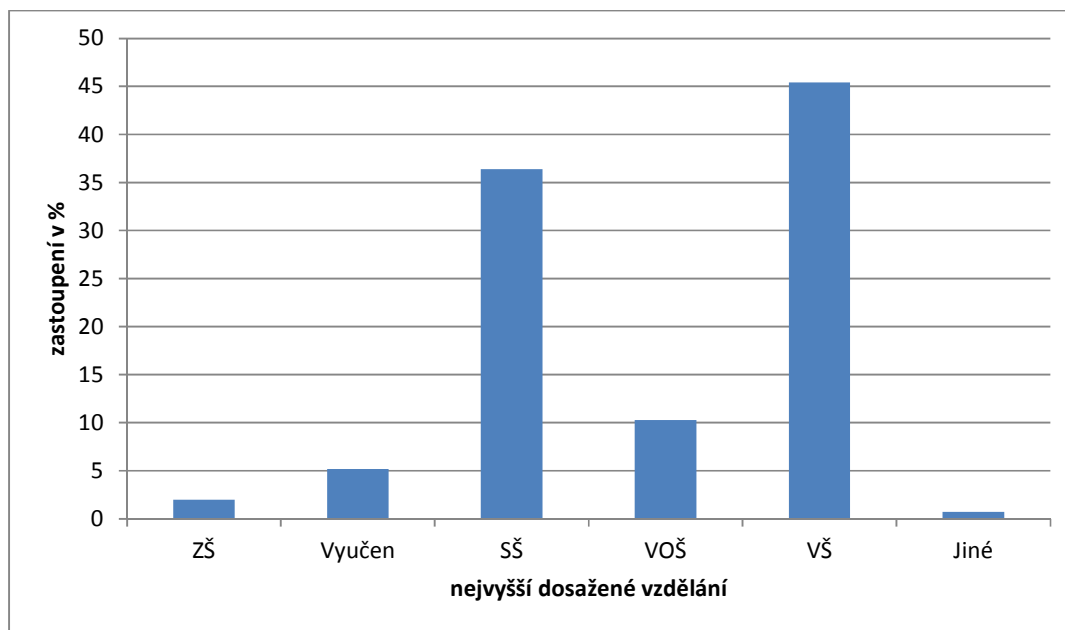
Dalším prvkem, který vstupuje do vzdělávání dospělých, je úroveň dosavadních poznatků nejen prostřednictvím předchozího vzdělávání se ale i díky větší životní zkušenosti. Dospělý student tak může nové poznatky lépe navázat na již získané vědomosti, je schopen pochopit složitější problematiku a veškeré učení pojímat komplexněji než děti. Díky tomu je v některých fázích učení snazší a rychlejší.

Naopak ale také můžeme pozorovat určité zatížení předchozí zkušeností, snahu o generalizaci, horší schopnost myslet „out-of-the-box“ apod. Vzhledem k tomu, že tyto vlivy vznikají dlouhodobým vývojem a působením okolí jedince, je mnohem náročnější je eliminovat a změnit studentovo vnímání okolního světa požadovaným směrem.

V souvislostech získaných poznatků se podívejme na graf 1, který ilustruje vzdělanostní profil účastníků zájmového vzdělávání¹. Grafická znázornění použita

¹ Zájmovým vzděláváním rozumíme „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmu (Šerák, 2009, s. 50). Zde vztahují zájmové vzdělávání k jazykové výuce.

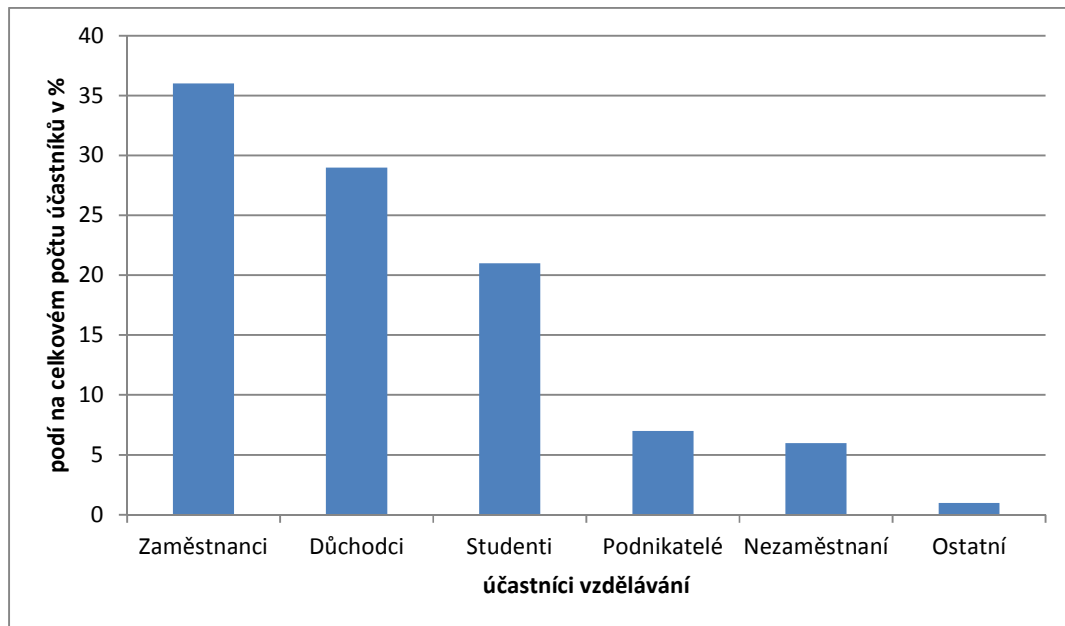
v následující části textu ilustrují průměrný profil účastníků zájmového vzdělávání v naší společnosti. Data byla shromážděna na přelomu let 2002/2003 v Praze a blízkém okolí (Šerák, 2005, s. 195-196).



Graf 1 Účastníci zájmového vzdělávání podle dosaženého vzdělání

Zdroj: Šerák, 2005, s. 199

S dosaženým (formálním) vzděláním souvisí i sociální zázemí. I u dospělých studentů hraje v dalším vzdělávání neopomenutelnou roli. V tomto případě stejně jako u dětí i u dospělých záleží na tom, zda studenta ke vzdělávání okolí podněcuje a vybízí nebo zda ho naopak od dalšího vzdělávání odrazuje. Tuto skutečnost mohou uvést do určité souvislosti i s výše nastíněnou problematikou volného času. V případě slabého zázemí bude studentovi zbývat méně volného času na vzdělávání se, jelikož bude více času trávit řešením problémů souvisejících s nepříznivou sociální situací ve svém okolí. Může se jednat o slabé finanční zázemí, kdy je čas věnován primárně zajišťování finančních prostředků, může to být celkově velké vytížení (pracovní, rodinné), kdy i přes dostatek finančních zdrojů na vlastní učení nezbyvá čas, či nepříznivá atmosféra pro učení samotné (nedostatek podnětů, negativní postoj okolí k dalšímu vzdělávání, ztížený přístup k informacím atd.). Výše popsany vliv zázemí v souvislosti s nastavením priorit ilustruje graf 2.

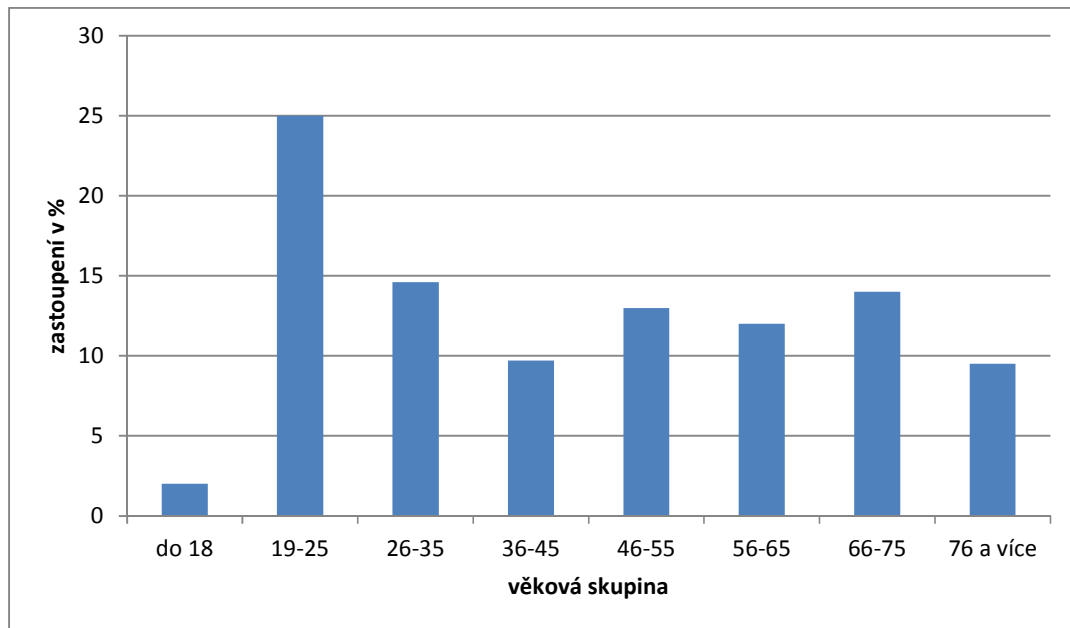


Graf 2 Účastníci zájmového vzdělávání podle pracovní pozice

Zdroj: Šerák, 2005, s. 198

U jedinců, kde můžeme předpokládat vyšší časovou vytíženost (na tomto grafu podnikatelé), je účast na vzdělávání výrazně nižší v porovnání se skupinami, kde je časová vytíženost nízká (důchodci, studenti). Dále si můžeme všimnout skupiny nezaměstnaných, jejichž nízkou účast na zájmovém vzdělávání můžeme přisuzovat specifickému nastavení priorit zaměřenému především na zajištění základních zdrojů obživy.

Na základě všech výše uvedených charakteristických podmínek ve vzdělávání dospělých můžeme vidět na grafu 3 vliv nových pracovních a rodinných rolí, do kterých dospělí vstupují po 25 roce života. Tento vliv se projevuje v poklesu zastoupení skupin věkových skupin 25+ a spojuje v sobě jak vliv volného času, tak i vlivy spojené s nástupem do zaměstnání a založením rodiny.



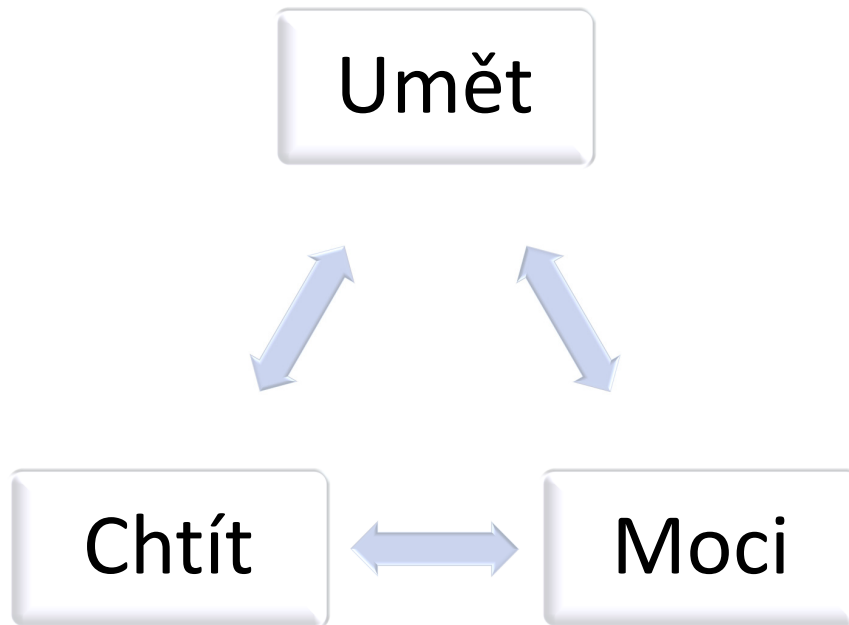
Graf 3 Účastníci zájmového vzdělávání podle věku

Zdroj: Šerák, 2005, s. 197

Jak uvádí Šerák (2009, s. 135) „o zájmové vzdělávání mají zájem především jedinci aktivní, samostatní, s vyšším vzděláním, zvyklí rozvíjet svou osobnost a ... disponujícím dostatečným množstvím volného času, který mohou svému rozvoji věnovat.“ Mezi nejčastější účastníky pak řadí, jak vyplývá z představených statistik, studenty, důchodce a zaměstnance se stabilní rodinnou i pracovní situací.

1.3 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má svá specifika stejně jako vzdělávání dětí. Podle Šeráka (2009, s. 62) musí efektivní učení splňovat tři základní podmínky, které tvoří tzv. motivační trojúhelník. Podívejme se tedy na jednotlivé složky a jejich úlohu ve vzdělávání dospělých.



Obrázek 1 Motivační trojúhelník

Zdroj: Šerák, 2009, s. 62

Moci

Moci neboli mít možnost učit se je primárním předpokladem jakéhokoliv vzdělávání. V kontextu vzdělávání dospělých se tato oblast týká již výše nastíněných faktorů volného času, kterého má dospělý člověk výrazně méně než děti. Dále je důležité sociální prostředí jedince to znamená podpora jeho nejbližšího okolí – rodiny a také pracovní situace. Nesmíme opomenout ani fyzické možnosti, které v některých případech mohou být až zásadně limitující (tělesné postižení, nemoc ale i množství životní energie).

Chtít

Druhým zásadním předpokladem je touha po vzdělávání se. Pokud se jedinec učit nechce, nebude jeho vzdělávání efektivní a nedojde k osvojení dovedností a vědomostí. Chtít je silně spojeno s motivací člověka učit se. Může se jednat o motivaci vnitřní či vnější, nicméně bez silného motivu nebude možné učební záměr realizovat. Více k tématu motivace dospělých bude uvedeno dále.

Umět

Posledním z předpokladů, které Šerák (2009, s. 62) uvádí je umění učit se. Ačkoliv může být tento aspekt opomíjený, samotný akt učení vyžaduje určité dovednosti. Většinou si člověk tyto dovednosti osvojí již při formálním vzdělávání v rámci povinné školní docházky, nemusí to však být pravidlem a neznamena to také, že jedinec, který zvládl výuku v dětství, dobře zvládne učit se dál jako dospělý.

Způsob učení se se často liší mimo jiné i vlivem výše popsaných specifik ve vzdělávání dospělých. Lepší předpoklady pro dobré zvládnutí učebních postupů budou mít z tohoto pohledu pravděpodobně vysokoškolsky vzdělaní jedinci, jelikož způsob vysokoškolského vzdělávání se více blíží podobě dalšího vzdělávání v dospělosti než způsob vzdělávání na úrovni základní školy. Vždy však bude záležet na předmětu vzdělávání.

Ke schopnosti učit se uvádí Mužík (2005, s. 11) tyto dílčí faktory:

- „Vůle k učení (intenzita a ochota k učení)“
- „Uvědomělost (síla podnětů k učení)“
- „Kapacita intelektu (přijetí a zpracování informací)“
- „Lehkost nebo obtížnost učení (rychlost s jakou se učební látka osvojí)“
- „Trvanlivost učení (schopnost vybavit si učivo v určité chvíli a v určitých souvislostech“

Pokud se na tyto faktory podíváme pozorněji, uvidíme, že korespondují s výše uvedeným motivačním trojúhelníkem. Tento fakt nás dovede k tomu, že existují určité základní prvky, které definují proces vzdělávání a jejichž ovlivňováním můžeme dospět k lepším výsledkům. Tyto základní prvky zahrnují vůli jedince, jeho vnitřní dispozice k učení a vnější podmínky.

V této souvislosti Mužík (2005, s. 12) také uvádí jako primární hybnou sílu motivaci jedince k učení. Společně s nutnými odbornými schopnostmi pak do procesu učení vstupují i emoce. Prostřednictvím společného působení těchto tří prvků je dosahováno rozvoje schopností dospělých učit se, a opět se tak oblohou dostáváme k nárůstu efektivity vzdělávání.

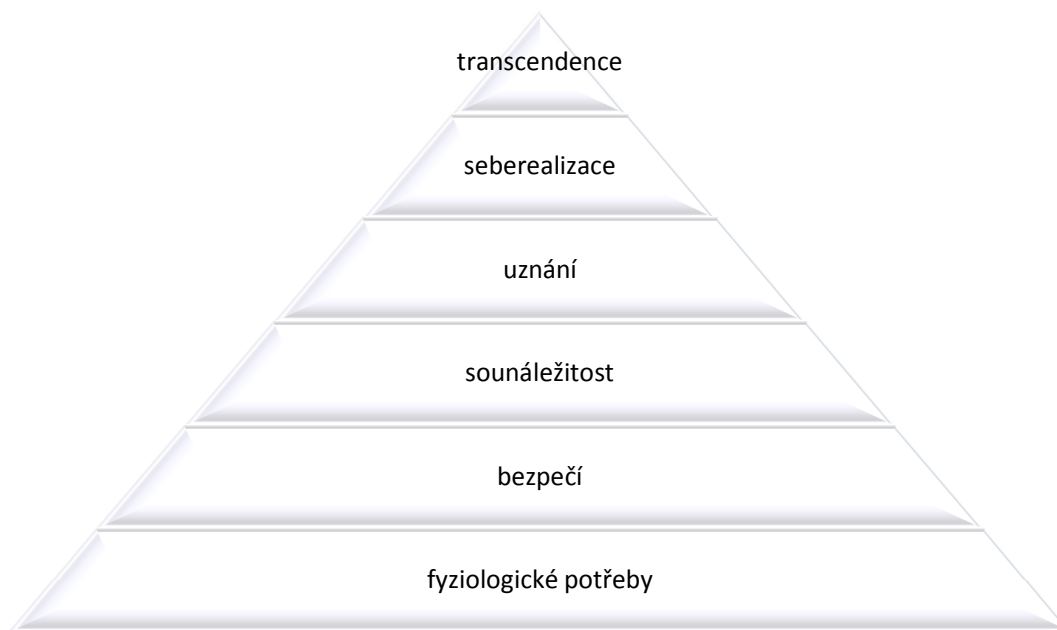
1.3.1 Motivace

1.1.1 Problematika motivace jde napříč všemi obory a, jak uvádí Beneš (2008, s. 82), „motivace, tedy souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka, je pro mnohé andragogy hlavním problémem.“ V oblasti vzdělávání je motivace nejdůležitějším hnacím motorem aktivity účastníka. U dospělých má motivace ke vzdělávání specifické rysy, které vycházejí z charakteristik této skupiny potenciálních studentů.

Linhart (1986, s. 66) k otázce motivace uvádí hlavní dvě otázky a to co je pro člověka cílem dané činnosti a jaký má pro něho tento cíl význam. Odpověď na ně nás dovede k hlavním motivům vzdělávání dospělých.

Základním prvkem motivace jsou potřeby a snaha o jejich uspokojení. Pokud vyjdeme z Maslowovy teorie potřeb (viz obrázek 2), vzdělávání dospělých bude vycházet převážně z potřeb sebeaktualizace a transcendence (Nakonečný, 2004, s. 183). Jak Nakonečný (2004, s. 184) dále uvádí „s těmito potřebami souvisí zvláštní způsob jejich uspokojování; zatímco uspokojení nižších potřeb je dosaženo jejich redukcí..., každé uspokojení potřeby sebeaktualizace a transcendence...výchozí motivační stav neredukuje, ale naopak posiluje.“ Samozřejmě musíme vzít v potaz, že do vzdělávání dospělých mohou a často také vstupují motivy z nižších úrovní Maslowovy pyramidy, jako je potřeba ocenění (úcty) ale také například potřeba sounáležitosti či bezpečí

a jistoty. U potřeby bezpečí a jistoty je důležité si uvědomit, že bude často souviset s vnější motivací v podobě tlaku ze strany zaměstnavatele či situace na pracovním trhu nebo sociálních poměrů ve společnosti obecně.



Obrázek 2 Maslowova hierarchie potřeb

Zdroj: Nakonečný, 2004, s. 183

U dospělých jsou stimuly k učení se specifické vzhledem k odlišné životní situaci a stupni osobnostního rozvoje. Při vzdělávání se může dospělému člověku jít o snahu získat kvalifikaci a následně lepší pracovní pozici, uznání ostatních, rozšíření kompetencí, vytvoření sociálních vazeb anebo například uspokojení požadavků firmy či nadřízených.

Ve své praxi jsem se setkala s různými formami motivace k jazykovému vzdělávání. Dva konkrétní případy bych v tomto kontextu chtěla zmínit. Prvním z nich je typ studenta se slabou vnitřní motivací, který je zaměstnán na vysoké pozici ve firmě, je finančně dobře situován, pomalu si začíná vydobývat zpět na firmě svůj volný čas a získává představu, že by s ním měl efektivně nakládat. Takový člověk si nechá od firmy zaplatit hodiny jazyka, jelikož mu to jeho pozice umožňuje.

Výsledkem naplánované výuky byla úvodní hodina, při které vyšlo najevo, že klient sice tvrdil, že je úplný začátečník, ale ve skutečnosti se pohyboval na úrovni mírně pokročilého, a velice rád povídal sám o sobě, ale bohužel jen v češtině. Následovalo pár dalších hodin, kdy byl student tak unavený z nakupování vánočních dárků s rodinou apod., že hodinu ruší okamžikem, kdy lektor vejde do dveří.

Od té doby pak pravidelně začínala hodinu asistentka ve dveřích se slovy: „Pan XY má schůzku, přijďte příště“ nebo volal sám pan XY z dálnice D1, kde už po několikáté uvízl v koloně a do začátku hodiny nestihl dorazit, takže hodinu zrušil. V tomto stylu, v mém případě, probíhala výuka celých 6 měsíců. Nakonec se klient po zralé úvaze rozhodl výuku ukončit. Který z jeho vnitřních motivů k učení byl ten hlavní, se mohu dohadovat, rozhodně však nebyl dost silný.

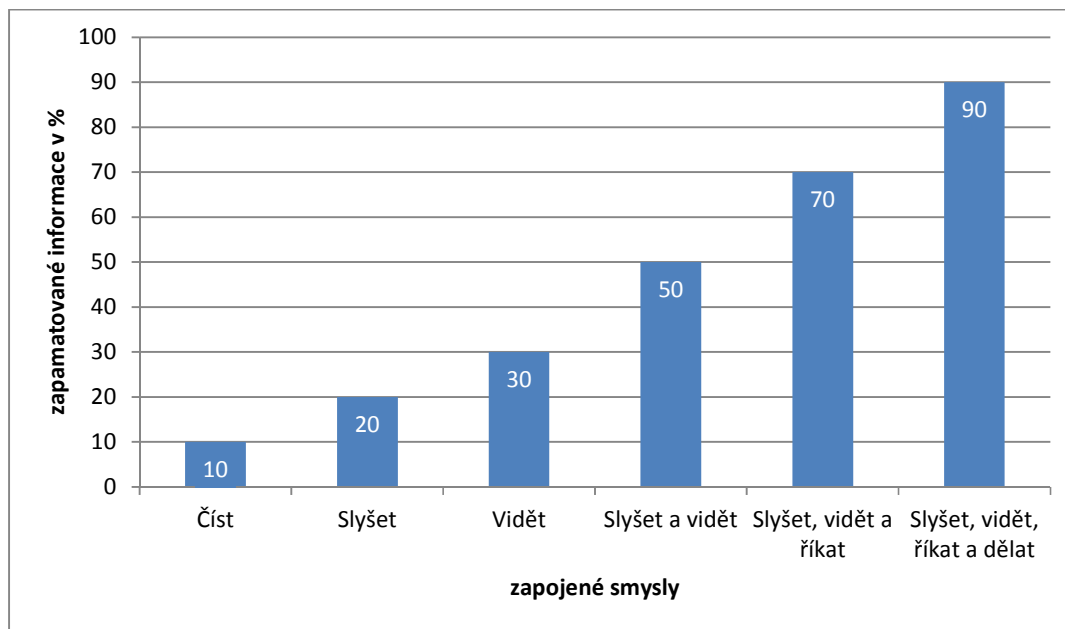
Jako druhý odlišný příklad uvedu případ silné vnější motivace. Měla jsem možnost vést intenzivní skupinové kurzy připravující studenty k jazykové zkoušce. Kurzy trvaly 3-4 měsíce a výuka probíhala od 8 do 14 hodin pět dní v týdnu. Studenti měli kurz placený zaměstnavatelem, v době studia nepracovali (až na občasné výjimky) a pobírali plný plat. Nutnost složení zkoušky a požadovaná úroveň jim byla dána tabulkově dle jejich zařazení a pracovní pozice.

Studenti byli různých věkových kategorií, různého vzdělání a náplň jejich práce byla také velmi různorodá. I přes obrovskou studijní zátěž a často velké počáteční problémy se studiem (do kurzů nastupovali i úplní začátečníci, ale dle pokynů objednatelů se kurz pro začátečníky nevypisoval a začínalo se s výukou od úrovně mírně pokročilých) všichni studenti projevovali rostoucí úroveň motivace ke studiu až do konce kurzu a většina účastníků závěrečnou zkoušku úspěšně složila.

Účelem těchto dvou extrémních příkladů bylo ilustrovat fakt, že potřeba, případně nutnost, dalšího vzdělávání daná vnějšími vlivy je často silnější motivací než vlastní rozhodnutí člověka zdokonalovat se dalším vzděláváním. Na druhou stranu je ale nutné si uvědomit, že vnější motiv může být incentivem k započatí vzdělávání, bez alespoň částečné vnitřní motivace má však takové vzdělávání mnohem menší šanci na úspěch.

1.3.2 Didaktická specifika

Nyní se blíže podívejme na důležité didaktické prvky v práci s dospělými. Na začátek uvedu známý graf (viz graf 4) závislosti množství zapamatované látky ve vztahu k počtu zapojených smyslů.



Graf 4 Vliv zapojení smyslů na zapamatování informací

Zdroj: Zdravotnické noviny, 2012

Z grafu jasně vyplývá, že čím více smyslů ve výuce zapojíme, tím více informací si student dokáže uchovat. Je to logické i z toho důvodu, že čím více smyslů zapojíme (tzn. čím více smyslů se koncentruje na danou činnost), tím méně smyslů může být rušeno jinými vlivy. Mužík (2005, s. 15) uvádí, že nejvíce podnětů člověk získává prostřednictvím zraku. Pokud se ale podíváme na uvedený graf, je nám jasné, že pouhým využitím tohoto optického kanálu nemůžeme dosáhnout ani zdaleka takové efektivity učení jako při zapojení maximální kombinace smyslů. Na tuto problematiku navazuje kapitola 4 rozbořením využití metod sociálněpsychologického výcviku ve výuce.

Vezměme nyní v úvahu vše, co již bylo řečeno výše ke zvláštnostem dospělých ve výuce. Mužík (2005, s. 20) uvádí tři principy platné při vzdělávání dospělých:

- „Slyším a zapomenu“
- „Vidím a vzpomenu si“
- „Jednám a osvojuji si“

Tyto principy potvrzují to, co vyplývá i z grafu 4 a poukazují na důležitý rys dospělých účastníků vzdělávání a to je zkušenost. Dospělí (zcela pochopitelně) navazují nově přijímané informace na předchozí zkušenosti. To vysvětluje, proč u dospělých převládá, resp. je více v oblibě, jako způsob učení, strukturování před trénováním (Mužík 2005, s. 20). Strukturování totiž zahrnuje hledání a tvorbu vazeb mezi jednotlivými poznatky. Uplatní se tak právě zmíněná zkušenost a je kladen větší důraz na přemýšlení a hledání logických principů.

Druhá složka, trénování, nicméně nemůže být zcela opomenuta. Trénování ve smyslu opakování a osvojování látky je nezbytnou součástí procesu učení, i když možná ne příliš oblíbenou. Je proto důležité, aby lektor dokázal trénování vhodně zapojit do výuky a motivovat k němu účastníky.

Hlavní rozdíly mezi učením dětí a dospělých, které jsou důležité pro správnou volbu metodických postupů, shrnuje následující tabulka (Mužík, 2005, s. 34):

Tabulka 1 Hlavní rozdíly mezi učením dětí a dospělých

Děti	Dospělí
Většinou berou cíle a obsah výuky jako daný, včetně metodických postupů učitele.	Měli by ovlivňovat cíle a obsah vyučování podle svých potřeb a tím i metodické postupy lektora.
Většinou přejímají informace z výuky tak, jak jsou prezentovány.	Informace z výuky přebírají přes osobní filtr, v případě potřeby je ověřují.
Učí se v prostředí ovlivňovaném autoritou učitele, méně se aktivně zapojují do vyučování.	Učí se v prostředí partnerství s lektorem, často se aktivně zapojují do vyučování.
Získané vědomosti či dovednosti využijí až za určité časové období.	Získané vědomosti a dovednosti chtějí využít většinou hned nebo za krátkou dobu.

Zdroj: Mužík, 2005, s. 34

V souhrnu tyto odlišnosti kladou větší důraz na schopnosti lektora oproti učitelu ve škole. Pokud budeme postupovat tabulkou postupně, pak začneme u ovlivňování výuky ze strany posluchačů. Lektor musí být schopný tyto informace přijmout a pružně na ně zareagovat. Zároveň to klade značné nároky na jeho přípravu a odbornost, jelikož tato úprava může vybočit z předem připravené osnovy kurzu.

Filtrování a ověřování informací vyplývá z charakteristik dospělého a jeho vzdělávání. Vždy se bude snažit nové poznatky strukturovat, navázat na stávající zkušenost, což v sobě nese i eliminaci informací, které pro něj nemají význam a ověřování jiných informací, u kterých pro to cítí potřebu. Tento proces opět do určité míry zefektivňuje vzdělávání, jelikož si posluchač vybere to, co potřebuje a mnohé informace lépe upevní právě díky zmíněnému ověřování (ověřování informace zde odpovídá položce *slyšet, vidět, říkat a dělat* v grafu 4).

Aktivní účast dospělých je velmi důležitá, často podnětná a hlavně přínosná. Pokud posluchači v partnerském prostředí kooperují na výuce, můžeme říci, že se jedná o ideální stav. Tok informací jedním směrem je vstřebáván, druhým směrem získává lektor okamžitou zpětnou vazbu a může na ni reagovat. Posluchač zároveň získává možnost ovlivňovat výuku ve svůj prospěch a dosáhnout tak větší efektivity učení.

Využití získaných vědomostí v praxi je posledním zmíněným prvkem nicméně často prvotním motivem dospělého pro další vzdělávání. Prochází jako červená nit vším výše uvedeným. Právě to, že dospělý může nové poznatky lépe navázat na jemu známou praxi, mu umožňuje aktivněji participovat na výuce, ovlivňovat náplň, vnášet vlastní zkušenosti a obohacovat tak výuku celé skupiny, jednat na partnerské úrovni apod. Dovolím si tvrdit, že právě zkušenost je jedním z hlavních faktorů, které odlišují vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí.

2 Jazykové vzdělávání a jeho specifika

Potřeba domluvit se cizím jazykem je stará jako lidstvo samo. Už v dobách antického Říma se vyučoval cizí jazyk – řečtina (Hendrich, 1988, s. 11). Později její místo zaujala latina jako jazyk vzdělanců, kterému se zároveň učili i vyšší společenské vrstvy. Postupně se spektrum studovaných jazyků rozrůstalo až do dnešní doby, kdy máme možnost učit se v podstatě libovolným jazykům z celého světa.

Spojujícím prvkem všech vývojových etap jazykového vzdělávání je však jeho hlavní cíl – umožnit komunikaci napříč národy a jazykovými skupinami. Odstranění bariér komunikace je stále důležitější tak, jak se vysokým tempem vyvíjí dnešní společnost, zkracují se vzdálenosti a všechny sféry lidského života se globalizují.

Funkci globálního dorozumívacího jazyka si do dnešní doby stále udržela angličtina, i když v počtu rodilých mluvčích ji předstihnou jazyky velkých národů jako je čínština a španělština (Ethnologue [online]). V případě čínštiny je její prvenství jak v počtu rodilých mluvčích, tak i v celkovém počtu lidí, kteří jazyk ovládají (BBC [online]). Přesto všechno je angličtina stále hlavním dorozumívacím jazykem v dnešním světě a pro mnoho lidí je angličtina také prvním cizím jazykem, kterému se ve svém životě učí.

Podívejme se nyní blíže na jazykové vzdělávání a jeho specifika obecně. Hendrich (1988, s. 86) cíle jazykového vzdělávání definuje jako komunikativní, vzdělávací a výchovný, kde komunikativní cíl je cíl prioritní. V Choděrově pojetí (1993, s. 17) jsou to cíle komunikativní, informativní a formativní případně také cíl rozvíjející. Ať už přistoupíme na kterékoliv označení, je zřejmé, že hlavním cílem sice je osvojení si komunikačních dovedností nicméně dále učení se cizímu jazyku počítá s obohacováním znalostí a přispívá k dalšímu rozvoji osobnosti.

Jak již bylo naznačeno, Choděra i Hendrich se shodují na tom, že komunikativní cíl je ve výuce jazyků prioritní a zbylé dva cíle jsou na něj napojeny. „Komunikativním cílem při vyučování jazyků se rozumí takové osvojení cizího jazyka, aby mohl sloužit jako nástroj dorozumívání (prostředek komunikace)“ (Hendrich, 1988, s. 89), což dle autora vyplývá ze samotné podstaty jazyka jako dorozumívacího nástroje. Dosahování tohoto cíle je pak synergickým procesem získávání dovedností v jeho jednotlivých

podoblastech tedy, mluveném projevu, poslechu, čtení a projevu písemném. Nemůžeme však opomenout, že díky provázanosti cílů na plnění komunikativního cíle určitou měrou působí další dva zmíněné cíle tedy především vzdělávací ale také výchovný. Pokud totiž zvažujeme komunikativní cíl dle Hendrichovy definice výše, k efektivní komunikaci nám přispívá nejen zvládnutí mluveného projevu, čtení, psaní a poslechu ale také pochopení kulturních, historických i lingvistických souvislostí (reálie a lingvoreálie viz dále) a sociálně zdatná osobnost.

Rolí vzdělávacího (informativního) cíle je poskytnout souvislosti pro lepší zvládnutí a pochopení cíle komunikativního. Zároveň také nepřímo přispívá k plnění cíle výchovného (formativního). Cíl vzdělávací či informativní je podle obou výše zmíněných autorů silně spjat reáliemi a „lingvoreáliemi“. Reáliemi rozumíme rozšíření žákova rozhledu o historické, zeměpisné, kulturní a další souvislosti ať již cíleným výkladem či nepřímo prostřednictvím četby literatury, sledování filmů či například návštěvou výstavy zahraničních umělců.

Pojmem lingvoreálie rozumí Hendrich (1988, s. 93) tzv. „bezekvivalentní slova“ tedy výrazy specifické pro daný cizí jazyk. Řadí sem zejména frazeologismy, historismy a unikátní slovní zásobu daného jazyka založenou na odlišnosti a jedinečnosti jeho přirozeného prostředí. Vliv vzdělávacího cíle vhodně shrnuje Olbert (1982, s. 281 in Choděra, 1988 s. 94) tak, „že výukou cizímu jazyku žákův mateřský jazyk se dostává na vyšší úroveň asi tak jako např. výukou algebry dospívá matematické myšlení k obecnějšímu a jasnějšímu pohledu na operace s konkrétními veličinami“.

Výchovný (též formativní) cíl, jak bylo naznačeno výše, působí zejména na osobnostní stránku žáka. Prostřednictvím získávání nových poznatků se žák seznamuje i s odlišnými myšlenkovými přístupy a vzorci chování a jednání. Opět si tak rozšiřuje svoje obzory a rozvíjí svoji osobnost. V rámci tohoto cíle se však nejedná pouze o „výchovu“ navázanou na poznatky z oblasti předmětu studia ale na všeobecný rozvoj osobnosti, který ve výsledku opět přispívá k naplňování hlavního – komunikativního – cíle.

Zde se již přesouváme částečně do univerzální roviny, jelikož takto pojatý výchovný cíl není vlastní pouze výuce cizích jazyků, ale měl by být cílem vzdělávání obecně. Pouze mohu dodat, že v různých oblastech vzdělávání je vhodnější působit

na různé oblasti osobnostního rozvoje. V tomto místě bych chtěla předeštit navázání výchovného cíle vzdělávání na uplatnění metod sociálněpsychologického výcviku, které se jeví být vhodným prostředkem pro osobnostní rozvoj studentů v rámci výuky obecně.

Pro jazykové vzdělávání můžeme závěry vycházející z dosavadního poznání problematiky shrnout následovně (Choděra, 1993, s. 15):

- „proces vyučování-učení cizích jazyků...má charakter interakce vyučujících a učících se“
- „podstatou tohoto procesu jsou finální vztahy, dané cíli a prostředky“
- „finální vztahy jsou určitým zprostředkovaným reflexem zákonitostí“
- „tyto zákonitosti jsou vázány především na procesy učení, vyvolané podněty vyučujícího (jde o tzv. kauzální zákonitosti)“
- „mimo zákonitosti kauzálního typu působí ve vyučování-učení zákonitosti nonkauzální“
- „proces vyučování-učení má stochastický charakter“

Základním kamenem výuky cizích jazyků je, jak uvádí Choděra (1993, s. 14), interakce mezi žákem a vyučujícím, kteří vystupují jako dva nezávislé subjekty a v rámci výuky na sebe vzájemně působí. Role vyučujícího je v tomto vztahu více řídicí a kontrolní a role žáka je spíše receptivní (přesto však aktivní), přesto však bez vzájemné interakce nemůžeme mluvit o výuce jazyků v pravém slova smyslu.

Specifika hlavních cílů jazykového vzdělávání byla nastíněna výše. Tyto cíle můžeme dělit na dílčí cíle a spojit je s konkrétními prostředky, které poskytnou dostatek podnětů pro studenty k vlastnímu procesu učení (což nás oblokem vrací také k prvnímu bodu – vzájemné interakci). Zde mluvíme o kauzálních zákonitostech. Mimo to, učení se cizímu jazyku ovlivňují také nonkauzální závislosti spojené hlavně s učební strukturou a funkcí.

Z posledního bodu vyplývá, že „interakce učitele a žáka ve svém celkovém průběhu nemá tedy charakter nutné konsistentní souvislosti, která by dokonce umožňovala věrohodnou predikci.“ (Choděra, 1993, s. 14). Výuka je živý proces, který vzniká díky společnému působení obou subjektů a je pokaždé originální, jelikož i osobnosti do tohoto procesu vstupující jsou nezaměnitelné a mají svou vlastní jedinečnou kombinaci osobnostních rysů, předpokladů, schopností a dovedností.

2.1 Metody užívané při jazykovém vzdělávání

Metody jazykového vzdělávání prošly stejně jako ostatní obory značným vývojem. Následující text představí hlavní metodické směry ve výuce jazyků tak, jak se v průběhu času spojovaly a transformovaly do současné podoby a představí moderní přístupy k výuce jazyků.

Základní dvě koncepce ve výuce jazyků, ze kterých všechny metody vychází, jsou metody syntetické a analytické (Hendrich, 1988, s. 257), kdy syntetické metody jsou označovány jako nepřímé a analytické metody jako přímé. Základní rozdíly těchto dvou přístupů shrnuje následující přehled preferovaných znaků těchto metod:

Tabulka 2 Preferované znaky metod

Preferovaný znak metod	
nepřímých	přímých
Slovo	Věta
Systém (struktury)	Situativnost, funkce, intence
Jazyk (irelevantní)	Řeč
Překlad, porovnávání obou jazyků	Tempo, minimum latentní doby reakce
Paradigmatika	Potlačení překladu, porovnání obou jazyků
Ne-text	Syntagmatika
Psaný jazyk	Text
Teorie	Mluvený jazyk
Diskurzivní proniknutí do struktury jazyka	Praxe
Kognice	Jazykový cit, intuice
Analýza	Subkognice
Dedukce	Syntéza
Forma	Indukce
Všeobecná kultivace osobnosti	Obsah
	Pragmatické zaměření osobnosti

Zdroj: Choděra, 2013, s. 99

Prvními metodami ve výuce jazyků byly historicky metody přímé, které se využívaly již v antickém Římě a měly podobu rozhovorů mezi učiteli a žáky (Choděra, 2013, s. 111). Nepřímé metody zaznamenaly nárůst využívání v období středověku, kdy učení se cizím jazyků bylo založeno z velké části na překladu literatury. Od té doby prakticky až do konce 19. století byly přímé metody prostředkem spíše „individualizované a jinak exkluzivní jazykové výuky“ (Choděra, 2013, s. 114).

První z metod, které měly výraznější, zastoupení byla gramaticko-překladová metoda. Ve výuce cizích jazyků se hojně využívala ve své původní podobě v průběhu 18. a 19. století (Hendrich, 1988, s. 257). Původní jazyky, které byly touto metodou vyučovány, byly řečtina a latina. Důraz při výuce jazyků byl kladen zejména na gramatiku, odtud název metody. Postupem času a s nástupem humanismu začaly latinu a řečtinu nahrazovat jazyky živé, přesto zůstal koncept gramaticko-překladové metody zachován (Hendrich, 1988, s. 258). Jádrem zůstává dedukce a syntéza, cílové dovednosti byly hlavně četba a překlad a tomu odpovídal i způsob výuky – jednotlivé výrazy a věty se žáci učili bez důrazu na kontext, mimo přirozené prostředí.

V souvislosti s postupnými kritikami tohoto směru se objevili snahy o aktualizaci přístupu a přišly tak odvozené metody, které usilovaly o přiblížení gramaticko-překladové metody měnícím se potřebám společnosti. Interlineární metoda J. J. Jacotota přenesla původní gramaticko-překladovou metodu od dedukce a syntézy k indukci a analýze. Následně geneticko-srovnávací metoda vnesla prvek srovnávání cizího jazyka s mateřským (Hendrich, 1988, s. 259-260). Všechny metody však stále setrvaly u analýzy textů a překladu.

Logickým vývojem tedy došlo na konci 19. Století k reformě jazykového vzdělávání, která oživila koncepci přímé metody. Na její utváření měla výrazný vliv také psychologie, což je patrné i z hlavních zásad této metody, tak jak je shrnuje Hendrich (1988, s. 261): „Cizímu jazyku je třeba se učit tak, jak se dítě učí jazyku mateřskému, tj. intuitivně. Mateřský jazyk se proto vylučuje z vyučovacího procesu, slova cizího jazyka se spojují s pojmem přímo bezprostředně.“

Jak dále autor uvádí, tato metoda ve své původní podobě nepřipouštěla využívání slovníku ani ústního překladu, kladla důraz výhradně na induktivní přístup k výuce jazykových pravidel a veškeré nové prvky uváděla v kontextu a souvislostech.

Základní dovedností je mluvení a poslech, které má přednost před čtením a psaním. Choděra (2013, s. 95) v této souvislosti upozorňuje, že přímé (a ani nepřímé) metody v praxi nemohou existovat v čisté podobě. Jako odůvodnění uvádí fakt, že mateřský jazyk je pro každého člověka prvním jazykem, který se učí a jeho první „verbální zkušeností“, kdežto jakýkoliv další jazyk už je vždy až dalším prostředkem komunikace. Proto označuje metody přímé jako „spíše přímé“ (a obdobně metody nepřímé jako „spíše nepřímé“).

Ze skupiny přímých metod stojí za zmínku metoda komunikativní, kterou autor označil jako „značně zmírněnou metodou přímou“. V roce 1982 byla Radou Evropy doporučena pro výuku jazyků a postupně se stala hlavní využívanou metodou (Choděra, 2013, s. 95). Tato metoda podle Choděry systematicky směřuje ke komunikaci při současném důrazu na text. Další skupinou metod, která se řadí ke spíše přímým metodám a navazuje na komunikativní metodu, jsou aktivizující metody výuky cizích jazyků, které přejímají prvky didaktických her, rozvíjí kreativní myšlení a zapojují do výuky řešení reálných problémů (Choděra, 2013, s. 110).

Mezistupněm mezi přímými a nepřímými metodami je metoda zprostředkovací (patřící k metodám smíšeným), která kombinuje základní prvky obou metodických směrů. Přistupuje k učení se cizímu jazyku ve své přirozené formě, klade důraz na mluvený projev a poslech. Zároveň však také pracuje s reáliemi, cizojazyčnou literaturou a překladem do mateřského jazyka (Hendrich, 1988, s. 263-264).

Postupným vývojem učebních metod a souvisejících oborů se objevila řada nových přístupů, které poněkud vybočují z dvou hlavních metodických proudů, přesto je ale Choděra (2013, s. 118) řadí k metodám přímým vzhledem k jejich důrazu na „aktivitu žáků, jejich kreativitu, samostatnost, optimismus, vřelý vztah mezi pedagogem a žáky“. Řada z těchto alternativních, nekonvenčních metod čerpá z oblastí psychologie a psychoterapie. Jedná se o metody, jako jsou sugestopedie, sofrologie, The Silent Way, Community Language Learning a další (Choděra, 2013, s. 102).

3 Možnost využití metod SPV ve výuce jazyků

3.1 Sociálněpsychologický výcvik

Sociálně psychologický výcvik (dále SPV) je, jak název napovídá, způsob prohlubování sociálních a psychologických dovedností jedince, který se odehrává převážně v prostředí speciálních výcvikových skupin.

Historie SPV sahá do poloviny 20. století, kdy se začaly objevovat první skupiny zaměřené na práci se sociálně-psychologickými aspekty účastníků, tzv. T-skupiny (od anglického training group). Tyto skupiny byly založeny simulování různých situací, při kterých na sebe účastníci brali různé role, a sledování vzniklých sociálních interakcí. Jednalo se v podstatě o spojení výzkumu s aplikací (Hermochová, 2001, s. 12). Postupně se záběr T-skupin rozšiřoval na další oblasti sociální interakce jako je skupinová dynamika, řešení konfliktů, interpersonální poznání a další (tamtéž).

Druhým typem výcvikové skupiny, který se vydělil z T-skupin, byly podle Hermochové (2001, s. 14) tzv. skupiny setkání (z anglického encounter group). Tyto skupiny se zaměřovaly více na jedince na rozdíl od T-skupin, které se dívaly spíše na skupinu jako celek a soustředily se na pochopení skupinové dynamiky.

Na území České republiky (resp. bývalého Československa) se SPV objevil na konci 60. let 20. století (Hermochová, 2001, s. 16). Zdrojem poznatků byl hlavně Socialpsychologisches Training z bývalého NDR (Kolařík, 2011, s. 12) a další podoby SPV v ostatních zemích tehdejšího socialistického bloku východní Evropy. V roce 2000 byla v ČR založena Asociace trenérů SPV, která navázala na činnost Pracovní skupiny sociálně psychologického výcviku a Institutu řízení a která je aktivní v oblasti SPV do dnes (Hermochová, 2001, s. 17).

3.2 Cíle SPV

„Pokud je cílem výcviku pouze nabytí dovedností, může to pomoci zlepšit komunikaci, nicméně pokud člověk najde odvahu otevřít se, učit se naslouchat druhému a rozumět jeho pohnutkám a jednání, může to zlepšit kvalitu jeho života obecně, protože kontaktem s jinými lidmi trávíme podstatnou část našeho života.“ (Hermochová, 2001, s. 19).

„Otevřít se“ je základním předpokladem úspěšné realizace SPV. Vzhledem k tomu, že celý koncept je postaven na sociální interakci účastníků, je nutné, aby se všichni účastníci byli ochotni otevřít a plně participovat na předloženém programu. Důležitou roli hraje i lektor („trenér“) a prostředí. Oba tyto prvky musí přispívat k pocitu psychologického bezpečí a nastavit vhodné podmínky a pravidla pro úspěšné fungování výcviku.

Mezi základní cíle SPV patří podle Kožnara (1992, s. 11) následující:

- „Výuka, výcvik určitých specifických sociálních dovedností, jejich zlepšení“
- „Získání dovedností řešit interpersonální konflikty a problémy“
- „Porozumění skupinovým interakcím“
- „Optimalizace vlastního organizačního, pracovního, výchovného či jinak dle profese specifikovaného počínání“
- „Zlepšení a prohloubení sebepoznání na interakční úrovni, což v psychoterapeutické terminologii znamená zlepšení interpersonálního náhledu a uvědomování si vlastního působení na druhé lidi“

Všechny zmíněné cíle jsou zaměřené na zlepšení sociálně psychologických dovedností účastníků. Nemusí se jednat pouze o účastníky z řad psychologů či pedagogů, ale v podstatě o kohokoliv. Získané dovednosti uplatní vedoucí pracovník, student připravující se na budoucí povolání ale i laická veřejnost.

Kromě obecných cílů je vždy nutné pro přípravu konkrétního SPV stanovit konkrétní výcvikové cíle, z kterých později vychází náplň a způsob realizace vlastního výcviku zaměřeného na rozvoj konkrétních sociálních dovedností (Gillernová, 2001b, s. 23). Dále autorka uvádí, že pro úspěch SPV je nutné propojit praktickou zkušenost (osobní prožitek) s vhodnými teoretickými znalostmi. Jen tímto způsobem může být SPV maximálně efektivní. Výstupem SPV totiž nemá být pouze znalost různých sociálně-psychologických projevů ale také dovednost s těmito projevy pracovat, řídit je a ovlivňovat. Do úspěšného provedení SPV vstupuje řada faktorů jako například použité techniky, osobnost a práce trenéra, organizace kurzu a další. Na nejdůležitější z nich se pro další potřeby této práce podíváme blíže.

3.3 Podmínky sociálněpsychologického výcviku

3.3.1 Organizační zázemí

Organizační zázemí je třeba vždy přizpůsobit potřebám připravovaného kurzu. Je třeba vzít v potaz nároky jednotlivých technik ale také účastníků kurzu. Obecně můžeme říci, že vždy je potřeba zajistit pro výcvik takové prostředí, kde se budou účastníci cítit pohodlně a které bude napomáhat jejich často tvůrčí aktivitě během jednotlivých etap výcviku.

Základními elementy jsou (Gillernová, 2001b, s. 25):

- **prostory** pro vlastní výcvik. Tyto prostory musí pohodlně pojmout všechny účastníky kurzu. Je vhodné, aby byly uzpůsobeny pro realizaci plánovaných aktivit např. prostorem pro pohybové aktivity a relaxační cvičení, dostatečným prostorem pro prezentaci výsledků práce např. na stěnách, flexibilním uspořádáním, které umožní přemísťování účastníků pro práci ve skupinách a využití různého uspořádání pro různé kolektivní aktivity. Dále je vhodné, aby byly prostory vybaveny audiovizuální technikou, pokud se bude v průběhu výcviku používat.
- **pomůcky** pro jednotlivé aktivity. Pro hladký průběh všech aktivit a podporu plného zapojení všech účastníků je důležité zajistit všechny potřebné pomůcky v dostatečném množství. Jednak všechny psací

potřeby, pastelky, papíry, nůžky, lepidla atd. a také veškeré pomůcky pro jednotlivé aktivity (pracovní listy, provázky, kuličky, obrázky a další).

- **ubytování** v případě vícedenních kurzů. Protože potřebujeme, aby se účastníci plně koncentrovali na připravený program a byli v psychické i fyzické pohodě, je nutné zajistit vhodné ubytování. Jak podotýká Gillernová (2001b, s. 25), ubytování nemusí být zvláště luxusní, pouze je důležité, aby samotný výcvik nerušila příliš nízká úroveň ubytování, stravování apod.

3.3.2 Časový harmonogram

Pro úspěšné zvládnutí celého programu je nutné mít předem promyšlený časový plán jednotlivých aktivit a seznámit s ním rámcově i účastníky. Je důležité dodržovat i pravidelné přestávky a proto je dobré již na začátku nastavit pravidla pro dodržování časového plánu, tak aby pozdní příchody některých členů nenarušovali plynulost výcviku.

Nastavení časového plánu se bude odvíjet od celkového pojetí výcviku. Záleží, zda se jedná o krátký kurz či vícedenní cyklus a zda je rozdělen do kratších pravidelných sezení či je realizován v jednom bloku. Ve všech případech je důležitá pravidelnost a dobrá organizace a dodržování časového harmonogramu neboť, jak připomíná Gillernová (2001b, s. 24), oba tyto prvky „přispívají k dobré pohodě a příznivému klimatu ve skupině“.

3.3.3 Sociální podmínky

Jak už bylo uvedeno dříve, pocit psychologického bezpečí a příznivé klima ve skupině jsou základním předpokladem úspěchu výcvikové akce. Gillernová (2001b, s. 25) zmiňuje základní kroky, které je pro zajištění pozitivní atmosféry dobré podniknout na začátku každého kurzu.

Vyjasnění očekávání od kurzu s jeho zadavatelem je nezbytné a stejně tak je důležité zjistit očekávání účastníků. Dalším krokem pak bude objasnění výcvikových cílů a zjištění aktuálního zkušenostního stavu uchazečů. V neposlední řadě by mělo

dojít k nastavení pravidel pro zacházení s informacemi od účastníků kurzu, které mohou být často citlivé a nakládání s nimi může ovlivňovat zmíněný pocit bezpečí a pohodu v kurzu.

3.3.4 Trenér SPV vs. učitel v cizojazyčné výuce

Osoba trenéra je výchozím předpokladem pro úspěch kurzu SPV. V tomto bodě naprosto souhlasím s I. Gillernovou (2001b, s. 23), že „ochota účastníků rozvíjet dovednosti ve výcvicích je spjatá s osobním nasazením trenérů, s jejich ochotou „jít s kůží na trh“, s odvahou být určitým modelem a vzorem při realizaci předkládaných aktivit, s jejich připraveností reflektovat specifické charakteristiky dané výcvikové skupiny.“ Nicméně pouze osobní nasazení trenéra by nestačilo. Neméně důležitá je i odbornost, sociální kompetence a osobní zkušenost s SPV jak ze strany účastníka, tak ze strany trenéra.

Během přípravy výcviku je trenér zodpovědný za vypracování výcvikového programu s přihlédnutím k nastaveným cílům a za zajištění potřebného vybavení pro úspěšnou realizaci výcviku. Na začátku kurzu je pak na trenérovi, aby objasnil očekávání účastníků od realizace kurzu a nastavil pravidla fungování a vzájemné spolupráce ve skupině. V průběhu kurzu trenér udržuje dobrou atmosféru a pozitivní klima ve skupině, dbá na dodržování předem nastavených pravidel a působí směrem k naplnění výcvikových cílů.

Hlavními úlohami trenéra v průběhu výcviku, které shrnuje Gillernová (2001b, s. 30-31), jsou následující:

- Ochrana jedince i skupiny ve smyslu zajištění pocitu bezpečí, pohody a hladkého zapojení všech členů skupiny
- Umění mlčet, kdy trenér spíše než, aby nabízel řešení, nechává účastníkům prostor a svým „mlčením“ je povzbuzuje k hledání vlastních řešení a vlastnímu projevu.

- Trenér jako katalyzátor. Trenér svým působením na skupinu i jednotlivce může urychlit a usnadnit řadu procesů ve skupinách, pokud to uzná za vhodné.
- Manažer času stanoví a dbá na dodržování časového plánu. Zároveň ale monitoruje situaci a, pokud tak uzná za vhodné, může za chodu časové limity aktivit poupravit po vzájemné dohodě s účastníky.
- Paspartizace neboli uvedení do souvislostí výcvikových aktivit s reálnými situacemi mimo SPV. Tento krok je velice důležitý pro správné pochopení významu jednotlivých cvičení a aplikaci získaných poznatků na reálný život.
- Sociální vzor je v podstatě výše zmíněnou odvahou trenéra být vzorem a jít s kůží na trh. Dále je také důležitá jeho role při poskytování alternativní pohledů na řešený problém a stimulaci účastníků k hledání jiných řešení.
- Změna role trenéra v člena výcvikové skupiny má vliv zejména na pociťovaný přenos části zodpovědnosti ale také kompetencí z trenéra na členy týmu a může být pro účastníky i trenéra zajímavým zážitkem.

Většina z výše uvedených charakteristik platí i pro učitele cizích jazyků. Učitel stejně jako trenér řídí proces výuky, dbá na dodržování časového harmonogramu, udržuje pozitivní atmosféru, působí jako sociální vzor... V případě výuky jazyků se však často jedná o pravidelnější a dlouhodobější práci se studenty s poněkud odlišnými cíli (pro srovnání v kapitolách 2 a 0), zejména v podobě komunikativního a také informativního cíle. Efektivní vedení výuky vyžaduje od lektora dostatečnou oborovou a didaktickou kvalifikaci a také schopnost dobře pracovat s motivací studentů.

Na druhé straně existují schopnosti a dovednosti charakteristické pro trenéry SPV, například větší důraz na sociálně-psychologickou stránku při přípravě a realizaci aktivit, které mohou při zapojení jazykové výuce prospět a posunout ji o kus dále.

4 Zapojení metod SPV do výuky cizích jazyků

Vzhledem k tématu práce se zaměřím na zapojení metod SPV do výuky a to zejména prostřednictvím hry a hrám podobných aktivit. Hru jako jednu z výukových metod klasifikuje například Maňák (2003, s. 126). Zájem o využití této metody stále roste (Šerák, 2009, s. 73) a jak autor dále uvádí je to hlavně díky „propojení edukačního záměru s osobním prožitkem a praktickým konáním“. Tento směr odpovídá vývoji metod jazykového vyučování směrem k aktivaci a maximalizaci vlastního zapojení žáků do výuky, tak jak popisuje kapitola 2.1. Ačkoliv si pojem hra spojíme spíše s výukou dětí, z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že dospělí si při výuce hrají stejně rádi jako děti. Jelikož metody sociálněpsychologického výcviku se často s hrou prolínají, zdá se mi být hra vhodným prostředkem, jak žáky zaujmout, rozvíjet je po stránce jazykové a zároveň využít možnosti uplatnění metod SPV.

4.1 Hra jako součást výuky ve vzdělávání dospělých

Nejdůležitější stránky zapojení her charakterizuje Bakalář (1989, s. 6) takto:

- „Didaktická a všeobecně vzdělávací“
- „Sebepoznávací stránka“
- „Stránka uvolnění a rozvoje tvořivého způsobu myšlení, cítění a jednání“

Pozitivní dopady zapojení hry do výuky jsou široké. Mimo výše uvedeného spatřuji výhody hry také v uvolnění atmosféry a navázání kontaktů, což přispívá k celkové pozitivní atmosféře ve výuce. Dále je to určité odreagování posluchačů díky zařazení hry například do delšího bloku výkladu apod. V rámci hry je také mnohem snazší oprostit se od vlivu již několikrát zmiňované *zkušenosti* dospělých, což může velmi dobře přispět k rozvoji kreativních myšlenek a vyzkoušení postupů, které by při teoretickém výkladu posluchač rovnou na základě předpokladů vyplývajících z vlastní zkušenosti vyloučil.

Dovolím si nyní pro ilustraci uvést příklad zapojení hry v jazykové výuce, který myslím dobře ukazuje výše řečené. Jde o hru na způsob „tiché pošty“ využitou v intenzivním týdenním kurzu anglického jazyka pro dospělé. Účelem hry bylo

procvičit právě získanou slovní zásobu a schopnost porozumění a také upozornit na s tím související možné problémy. Posluchači byli rozděleni do několika skupin a byl jim stanoven časový limit na splnění úkolu. V každé skupině byly rozděleny role „informátora“, „rychlých spojek“ a „zapisovatele“.

Informátor dostal na papíře napsaný krátký text v angličtině (využívající slovní zásobu a gramatiku probíranou ve výuce) a měl za úkol předat ho ústně první „spojce“¹. Text může být předán v celku nebo po částech, závisí to na týmové domluvě. Spojky si text postupně předávají mezi sebou a poslední v řadě text převypráví zapisovateli, který ho zapíše na ostatním skrytý papír. Spojky se nesmějí na papír podívat. Na závěr se listy odkryjí a porovnají se výsledky mezi jednotlivými týmy. Během celé hry je povolená komunikace pouze v anglickém jazyce a lektor by měl dbát na dodržování tohoto pravidla.

V tomto případě zapojení hry přineslo demonstrativní efekt tím, že ukázalo na možné problémy a nedorozumění vzniklé ústním předáváním informací a zprostředkovalo uchazečům přímou vlastní zkušenost s komunikačními omyly (viz kapitola 4.4.). Kromě této didaktické funkce však hra také umožnila posluchačům dostat se do fyzického pohybu a koncentrovat se na chvíli na předmět činnosti (předávání zprávy) místo na přijímání prezentovaných informací v rámci výkladu. I toto rozprouzení krve a osvěžení mysli hodnotím jako důležitý efekt podobné činnosti ve výuce dospělých nemluvě o socializačním efektu, který je výrazný zejména ve skupinách, kde je více lidí, kteří se vzájemně zatím příliš neznají.

Možnosti využití her ve výuce jazyků dospělých se liší i podle jejich druhu (Neuman, 1999 in Šerák, 2009, s. 74)²:

- „Zahřívací a kontaktní hry“
- „Hrátky a zábavné soutěžení“

¹ Počet spojky závisí na počtu členů v týmu, my jsme využili spojky tři (celkem pětičlenné týmy). Vzhledem k paralelnímu fungování spojky není větší počet problémem.

² V publikaci z roku 1999 Neuman toto dělení v kompletní podobě nezmiňuje, zabývá se již pouze vybranými oblastmi a odkazuje na svoji publikaci Dobrodružné hry a cvičení v přírodě II. z roku 1998. Této publikaci předcházela první část Dobrodružné hry a cvičení v přírodě, jejíž 4. vydání vyšlo v roce 2007 a která se využitím her také zabývá.

- „Hry na důvěru“
- „Iniciativní a týmové hry“
- „Hry na rozvoj komunikace a spolupráce“
- „Hry a cvičení v přírodě“
- „Ekohry“
- „Závěrečné hry a rituály“
- „Hry pro reflexi a závěrečné hodnocení“

V případě výuky cizích jazyků budou relevantní zejména seznamovací hry (zahřívací a kontaktní), dále pak iniciativní a týmové hry a hry na rozvoj komunikace. Na rozdíl od tréninku sociálních dovedností budeme využívat především zážitkový a komunikační potenciál aktivit a nebudeme věnovat čas reflexi.

Pokud si stanovíme hlavním cílem jazykové výuky získání jazykových dovedností tedy komunikativní cíl (viz kapitola 2), současně nemůžeme opomenout další cíle, jako jsou rozvoj interpersonálních, komunikační a sociálních dovedností apod. tedy cíl formativní a také cíl informativní. Proto se budu u následujícího rozboru aktivit soustředit na to, jakým způsobem aktivity přispívají k rozvoji jazykových dovedností, ale zhodnotím také jejich dopad na posluchače v ostatních oblastech rozvoje.

4.2 Seznamovací aktivity

V každém kurzu je jedním z prvních kontaktů mezi účastníky představování se. Je to důležitý prvek pro navození pozitivní atmosféry a zajištění dobrého a hladkého fungování skupiny. Existuje mnoho seznamovacích aktivit a řada z nich funguje na principu tzv. icebreakerů. Ve výuce jazyků tyto aktivity dostávají ještě další rozměr, jelikož představení se je jednou ze základních jazykových dovedností, bez které se žádný student cizích jazyků v praxi neobejde, tudíž názorně vidíme plnění jak cíle komunikativního, tak cíle formativního.

Jednou ze seznamovacích aktivit, které v sobě vhodně kombinují prvek icebreakingu spolu se zapojením jazykových dovedností posluchačů může být například představování ve trojicích.

Představování ve trojicích

Mechanika celé aktivity (Štětovská, 2001b, s. 44) spočívá ve vzájemném představování se a rozhovoru posluchačů rozdělených do trojic na základě pravidla „koho nejméně znám“. Je stanoven časový limit, během kterého se účastníci snaží zjistit co nejvíce informací o ostatních. Tyto informace jsou pak prezentovány celé skupině formou představení svého kolegy z trojice ostatním. Pro potřeby jazykové výuky je zde ke zvážení, zda využít variantu, kterou popisuje Štětovská (2001b, s. 44) či je možné aktivitu zjednodušit a přizpůsobit tak nižší jazykové úrovni posluchačů.

Komplikovanější varianta této aktivity postupuje v představování následovně: první z trojice představí skupině druhého na základě informací, které si o něm zapamatoval. Druhý pak představuje třetího jako „co by byl, kdyby byl...“ a odpovídá na otázky ze strany skupiny a lektora. Třetí člen na závěr představuje prvního a druhého v hypotetických situacích a odhaduje, jak by spolu, na základě získaných informací o obou z nich, komunikovali.

Tento typ aktivity jsem často využívala vzhledem k možnému přizpůsobení různým jazykovým úrovním, počtu žáků, prostředí atd. ale také kvůli zapojení širokého spektra dovedností a navození příjemné startovací atmosféry.

Obvykle jsem aktivitu ve skupinových kurzech realizovala ve trojicích ale pro potřeby menších skupin je možné studenty rozdělit i do dvojic. Ideální je využít pravidlo pro rozdělení, které uvádí Štětovská (2001b, s. 44) tedy „koho znám nejméně“. Tímto způsobem se ve skupině dosáhne navázání kontaktů mezi všemi studenty a vyhneme se tvoření skupinek „kamarádů“, kteří se již znají. Tyto skupinky se později čím dál hůře rozdělují a ve svém důsledku vedou k neefektivitě ve výuce jako je odbočování od tématu aktivity, ztráta pozornosti, vyrušování ostatních apod.

Zde bych pouze ráda upozornila, že je vždy potřeba, aby lektor dobře vnímal založení studentů, protože existují případy (např. silně introvertní studenti), kdy naopak spolupráce se známou osobou může mít lepší výsledky než s úplně cizím člověkem. V těchto případech je třeba klást ještě větší důraz na seznámení a odbourání

interpersonálních bariér a věnovat tomuto více času, abychom dosáhli toho, že se introvertní student bude cítit ve skupině příjemně a bude se postupně více zapojovat do aktivit i s ostatními studenty, které do té chvíle neznal.

Na začátku této aktivity je dobré povzbudit studenty, aby o sobě pověděli co možná nejvíce zajímavých informací. Jednak to ozvláštňuje průběh aktivity a jednak je to námět na doplňující otázky, konverzaci v rámci dalších aktivit či mimo výuku, což opět přispívá k uvolňování atmosféry.

Reakce studentů na tuto aktivitu byla z mé zkušenosti vždy pozitivní, ačkoliv je samozřejmě nutné dbát na používání výhradně cizího jazyka, což je někdy (obzvláště u nižší jazykové úrovně studentů) poněkud omezující. Tato aktivita vždy splnila svou roli icebreakera. Hodnotím ji velmi pozitivně i pro to, že mimo seznamovací funkci plní i funkci reálného tréninku představení se v cizím jazyce, procvičení související slovní zásoby, poslechu a porozumění. Vše se děje v naprosto přirozené situaci (což se o většině aktivit v rámci výuky nedá říct na 100 %), tedy potkám nové, neznáme lidi a chci se s nimi seznámit. Navíc je zde opora v postavě vyučujícího, který může studentům pomoci s obtížnějším úkolem a ti si ho mohou ihned procvičit.

4.3 Týmové hry

„Sociální interakce je základem socializace člověka.“ (Komárková, 2001, s. 61) a tudíž předpokladem úspěšné komunikace a fungování jedince ve společnosti. Ať se bavíme o „pouhé“ interakci ve skupině či týmové spolupráci, tak jak ji definuje Komárková (2001, s. 74), je fungování skupiny pro zdárnou realizaci vzdělávacího záměru důležité. Navíc skupinové aktivity v oblasti jazykové výuky simulují přirozené prostředí, ve kterém může komunikace probíhat. Týmové „psychohry“ jsou tak skvělým prostředkem pro rozvoj jak jazykových tak zároveň sociálních dovedností jedince

a fungování týmové spolupráce a tudíž působí opět k plnění cíle komunikativního a formativního zároveň.

Reportáž

V celku jednoduchou, ale zábavnou aktivitou je hra s názvem „Reportáž“ (Kolařík, 2001, s. 105). Tato aktivita dává prostor kreativitě účastníků a je vhodným nástrojem pro vystřídání aktivit během bloku výuky. Úkolem účastníků je v malých skupinách vytvořit metodou koláže z obrázků (noviny, časopisy) reportáže o zajímavé (fiktivní) události. Na závěr se reportáž přednese ostatním.

Při této aktivitě je důležité nepodcenit přípravu. Aby studenti byli motivováni ke kreativitě, je dobré ji podpořit vhodnými obrázky v dostatečné kvalitě (tzn. obrázky se zajímavými náměty, lidmi, kde se něco děje, pokud možno v barvě na lesklém papíře). Co může být v této aktivitě další pomůckou je napojení na související téma (procvičování minulých časů, kapitola v učebnici s reportáží atd.) a navození vhodné atmosféry například přednesením vlastní krátké reportáže lektorem.

Aktivity spojené s vlastní kreativitou studentů byly z mé zkušenosti vždy dobře přijímány a „manuální“ přestávka mezi učením je vhodným osvěžením. Při této aktivitě jsou studenti nuceni k týmové spolupráci, aby se jim podařilo úkol zdárně dokončit. Důležité je, aby lektor monitoroval dění a zabránil situaci, kdy jeden iniciativní člen skupiny převezme úkol na sebe. Pro to je vhodné například stanovit pravidlo, že si členové skupiny musí postupně při přednesu reportáže předat slovo. Další „výchovní“ aspekt této aktivity (tak jako týmových aktivit obecně) je, že si studenti musí sami určit role ve skupině a jednat v souladu s nimi.

Návrat z hrubého vrchu

Jako zajímavou variantu týmové aktivity pro pokročilejší posluchače uvádím hru „Návrat z Hrubého vrchu“ (Komárková, 2001, s. 72-74), která se opět objevuje v různých mutacích přizpůsobených prostředí a skupině, které je prezentována. Základní princip zůstává stejný. Posluchači jsou postaveni do situace, kdy se se svou skupinou ocitnou v krizové situaci mimo civilizaci (v případě této hry horolezecká výprava na Hrubý vrch). Okolnosti je donutí vybrat si nejdůležitější věci ze společné výzbroje a výstroje pro sestup/přežití/návrat domů a v rámci skupiny je uspořádat

od nejdůležitější po nejméně důležité. Na závěr účastníci porovnávají svůj osobní seznam se skupinovým seznamem a s řešením úlohy. Z rozdílů mezi jednotlivými žebříčky vyplyne, do jaké míry bylo skupinové rozhodování efektivní či nikoliv.

Stejně jako u všech aktivit i u této je důležité vhodné uvedení (a také zařazení) hry pro navození vhodné atmosféry. Tato hra bývá studenty vnímána více jako určitý rébus a návrh řešení reálného problému (ačkoliv je nepravděpodobné, že bychom se do stejné situace sami dostali). Opět zde důležitou roli hraje týmová práce a skupinová dynamika. V této aktivitě je stěžejním bodem dosažení skupinového konsensu, prezentace vlastních názorů, aktivní naslouchání názorům ostatních a ochota ke kompromisu. Prostřednictvím aktivit podobného typu se studenti cvičí opět ve zvládnutí a praktickém uplatnění jazyka (simulujeme zde sice nereálnou životní situaci zato však v podstatě přirozenou jazykovou situaci). Dále dochází k jejich osobnostnímu rozvoji v oblastech skupinové interakce a týmové práce, což mimo jiné přispívá i k lepšímu fungování skupiny pro potřeby výuky.

4.4 Komunikační hry

Komunikační aktivity jsou v kontextu výuky jazyků asi nejdůležitějším prvkem. Prostřednictvím komunikačních her se jedinci zdokonalují v oblasti verbální komunikace i porozumění neverbální stránce a zlepšují tak své dovednosti pro naplnění hlavního cíle výuky – osvojení si komunikačních dovedností v cizím jazyce. Zapojení komunikačních aktivit nabízí lektorovi příhodný prostor pro upozornění na interkulturní rozdíly a odlišnosti komunikace ve vyučovaném jazyce a jejich praktickou ukázkou případně trénink.

Důvody pro zapojení komunikačních aktivit do výuky vhodně shrnuje Gillernová (2001a, s. 50) takto:

- „jakýkoliv kontakt s jiným člověkem zahrnuje komunikaci“
- „komunikujeme verbálně i neverbálně“
- „slova a věty nemusí přesně vyjadřovat naše myšlenky“

- „důležité je nejen to, co říkáme, ale i to, jak to říkáme“
- „navzájem si rozumíme zvláště tehdy, chceme-li si porozumět...“

Stejně jako verbální tak i neverbální stránka komunikace se prostřednictvím těchto aktivit zdokonaluje a přímou aplikací tak má student možnost vyzkoušet si nové poznatky, odhalit možné nedostatky a zdokonalit svůj celkový komunikační projev v cizím jazyce.

Mnoho komunikačních aktivit je přímo postaveno tak, aby odhalovalo kritická místa v mezilidské komunikaci a účastník se tak může s těmito oblastmi seznámit a prostřednictvím tréninku se na ně připravit. V této souvislosti uvedu nejčastější komunikační omyly (O-K-O, Gillernová, 2001a, s. 51), na které komunikační aktivity nejčastěji upozorňují. Zařazení takto mířených aktivit je velmi důležité i proto, že při využívání cizího jazyka je člověk k těmto omylům náchylnější než ve svém mateřském jazyce. Tuto větší náchylnost způsobuje řada faktorů, jako jsou například menší znalost cizí kultury a prostředí, omezená slovní zásoba, která ztěžuje komunikaci a porozumění.

Prvním omylem je, že se „dorozumíváme ... pouze slovy“. Jak bylo naznačeno výše, neverbální složka komunikace je důležitá ve všeobecné komunikaci a tedy i v té cizojazyčné. Známý je příklad nejběžnějších gest pro vyjádření souhlasu (přikývnutí) a nesouhlasu (zavrtění hlavou). Ve většině zemí Evropy jsou tato gesta stejná, ale například v Bulharsku mají gesta přesně opačný význam. Pokud tedy podceníme jazykovou přípravu v oblasti neverbální komunikace, může to způsobit značné komplikace ve vzájemném porozumění.

Druhý omyl často bývá předpoklad, že „slova a věty přesně vyjadřují myšlenky“. Další z dovedností, která je důležitá v komunikaci je umění číst mezi řádky. V rodném jazyce je to bezesporu jednodušší než v cizím a tak uvědomění si tohoto častého omylu má své opodstatnění. Navíc každá kultura má jinou úroveň těchto skrytých informací. Některé kultury jsou ve vyjadřování přímočařejší (Evropa, USA...)

jiné naopak kladou velký důraz toto „čtení mezi řádky“ (Asijské kultury). Znalost těchto specifik je opět předpokladem úspěšné komunikace v cizím jazyce.

Třetí v řadě je tvrzení, že „nejdůležitější je, CO říkáme“. Zde Gillernová (2001a, s. 51) dodává, že neméně podstatný je i způsob jakým to říkáme. Jazyková odlišnost s sebou nese i rozdíly v oblasti stylu mluvy, intonace a způsobu vyjádření některých věcí a tudíž nácvik specifik cizího jazyka v této oblasti by neměl být opomenut. V tomto kontextu zmíním národy mluvící románskými jazyky (Italové, Francouzi, Španělé ad.), které jsou pověstné nejen svou gestikulací, ale také výrazem a intonací při mluvení. Například Italové jsou oproti Čechům relativně hlučný národ a jejich energická intonace se nám Čechům může zdát přehnaná a evokovat v nás pocity spojené s negativními emocemi (dokonce hádkou). Jedná se ale pouze o v Itálii běžný způsob mluvy, který může nepřipraveného Čecha zaskočit.

Čtvrtým omylem je, že „používáme-li stejný jazyk, musíme si porozumět“. Opět se prostřednictvím různých komunikačních aktivit dostaneme k tomu, že to tak nemusí vždy být a naučíme se jak těmto nedorozuměním předcházet. V tomto kontextu bych zmínila mnohé jazykové odlišnosti i v rámci jednotlivých jazyků. Angličtina stejně jako další světové jazyky je úředním jazykem více různých zemí a má mnoho nářečí a regionálních výrazů. Tyto odlišnosti člověk poznává celkem složitě, pokud v dané oblasti jazyk nestuduje nebo není v přímém kontaktu s učitelem, který je na tato specifika upozorní. Proto si myslím, že zařazení aktivit zaměřených na předcházení tomuto omylu je také na místě.

Poslední omyl představuje výrok „slyšet není totéž, co poslouchat“. Téma aktivního naslouchání je aktuální a důležité v mezilidské komunikaci ať již komunikujeme v rodném či cizím jazyce. V cizím jazyce je, stejně jako komunikace, i aktivní naslouchání složitější a navíc opět kulturně podmíněné. Proto je vhodné se v rámci komunikačního rozvoje zaměřit i na tuto oblast.

Tangram

Jednou z komunikačních her je aktivita zaměřená na jednocestnou komunikaci nazvaná Tangram, založená na principu Laevittových čtverců (Gillernová, 2001a, s. 52). Tato aktivita pracuje s geometrickými obrazci – tzv. tangramem. Dá se využít v mnoha

podobách jako aktivita ve dvojicích, mezi jednotlivci či jako skupinová a také písemnou formou či slovní. Základem aktivity je předání návodu na sestavení určitého obrazce (tangramu). V zadání dostane, v našem případě, dvojice obrazec, který má společně během stanoveného limitu poskládat a následně ústně předat pokyny druhé dvojici tak, aby, pouze za využití stejných geometrických tvarů, sestavila shodný obrazec s tím, který dostala zadaný od dvojice první.

Obdobně jako u výše uvedené aktivity Reportáž i zde dochází k zapojení manuální činnosti do výuky, což je příjemným zpestřením. Dále má aktivita charakter hádanky, rébusu, který musí studenti nejprve vyřešit, než přistoupí k plnění hlavní části úkolu. Zapojení různých logických úkolů a hádanek do výuky hodnotím pozitivně i proto, že aktivizuje studenty a přesunuje je z pasivní receptivní role do role aktivní. Navíc je to pro studenty vítaná změna také proto, že aktivitu nevnímají díky zapojení rébusu tolik jako jazykově zaměřenou.

Tato aktivita je, jak bylo uvedeno, tréninkem jednocestné komunikace a způsobem seznámení se s obvyklými komunikačními omyly. Je tedy vhodná pro cvičení mluveného projevu, poslechu a porozumění případně psaného projevu pokud zvolíme variantu písemných instrukcí. Zároveň si student uvědomí, že, byť jednocestnou komunikaci v rodném jazyce zvládá, v cizím jazyce je tento typ komunikace komplikovanější.

Pacienti

Další vybranou aktivitou je hra „Pacienti“ (Kolařík, 2001, s. 110), která pracuje s oboustrannou komunikací ve skupině. V kontextu jazykového vzdělávání je na rozdíl od předchozí aktivity tato hra vhodnější pro jazykově pokročilejší posluchače. Jedná se o situační techniku založenou na dilematu a opět je možné ji upravit do různých podob. Posluchačům je přidělena role lékařů, kteří mají rozhodnout o osudu svých pacientů. V tomto případě se jedná o transplantaci srdce jednomu z devíti představených pacientů, z nichž každý je z nějakého důvodu pro transplantaci vhodný a zároveň nevhodný. Posluchači mají za úkol společně se domluvit na jednom pacientovi, kterému srdce transplantují a uvést důvody proč. U aktivit tohoto typu, které mohou být pro někoho poněkud emočně náročnější je vhodné na závěr uvést, jak zmiňuje Kolařík (2001,

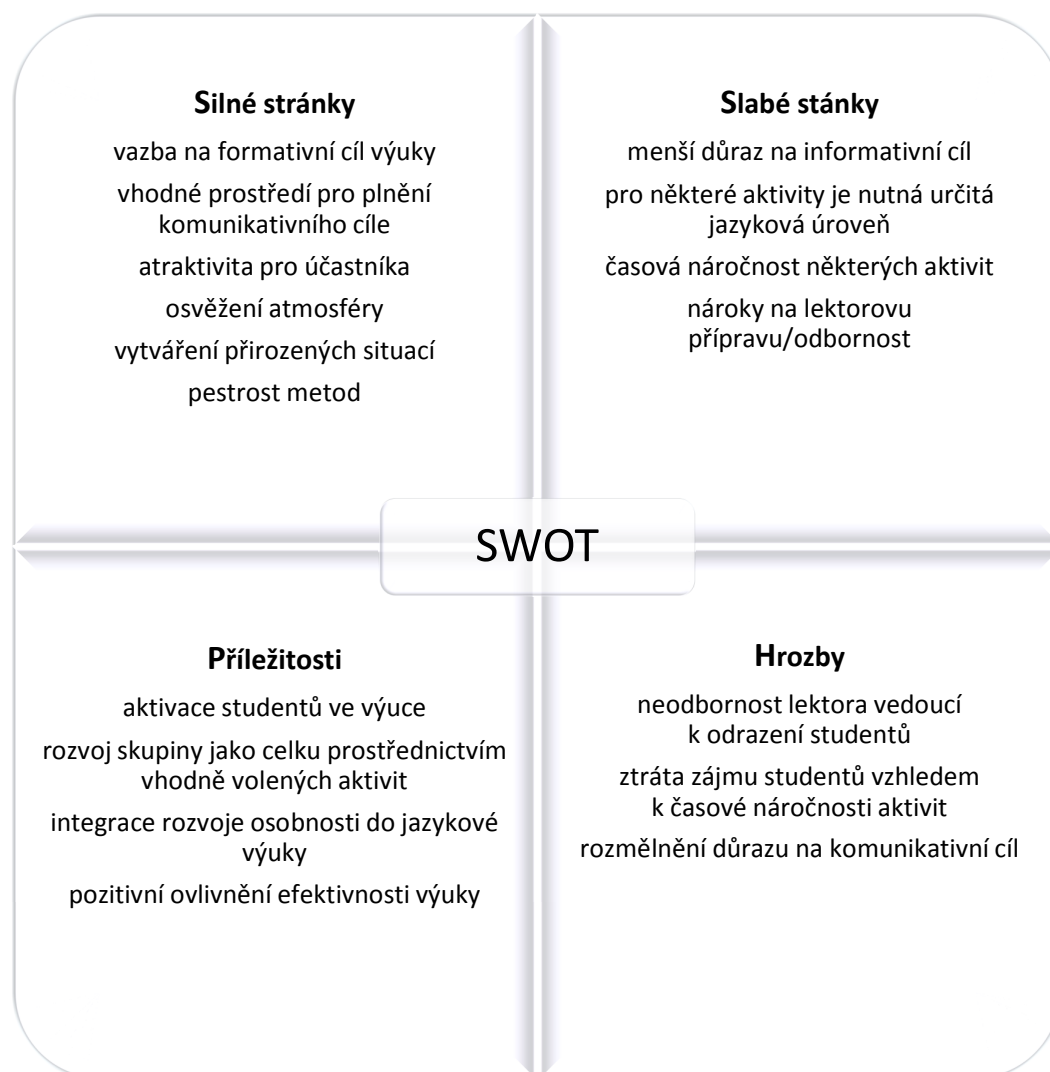
s. 110), že neexistuje správné řešení a že „každý život má jedinečnou cenu a žádný není lepší než druhý“.

Aktivity založené na dilematech jsou zajímavé a studenty vcelku dobře přijímané, ačkoliv je nutné upozornit, že bývají poněkud náročnější. Jednak zde tolik nevystupuje prvek hry a jednak zde nelze jasně stanovit správný výsledek, takže odpadá efekt soutěžení. Ve velké míře se zde projevují osobní názory a postoje zúčastněných studentů a tak dosažení konsensu může být někdy problematické. Na druhé straně jsou tyto aktivity přesvědčivou simulací reálných situací a tak se zde objevuje efekt vytržení studenta z prostředí jazykové výuky. Studenti často nevnímají tuto aktivitu jako vzdělávací a v zápalu diskuze boří své zábrany a komunikační bariéry z důvodu touhy vyjádřit svůj názor.

Tato aktivita pracuje s rozvojem komunikace ve skupině a zároveň také s kooperací ve skupině v podobě dosahování konsensu. Opět je zde prostor pro rozvoj jazykových schopností, jak je nastíněno výše. Důležitá je role lektora jako moderátora diskuze. Pokud sledujeme komunikativní cíle, je potřeba, aby lektor monitoroval situaci a usměrňoval diskuzi tak, aby se zapojili všichni členové skupiny.

5 Zhodnocení

Pro závěrečné zhodnocení zapojení metod SPV do výuky cizích jazyků jsem provedla následující SWOT analýzu vycházející z poznatků uvedených v textu práce.



Silné stránky

Jako jednu z předností zapojení metod SPV do výuky jazyků vidím důraz na plnění formativního cíle výuky. Metody SPV svou podstatou přispívají, jak bylo uvedeno v kapitole 3.1, k rozvoji osobnosti, sociálně-psychologických schopností a dovedností.

Zároveň tento způsob výuky naplňuje i komunikativní cíl, jelikož žáci komunikují v cizím jazyce a procvičují získané poznatky v simulovaných reálných situacích. To vše se odehrává pro účastníka relativně zajímavým a hravým způsobem, který není tak náročný na koncentraci a vůli ke studiu, takže splňuje i kritérium určitého odreagování se a relaxace (pokud se bavíme o výuce jazyků jako volnočasové aktivitě). V rámci výkladu látky a případných specializovaných kurzů je zařazení metod SPV vždy příjemným osvěžením skupinové atmosféry a interakcí. Navíc pestrost dostupných metod umožňuje, aby každá hodina výuky byla originální, zajímavá a zároveň „šitá na míru“ probírané látce.

Slabé stránky

Jako slabinu využití tohoto schématu výuky vidím menší důraz na vzdělávací (informativní) cíl výuky. Je samozřejmě možné aktivity upravit tak, aby více naplňovaly informativní cíl, podle mého názoru však není možné dosáhnout úrovně, na jaké jsou plněny cíle komunikativní a formativní.

Dále jako problém vidím časovou náročnost některých aktivit, které by pro zařazení byly vhodné, z hlediska času jsou však zejména pro neintenzivní podobu výuky nepoužitelné. Navíc pro některé komplikovanější aktivity je již potřeba určitá jazyková úroveň žáků, což může být také poněkud limitující. Je tedy vždy nutné dobře zvážit zapojení určité metody vzhledem k časovému fondu výuky a zhodnotit, zda je v dané situaci efektivní a také zda je aktivita vzhledem k jazykové úrovni studentů pro ně zvládnutelná. Příliš obtížná aktivita může být únavná, demotivující a může narušit celý výukový blok.

Zapojení metod SPV s sebou nese také nároky na lektorovu přípravu. Čím komplexnější jsou aktivity, tím více času musí lektor věnovat přípravě. Nesprávným provedení některých aktivit je možné narušit ve skupině ochotu otevřít se, spolupracovat, dále se věnovat tomuto druhu aktivit a celkovou skupinovou kohezi.

Příležitosti

Mezi příležitosti související se zapojením metod SPV do jazykové výuky bych zařadila možnost více aktivovat studenty vzhledem ke klasickým výukovým metodám. Jak jsem již několikrát v práci uvedla, aktivity vycházející z SPV dávají studentovi větší

prostor pro přirozené vyjádření v simulovaných ba dokonce reálných situacích a často ho „vtáhnou do děje“ tak, že jedná naprosto přirozeně a zapomíná, že je stále v učebně na jazykovém kurzu.

Metody SPV také umožňují cíleně pracovat s celou skupinou, rozvíjet jak jednotlivce, tak skupinu jako celek a zlepšovat tak podmínky pro vlastní výuku. Pokud bude skupina dobře fungovat, nebudou existovat bariéry komunikace a posluchači se nebudou ostýchat otevřít a budou se ve skupině dobře cítit, přispěje to k nárůstu efektivity vlastního učení se jazyku.

V rámci zapojení metod SPV do jazykové výuky také spatřuji příležitost v možnosti integrace rozvoje osobnosti do výuky. Ačkoliv využívání metod SPV obecně vzrůstá v rámci různých tréninků, přesto by zapojení nejen do jazykové výuky mohlo poskytnout prostor pro komplexnější a efektivnější práci s osobnostním rozvojem.

Hrozby

Hlavním úskalím zapojení metod SPV do jazykové výuky je potenciální neobornost lektora. Pro dobré zvládnutí těchto metod je potřeba důkladná příprava. Pokud by lektor tuto přípravu podcenil, mohlo by to vést k demotivaci studentů a jejich odrazení od další účasti v takto koncipovaných kurzech. Dobře připravený lektor bude také schopný vhodně si poradit s případnými problémovými studenty, tak aby nenarušil chod výuky ani fungování skupiny.

Při přílišném zapojování metod SPV do výuky může být opět ohroženo zaujetí studentů, jelikož jsou tyto aktivity časově náročnější a mohou tak přehlušit zaměření na komunikativní výukový cíl. Studenti mohou ztrácet kontinuitu, souvislost aktivit s probíranou látkou či tématem apod.

Závěr

Zapojení metod sociálněpsychologického výcviku do jazykové výuky může přinést určité pozitivní změny. Hlavní dopady oproti klasickým výukovým metodám jsou v oblasti sociálních a komunikačních dovedností studentů. S ohledem na ně je vždy nutné zvážit veškerá specifika a výuku jim případně přizpůsobit.

V rámci jazykové výuky mohou být metody SPV vhodným prostředkem pro rozvoj komunikačních dovedností a procvičování látky. Plní tak zároveň komunikativní i formativní cíl výuky. V rámci simulovaných situací získávají studenti prostor pro rozvoj komunikačních dovedností v cizím jazyce a zároveň pro rozvoj svých sociálně-psychologických dovedností.

Hlavním typem aktivit v rámci metod SPV, které jsou vhodné pro využití ve výuce jazyků, jsou seznamovací aktivity, týmové aktivity a aktivity pro rozvoj komunikace. Vždy je nutné aktivity vhodně zvolit s ohledem na konkrétní situaci a jazykovou úroveň studentů.

Při zapojení metod SPV do výuky je také nezbytná dostatečná příprava lektora vzhledem k odlišnému charakteru metod SPV od klasických výukových metod a rizikům z toho plynoucím. Kromě vlastní aktivity je důležitá také atmosféra ve výuce, která by měla studenty stimulovat k tomu, aby se otevřeli. Právě to má dobře připravený lektor možnost ovlivnit a přispět ke zdárné realizaci programu a maximalizaci dosaženého užitku.

Věřím, že společně s vývojem alternativních a nekonvenčních metod jazykové výuky najdou i metody SPV své opodstatněné místo v jazykovém vzdělávání a bude doceněn jejich přínos pro studenty i lektory.

Soupis bibliografických citací

Monografie

- BAKALÁŘ, E. 1998. *Psychohry: moderní společenské hry s psychologickou tematikou*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0079-6.
- BENEŠ, M. 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- GILLERNOVÁ, I. 2001a. *Sociální komunikace*. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 46-60. ISBN 80-247-0180-4.
- GILLERNOVÁ, I., ŠTĚTOVSKÁ, I. 2001b. *Pravidla a podmínky sociálně psychologického výcviku*. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 23-34. ISBN 80-247-0180-4.
- HENDRICH, J. 1998. *Didaktika cizích jazyků*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HERMOCHOVÁ, S., VANĚKOVÁ, D. 2001. *Stručná historie a současnost*. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 11-22. ISBN 80-247-0180-4.
- CHODĚRA, R. 1993. *Moderní výuka cizích jazyků: didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. 1.vyd. Rudná u Prahy: Editpress.
- CHODĚRA, R. 2013. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2.vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2274-5.

- KOLAŘÍK, M. 2011. *Interakční psychologický výcvik*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2941-1.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-247-0180-4.
- KOŽNAR, J. 1992. *Skupinová dynamika: Teorie a výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-632-3.
- LINHART, J. 1982. *Základy psychologie učení*. 1. vyd. Praha: SPN.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-220-9.
- NAKONEČNÝ, M. 2004. *Psychologie téměř pro každého*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1198-6.
- NEUMAN, J. 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-292-0.
- OLBERT, G. 1982. *Problèmes linguistiques et intégration européenne*. Les langues modernes, 76, č. 3, s. 278 – 284. In HENDRICH, J. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- ŠERÁK, M. 2005. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Edice celoživotního vzdělávání. Svazek 19. Praha: MJF Praha. ISBN 80-86284-55-7.
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-516.

- ŠTĚTOVSKÁ, I. 2001a. *Možnosti a meze sociálně psychologického výcviku, perspektivy dalšího vývoje*. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 205-210. ISBN 80-247-0180-4.
- ŠTĚTOVSKÁ, I. 2001b. *Sociální percepce*. In KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III – Sociálněpsychologický výcvik*. 1.vyd. Praha: Grada, s. 35-42. ISBN 80-247-0180-4.

Elektronické zdroje

- Languages of the world - Interesting facts about languages. *BBC Languages* [online]. [vid 8. prosince 2013]. Dostupné z: <http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml>
- Summary by language status. *Ethnologue: Languages of the world* [online]. [vid 8. prosince 2013]. Dostupné z: <http://www.ethnologue.com/statistics/status>
- Využití IT a simulace ve výuce budoucích zdravotníků na 1. LF UK. *Zdravotnické noviny* [online]. 2013 [vid 8. prosince 2013]. Dostupné z: <http://zdravi.e15.cz/clanek/mlada-fronta-zdravotnicke-noviny-zdn/vyuziti-it-a-simulace-ve-vyuce-budoucich-zdravotniku-na-1-lf-uk-469011>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Hlavní rozdíly mezi učením dětí a dospělých	16
Tabulka 2 Preferované znaky metod	21

Seznam grafů

Graf 1 Účastníci zájmového vzdělávání podle dosaženého vzdělání	6
Graf 2 Účastníci zájmového vzdělávání podle pracovní pozice	7
Graf 3 Účastníci zájmového vzdělávání podle věku	8
Graf 4 Vliv zapojení smyslů na zapamatování informací	14

Seznam obrázků

Obrázek 1 Motivační trojúhelník	9
Obrázek 2 Maslowova hierarchie potřeb.....	12