

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dita Chalupová Moravcová

Metodika výuky anglického jazyka pro manažery

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012-2015

BACHELOR THESIS

Dita Chalupová Moravcová

**Methodology of the English language teaching for
managers**

Prague 2015

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 30.1.2015

Dita Chalupová Moravcová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Tereze Vacínové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a všestrannou pomoc při vzniku této bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá výukou anglického jazyka pro dospělé, konkrétně pro osoby pracující na manažerských pozicích. Práce se nejprve zaměřuje na důležitost cizích jazyků obecně a důvody, pro které se lidé rozhodnou se anglický jazyk učit, v soukromém i profesním životě. Poté uvádí formy výuky a poskytuje přehled různých metod výuky využívaných při výuce tohoto cizího jazyka, popisuje základní typy cvičení a aktivit, na kterých jsou tyto metody založeny, a vymezuje jejich zaměření na jednotlivé jazykové kompetence. Dále se zaměřuje na roli studenta a lektora ve výukovém procesu při použití daných metod v hodině.

Klíčová slova

Anglický jazyk, celoživotní učení, cíl výuky, efektivita výuky, forma výuky, lektor, manažer, metody výuky cizího jazyka, student, účastník vzdělávacího procesu, vzdělávání.

Annotation

The Bachelor Thesis deals with the foreign language teaching for adults, particularly teaching English to adult people working on management positions. Firstly, it emphasizes the importance of foreign language learning and teaching in general and it enumerates the main reasons for which languages are learnt in people's private or professional lives. Secondly, it focuses on various types of teaching forms and methods and describes basic types of exercise and activities on which these methods are based. Then the main aims of these methods are specified in terms of language competences. In the last part it works with depth with the role of student and teacher in the process of teaching and learning.

Key words

Aim of the lesson, education, English language, effectiveness, long life education, manager, participant of teaching and learning process, teacher, teaching form, teaching method, student.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
2 VÝZNAM A DŮLEŽITOST JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
3 FORMY JAZYKOVÉ VÝUKY.....	15
4 METODIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA	20
4.1. Cíl a obsah výuky.....	21
4.2. Plán lekce a její fáze	22
5 METODY VÝUKY.....	25
6 METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA.....	29
6.1. Gramaticko-překladová metoda	30
6.2. Přímá metoda	31
6.3. Audiolingualismus	32
6.4. Tichá metoda	33
6.5. Metoda Sugestopedie	34
6.6. Metoda celkové fyzické odezvy	35
6.7. Přirozená metoda.....	36
6.8. Metoda společenského učení	37
6.9. Úkolová metoda	38
6.10. Lexikální metoda	39
6.11. Komunikativní/komunikační metoda.....	40
7 LEKTOR A JEHO ROLE	42
7.1. Role lektora ve výuce cizích jazyků	45
7.2. Způsob práce lektorů v České republice	48
7.3. Vzdělávání a rozvoj lektorů	50
ZÁVĚR.....	53

ÚVOD

Známé přísloví praví „Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“. Dorozumět se alespoň jedním cizím jazykem bylo důležité už v minulosti. V současné době se ukazuje, že je pravdivé i nadále, neboť znalost nejméně jednoho cizího jazyka je v našem životě téměř nezbytná. Cizí jazyky nás obklopují v běžném životě, ať už se jedná o jeho soukromou nebo profesní stránku. Denně se můžeme setkat s nápisy, hesly, články a delšími texty v různých typech literatury, na internetu, v televizi. V rádiu hrají anglické písně, naše počítače nebo mobily mají často nastavený jako hlavní jazyk také rovnou angličtinu. Pokud chceme cestovat a domluvit se v zahraničí, očekává se, že tam budeme mluvit jiným jazykem, než je náš mateřský. Díky schopnosti komunikovat cizím jazykem navíc jedinec může snáze poznat jinou kulturu, než je jeho vlastní, porozumět jejím odlišnostem a respektovat je. Znalost cizího jazyka obohacuje náš život a rozšiřuje náš pohled na okolí, přináší nové myšlenky, inspiraci a pomáhá překonávat stereotypy.

V neposlední řadě je znalost alespoň jednoho cizího jazyka vyžadována v zaměstnání. Mnoho českých společností se dnes již neorientuje pouze na domácí trh, ale naopak se snaží proniknout na evropský nebo světový trh. Zároveň se zde objevují mezinárodní korporace, kde pracují lidé z různých kultur celého světa, a dorozumivací jazyk je některý ze světových jazyků. Díky tomu se může objevit mnoho různých pohledů na různá témata, nové nápady, inspirace mohou vést k inovacím a pokroku.

Dalším podstatným důvodem je také rychlý vývoj vědy a technologický pokrok. Neustále se objevují nové poznatky a společně s tím se také mění podmínky i pohled na život a na to, co by měl člověk znát a umět. Zejména z profesního hlediska je doba náročná a požadavky na profesní kvalitu jedince se zvyšují. Mezi tyto požadavky patří právě oblast studia cizích jazyků, v České republice pak zejména angličtiny. Důraz na její studium se zvýšil zejména po revoluci v roce 1989. Do té doby byla několik desítek předcházejících let hlavním vyučovaným cizím jazykem ruština, okrajově (a v dobách komunismu často spíše neoficiálně) němčina a angličtina. Proto se také generace, která ve výše zmiňované době vyrůstala, často potýká s problémem, že cizí jazyky neumí a mnoho dospělých se nyní musí cizí jazyk začít učit. Studium cizích jazyků se tak v dnešní době stalo důležitou součástí konceptu celoživotního učení.

Předkládaná bakalářská práce se zaměřuje na výuku anglického jazyka pro dospělé, konkrétně pro osoby pracující na manažerských pozicích. Téma metodiky

vzdělávání anglického jazyka pro manažery si autorka vybrala na základě své několikaleté praxe s výukou angličtiny právě v této oblasti. Díky zkušenostem s výukou dospělých pracujících manažerů pracujících v různých typech společnostech s odlišným zaměřením měla autorka práce možnost poznat individuální odlišnosti studentů, jejich potřeby týkající se přístupu v hodinách, způsobu vedení lekcí a jejich zaměření. Tato zkušenost jí také pomohla uvědomit si, do jaké míry je pro správný efekt výuky důležitá nejen práce studenta samotného, jeho aktivita a příprava, ale i metodické vedení lekcí.

Cílem bakalářské práce je poskytnout přehled různých metod výuky využívaných při výuce cizího, konkrétně anglického jazyka, popsat základní typy cvičení a aktivit, na kterých jsou tyto metody založeny, specifikovat jejich zaměření na jednotlivé jazykové kompetence a zaměřit se na roli studenta a lektora ve výukovém procesu při použití dané metody v hodině. Autorka nejprve popíše koncept celoživotního učení a jeho rozdělení na další druhy. Poté se bude věnovat otázce důležitosti cizích jazyků, zvláště pak angličtiny, a to v osobním i profesním životě dospělých studentů a dále budou představeny nejčastější důvody, které účastníky výuky ke studiu jazyků přivádějí. V dalších kapitolách budou definovány, rozděleny a popsány formy jazykové výuky, blíže specifikován pojem „metodika výuky“ a vysvětleny jeho náležitosti. Dále budou podrobně popsány metody, které se vyžívaly ve výuce anglického jazyka v minulosti a metody, které se primárně využívají ve výuce v současnosti, a nastíněny jejich případné výhody a nevýhody při využití v hodinách angličtiny. Poslední kapitola se bude věnovat otázce jaká je role lektora v celém procesu vzdělávání a budou popsány typy a formy lektorské činnosti a možnosti vzdělávání lektorů.

1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V dnešním světě zastává vzdělávání bezpochyby jednu z nejdůležitějších rolí. Vzdělávání je součástí života jednotlivce už od útlého věku, v podstatě již od narození. Jedná se o komplexní proces, zahrnující mnoho různých činností a postupů v mnoha různých oblastech. S postupem doby a vývojem společnosti se mění nároky na vzdělávání a je čím dál více zdůrazňována jeho úloha a důležitost.

Průcha a Veteška (2012, s. 274) definují pojem vzdělávání jako „proces řízeného učení a vyučování, k němuž dochází typicky v edukačním prostředí školy nebo v jiném edukačním prostředí.“ Druhá definice Andragogického slovníku vysvětluje pojem vzdělávání z hlediska společnosti, pro kterou je vzdělávání „jednou z nezbytných podmínek jejího přežití a vývoje. Bez kontinuálního vzdělávání zasahujícího každou novou generaci by se společnost nemohla udržet a zdokonalovat.“ (Tamtéž, s. 275).

Dle Skalkové (1999, s. 28-29) si díky procesu vzdělávání jedinec osvojuje estetické a morální hodnoty a vytváří si názory a postoje ke světu, ke společnosti, a to na základě různých zdrojů a na různých místech, ať se jedná o školské instituce, pracoviště, praktické činnosti, informační prostředky a technologie nebo formu sebevzdělávání. Zdrojem vzdělání jsou „rozličné sféry společenského života: oblast vědy, techniky, filozofie, náboženství, umění, pracovní činnost a praktické zkušenosti“.

Většina odborníků, kteří se tématem vzdělávání zabývají z různých aspektů, zdůrazňuje, že tento proces je realizován zejména ve vzdělávacích institucích, tedy školách. Mužik (2012, s. 23) však poukazuje na to, že tradiční formalizovaný systém školství ale tvoří pro celý zmiňovaný proces edukace jen jeho základ a je pouze jednou z jeho částí. Díky moderní době a výraznému pokroku, kde se velkou rychlostí vyvíjejí nové technologie a neustále se objevují nové poznatky, se mění i pohled na intelektuální rozvoj jedince. Z toho vyplývá i změna pojetí vzdělávání, které již není omezeno na dobu, kdy člověk ukončí jeden ze stupňů školského systému. Lidé by se měli vzdělávat neustále, ve všech etapách vývoje a společnost by jim toto měla umožňovat po celou dobu jejich života, od předškolního vzdělávání až po vzdělávání a učení v produktivním i seniorním věku.

Spíše než se samotným pojmem „vzdělávání“ se stále více setkáváme s pojmem „celoživotní učení“. Jedná se o proces, který by měl být součástí života každého člověka a probíhat neustále, v různých podobách, formách, na různých místech, samozřejmě na základě individuálních zvláštností a potřebách jednotlivce.

Palán a Langer (2008, s. 101) celoživotní učení chápou jako „zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, změnu jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.“

Důležitost vzdělávání a jeho hodnota se neustále zvyšují. Díky dynamickému pokroku, novodobým moderním technologiím a měnícím se požadavkům na to, co by měl jedinec znát, už člověku v jeho profesním i osobním životě většinou nestačí to, co se naučil za dobu povinné školní docházky, během etapy dětství a raného mládí. Lidé cítí čím dál větší potřebu vzdělávat se i nadále po ukončení studií na školách, ať už je tento proces dále realizován formou dalšího studia např. na vysoké škole, prostřednictvím jiné vzdělávací instituce nebo agentury, na pracovišti, v rámci jejich volného času nebo formou samostudia.

Celoživotní učení je dále rozdělováno na další typy vzdělávání rozlišované podle místa a účelu, a to na formální, neformální a informální. Podrobněji jsou vysvětleny např. Mužíkem (2012, s. 24). Formální vzdělávání je realizováno ve vzdělávacích institucích, nejčastěji školách. Jeho funkce, cíle a obsah jsou vymezeny legislativou. Je zakončeno určitým oficiálním osvědčením, např. vysvědčením nebo diplomem. Neformální vzdělávání je uskutečňováno mimo formální vzdělávací systém, v soukromých vzdělávacích institucích, ve firmách, kde je jedinec zaměstnaný, v různých neziskových organizacích. Můžeme sem zahrnout jazykové kurzy, rekvalifikační kurzy, přednášky na určité téma atp. Informální vzdělávání je proces získávání vědomostí, dovedností a postojů v každodenních situacích běžného života. Na rozdíl od předchozích dvou typů celoživotního učení není vymezeno institucemi, není systematické ani organizované.

Celoživotní vzdělávání zahrnuje mnoho různých oblastí. Lidé mají možnost vzdělávat se a rozšiřovat své znalosti, schopnosti a dovednosti v podstatě v jakémkoliv oboru a jakékoliv etapě svého života. Hlavním úkolem je celkový rozvoj osobnosti, a to jak na úrovni individuální, tak z pohledu celé společnosti. Díky celoživotnímu učení se budou lidé podílet na vytvoření stabilní, konkurenceschopné ekonomiky, která bude pružně reagovat na změny a inovace.

2 VÝZNAM A DŮLEŽITOST JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jednou z nejvyhledávanějších a nejžádanějších oblastí zájmu studia v rámci konceptu celoživotního učení se stala oblast jazykového vzdělávání. V České republice se do popředí toto odvětví začalo dostávat zejména po roce 1989, díky otevření hranic a rozšíření možností pro obyvatele naší země. Znalost cizího jazyka byla nejprve spíše zajímavostí, nicméně postupem doby se schopnost komunikovat cizí řečí stala téměř nutností a byly tak rozšířeny nabídky nejen na jednotlivé jazyky, ale i na místa a způsoby, kde, jak a od kdy se je učit. Stalo se tak zejména po vstupu České republiky do Evropské unie, kdy mohli téměř všichni pocítit opravdovou nutnost vícejazyčnosti. Znalosti cizího jazyka je vnímána jako jedna ze základních dovedností každého člena Evropské unie.

V dnešní době má jazykové vzdělávání zásadní místo v profesním i osobním životě jedince. Současné trendy doporučují začít s tímto typem vzdělávání už ve velmi útlém věku malého dítěte, často ještě v rámci jeslí nebo mateřské školy. V pozdější době a v rámci dalších stupňů vzdělávání je studium cizích jazyků již samozřejmostí, neboť jejich studium je součástí povinné školní docházky.

Jazykové vzdělávání lze chápat jako rozvoj jazykových kompetencí, což znamená rozvíjení dovednosti čtení a porozumění čtenému textu, dovednosti porozumět slyšené formě jazyka a schopnosti produkovat jazyk v písemné a především pak ústní formě. Součástí je pak i znalost systému gramatických pravidel daného jazyka. Schopnosti komunikovat je, zejména potom v poslední době přikládán největší význam, neboť řeč je brána jako základní prostředek mezilidské komunikace, ať už v mateřském nebo cizím jazyce. Dle Průchy a Vetešky (2012, s. 139) hraje jazyk a komunikace stěžejní roli v životě člověka a jazykové vzdělávání má důležitý význam pro vytvoření „*čtenářské gramotnosti, celkové funkční gramotnosti a pro osvojení komunikační kompetence.*“

Jedním z hlavních dokumentů, zabývajících se tématem jazykového vzdělávání a jeho obsahem je Národní plán výuky cizích jazyků, jehož cílem je vytvoření optimálních podmínek pro zvýšení znalostí cizích jazyků. Tento dokument zdůrazňuje důležitost učení se cizím jazykům, neboť to kromě obohacování znalostí a umožnění komunikace v cizí zemi také podporuje otevřenost a toleranci vůči jiným národům a kulturám. Dle Národního plánu spočívá podpora jazykového vzdělávání mimo jiné i v zajištění dostatečného počtu kvalitních učitelů, rozšíření použití moderních metod ve výuce a kvalitních materiálů nejen v tištěné podobě, ale např. i ve formě informačních

technologií. Národní plán dále podporuje jazykové vzdělávání ve všech kategoriích a pro všechny skupiny občanů. V rámci povinné školní docházky spočívá naplnění tohoto plánu ve vytváření Rámcových školních programů pro základní a střední školy. Dále se jedná o založení Národního jazykového portálu, kde se mohou občané České republiky vzdělávat formou e-learningových kurzů nebo podporou jazykových projektů v oblasti cizích jazyků, jejichž cílem je zejména zvýšit motivaci dospělých pro tento typ studia. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2014-10-12)

Důvodů, které člověka vedou ke studiu cizího jazyka, je velké množství a u každého jedince se mohou lišit. Jak už bylo řečeno, v současné době nabývá tato oblast čím dál více na důležitosti a znalost alespoň jednoho cizího jazyka je již téměř nutností. Předkládaná bakalářská práce se bude zabývat problematikou výuky angličtiny, a proto se budeme v následujících kapitolách zaměřovat konkrétně na studium a výuku právě tohoto cizího jazyka, a to u dospělých studentů, konkrétně lidí pracujících v manažerské oblasti.

V České republice se Angličtina stala nejrozšířenějším a nejstudovanějším cizím jazykem zejména v průběhu 90. let. Ačkoliv se během následujících let objevily i další preferované evropské jazyky, její prvenství přetrvává. Schopnost dorozumět se anglicky je dnes brána velmi často jako samozřejmost, a to i díky tomu, že anglický jazyk je nyní povinně zařazen do vzdělávacího programu již na základních školách.

Anglický jazyk bývá často považován za současnou „lingua franca“. Tímto termínem se označuje jazyk, který je využíván nad rámec rodilých mluvčích po celém světě lidmi, jejichž mateřský jazyk je jiný. V minulosti se tak označoval jazyk sloužící jako prostředek dorozumívání v oblasti mezinárodního obchodu, případně pro diplomacii a jiné sféry společnosti. Dnes je jazykem komunikace na mezinárodních setkáních a kulturních akcích, klíčová je i v oblasti světové vědy, techniky, ekonomiky.

Znalost tohoto jazyka je dnes potřebná často ve všech sférách života jedince, v jejich osobním i profesním životě. Pokud člověk umí anglicky, okamžitě se mu otevírají nové obzory a rozšiřuje si své možnosti. Hlavním obecným a také nejčastějším důvodem, proč se cizí řeč učíme, je schopnost komunikovat s jinými národy. Jiným podnětem proč se dospělý člověk rozhodne pokračovat ve studiu anglického jazyka i po ukončení jednoho ze stupňů vzdělávání může být např. jeho záliba v cestování a poznávání nových kultur, což mu znalost jazyka, díky kterému se v cizí zemi domluví, umožňuje. Pro někoho je významné praktické hledisko, kdy při cestování potřebuje domluvit v běžných oblastech, jako je v hotelu, restauraci, v různých centrech či na ulici, potřebuje se vyjádřit, získat určité informace, zeptat se

na ně. Mezi dalšími důvody může patřit touha porozumět cizojazyčným filmům, písním, knihám, rozhlasové stanici nebo počítačovým hrám, aby se orientoval v širším množství informací a obohacoval si nejen znalost daného jazyka, ale znalosti všeobecné. Křížková zdůrazňuje, že *„cizí jazyk je součástí životního stylu a dalším způsobem, jak člověk projevuje svoji osobnost. Současná Evropa zdůrazňuje mnohojazyčnost. Je třeba, aby se Evropané mezi sebou domluvili a aby většina populace uměla alespoň jeden cizí jazyk.“* (Helpforenglish, online, cit. 2014-10-02)

Anglický jazyk je v dnešní době nutností i z hlediska profesního. Pokud chce člověk najít dobré uplatnění na pracovním trhu, je nezbytné, aby ovládal minimálně jeden cizí jazyk. V mnoha případech se jedná právě o angličtinu. Firmy toto považují velmi často již za samozřejmost, nehledě na to, jak často a do jaké míry bude člověk na dané pozici potřebovat. Pro manažerské pozice, a to pro úroveň středního i vrcholového managementu je znalost anglického jazyka opravdu nezbytná. Člověk na manažerské pozici musí tento cizí jazyk ovládat na určité úrovni a být schopen v něm jednat s kolegy, klienty, dodavateli nebo obchodními partnery ve všech situacích v podniku i mimo něj, na služebních cestách nebo obchodních schůzkách a jiných příležitostech.

Pro manažery velmi často není dostatečná pouze znalost obecné angličtiny, je třeba, aby měli znalosti obchodní terminologie, musí ovládat jazyk z oblasti obchodních jednání, vyjednávání, prezentace a jiné dovednosti. Samozřejmostí je často písemný projev, pro účely stručné nebo obsáhlejší korespondence. Angličtina je také na pracovišti velmi často dorozumívacím jazykem číslo jedna, protože např. vedení firmy nebo část zaměstnanců jsou cizinci. Znalost angličtiny pro pracovníky zastávající manažerské profese může být velmi často také otázka určité sociální a profesní prestiže, kdy z podstaty své profese zkrátka anglicky mluvit musí, neboť je to součást jejich celkových znalostí a schopností a svým způsobem musí jít příkladem svým podřízeným a ostatním kolegům.

Dalším z důvodů, proč se lidé učí angličtinu, je složení některé z jazykových zkoušek a získání certifikátů, který je uznávaný v České Republice nebo v celé Evropě, případně i mimo ni. To může být na popud zaměstnavatele nebo z vlastního rozhodnutí jedince, který angličtinu studuje, získaný certifikát jim může sloužit v zaměstnání jako nástroj dalšího hodnocení, prostředek k získání finanční odměny nebo jako výhoda v jejich dalším posunu na profesní dráze.

3 FORMY JAZYKOVÉ VÝUKY

Průcha, Walterová a Mareš pod pojmem forma výuky rozumí „*prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.*“ (In Zlámal, 2009, s. 73-74)

Palán (2008, s. 151) definuje formu výuky jako „*určitý rámec výuky, vnější organizační uspořádání vzdělávacího procesu, jeho stavbu.*“

Formy vzdělávání se neustále mění a vyvíjejí, transformují a kombinují, část dosud používaných zaniká a objevují se nové. Jak podotýkají Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 66), ani samotný pojem „forma výuky“ není ustálen. V tradičním pojetí je tento termín chápán jako vnější aspekt vyučovací metody, což znamená, že formu a metodu výuky od sebe nelze oddělovat.

Organizační formy výuky jsou děleny podle různých kritérií. Průcha, Walterová a Mareš (Tamtéž, s. 67) na výukový proces nahlížejí z hlediska časového, prostorového, věcného a strukturálního a formy výuky rozdělují podle:

- prostředí,
- uspořádání studentů,
- rozdělení rolí studentů,
- rozdělení rolí mezi učitelem a studenty,
- časové dimenze.

My na toto rozdělení výukových forem nyní nahlédneme nejen z obecného hlediska, ale i z pohledu výuky cizích jazyků, v našem případě angličtiny.

Prostředí výuky

Podle prostředí, kde výuka probíhá, můžeme rozlišit její následující formy:

- učebna – v podstatě základní prostředí pro edukační proces,
- jiné prostory školy - např. specializované učebny, ICT místnosti atd.,
- přirozené prostředí – mimoškolní prostory, venkovní prostory, zájmová centra.

Pokud toto rozdělení aplikujeme na formu výuku anglického jazyka, je nejčastějším místem, kde kurzy probíhají jazyková učebna – zejména pokud se jedná o kurzy mimo firmu. V případě, že kurzy probíhají na pracovišti, i zde může existovat místnost vedená jako učebna, zaměřená na školicí a vzdělávací aktivity.

Není ale vůbec vyloučeno, aby jazykové kurzy neprobíhaly i na jiných místech, než v učebnách. V poslední době přibývá nabídek tzv. zážitkových kurzů, které probíhají formou různých workshopů, v přírodě, při sportovních aktivitách, při prohlídce města, při vaření. Místo výuky anglického jazyka již dávno není limitováno na třídu nebo učebnu, ačkoliv tento typ výuky stále převažuje. Při výběru prostředí výuky záleží na studentech a jejich preferencích a potřebách a také na typu kurzu. Jako přirozené prostředí může být chápána také cizí země, v našem případě anglicky mluvící, kde se jedinec pohybuje na delší či kratší dobu a je nucen cizí jazyk aktivně používat v každodenních situacích. Může sem patřit např. studijní jazykový pobyt v zahraničí, pobyt v rámci dovolené či cesta za pracovním účelem.

V pojetí výuky cizích jazyků je třeba rozlišit dvě obecné formy výuky na základě místa, kde probíhá: kurzy probíhající na pracovišti (firemní kurzy) a kurzy probíhající mimo firmu.

Firemní kurzy jsou takové, které probíhají přímo na pracovišti, ve firmě. Firemní (podnikové) vzdělávání definují Průcha a Veteška (2012, s. 204) jako „*souhrn edukačních aktivit, které zajišťuje organizace (podnik, firma). Cílem je doplnit (rozšířit, prohloubit či zvýšit) nebo změnit (rekvalifikovat) kvalifikaci pracovníků.*“ Cílem tohoto typu vzdělávání je splnění požadavků, které jsou v rámci pozice na pracovníka kladeny.

Na výhody a přínosy firemních kurzů poukazuje také Armstrong (2007, s. 278), podle kterého se díky vzdělávání ve firmě zvýší motivace pracovníků, úroveň jejich pracovního výkonu, bude tak podporována pozitivní atmosféra ve firmě, neboť většina lidí toto považuje za bonus a formu nepeněžní odměny.

Jazykové kurzy na pracovišti patří mezi nejčastější formu firemního vzdělávání a ve většině případů jsou nezbytné. Tato forma vzdělávání může být buď dobrovolná, kdy zaměstnanci mají volbu z více možností, který typ vzdělávací aktivity si vyberou, nebo povinná a podmíněná splněním určitých výsledků, např. složením zkoušky, dosažením certifikátu určité jazykové úrovně, splnění testů v rámci firmy nebo jazykové školy. V některých organizacích není docházka do jazykového kurzu podmíněna výsledky, ale zaměstnavatel pod určitou podmínkou (docházka, výsledky testů, dosažení určité úrovně) kurz zaměstnancům plně nebo z části hradí.

Pokud zájemci o vzdělávání, konkrétně o kurzy anglického jazyka, navštěvují mimo firemní prostředí, mohou si vybrat ze široké nabídky soukromých vzdělávacích institucí. Z hlediska studia angličtiny mohou studenti navštěvovat zejména jazykové školy a jazykové agentury, vzdělávací společnosti, školicí střediska, různé kluby a

centra. Kromě soukromých jazykových škol a agentur nabízejících jazykové vzdělávání si mohou dále vybrat ještě státní jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Kurzy ve zmiňovaných institucích jsou placené, většinou se platí kurzovné na pololetí, semestr nebo celý rok. Záleží potom na dohodě a nabídce od zaměstnavatele, zda si daný kurz či jeho část platí student – zaměstnanec sám či zda jej hradí firma, ať už celý či jen jeho část.

Uspořádání studentů

Na základě uspořádání studentů ve třídách, učebnách nebo na jiných místech, kde výuka probíhá, lze rozlišit:

- a) Frontální uspořádání – jedná se o klasický, tradiční model, kdy výuka probíhá jednou společnou formou, kdy vyučující pracuje hromadně se všemi studenty. Také z pohledu výuky angličtiny se může jednat o lekci, kdy lektor pracuje se všemi účastníky najednou, stejnou formou a metodou. Důležité ovšem je, aby zde účastníci lekce byli na stejné nebo alespoň podobné jazykové úrovni.

Vzhledem k současným trendům a novodobým metodám ve výuce lze říci, že od tradičního formálního způsobu výuky je spíše snaha ustupovat anebo jej ponechávat např. pouze pro prezentaci nových gramatických jevů nebo slovní zásoby. Tato forma neumožňuje studentům dostatečnou aktivitu, ale naopak je zanechává spíše pasivními, bez procvičení jednotlivých jevů.

- b) Skupinové – tato forma výuky probíhá ve skupinách o různém počtu studentů. Z obecného pohledu na formy výuky se uplatňuje se např. při problémové metodě výuky nebo týmovém řešení úkolů. Ve výuce angličtiny se skupinovým kurzem rozumí lekce, které probíhají např. od dvou do šesti studentů. Výhodu může být už samotný fakt, že student není v kurzu sám, že vidí pokroky a aktivitu ostatních, se kterými se může porovnat, navzájem si obohacovat znalosti slovní zásoby, frází nebo gramatických jevů, vzájemně se povzbuzovat.

Z pohledu lektora má skupinový kurz tu výhodu, že může využívat párové a skupinové práce, rozhovoru, hraní rolí. Při této formě výuky mají studenti ještě více prostoru pro procvičení schopnosti komunikace v cizím jazyce. Skupinové kurzy, ať už se jedná o lekce v jazykových školách nebo o kurzy probíhající na pracovišti, které si student musí hradit částečně nebo celé sám, jsou finančně méně náročné, než pokud je student v kurzu sám.

- c) Individuální výuka – jedná se o výuku, kde je přítomen pouze jeden student a učitel. Zlámal (2008, s. 74) uvádí jako příklad vzdělávání v rodině nebo studium podle individuálního plánu např. na vysoké škole, pro studenty se zdravotním handicapem nebo nějakým sociálním omezením.

Pokud se na tuto formu výuky podíváme z hlediska výuky angličtiny, jedná se o tzv. „one-to-one“ výuku. Tato forma výuky bývá velice často využívána právě manažery, zejména pro pozice vyššího managementu, kde je individuální výuka brána často jako samozřejmost oproti ostatním, v podnikové hierarchii nižším pozicím, kde zaměstnanci navštěvují spíše kurzy skupinové. Pro manažery je tento způsob výuky vyhovující zejména kvůli jejich časté pracovní vytíženosti, neboť při individuální výuce si mohou sami stanovit den a čas kurzu a dle své potřeby a pracovních povinností jej po dohodě s lektory případně měnit. Další výhodou pro ně může být i fakt, že si sami mohou určit a případně měnit zaměření kurzu na základě svých pracovních potřeb (chystají se na služební cestu do zahraničí, připravují prezentaci v anglickém jazyce, čeká je důležitá obchodní schůzka, kde budou jednat anglicky). Jedním z důvodů, proč členové vyššího managementu preferují individuální formu výuky, může být i to, že nechtějí, aby jejich kolegové a podřízení, kteří by chodili do skupinových kurzů s nimi, věděli o případných jejich nedostacích ve znalosti cizího jazyka.

Obecně lze říci, že největší výhodou individuálních kurzů je i individuální tempo, které může lektor studentovi přizpůsobit a tudíž i větší efektivita výuky. Nevýhodou ovšem mohou být jednoznačně vyšší náklady na tento typ vzdělávací aktivity, ať už se jedná o kurz probíhající na pracovišti nebo o kurz v jazykové škole.

Rozdělení rolí studentů

Formy výuky jsou rozlišovány také na základě toho, jakou roli studenti v kurzu zastávají. Jedná se o:

- výuka kooperativní - představuje typ výuky, jejíž část, obvykle teoretická, probíhá ve školní instituci a druhá - praktická část mimo ni – např. na pracovišti. Ve výuce angličtiny je tento typ výuky zcela jistě zajímavý, nicméně pro manažery podstatně náročnější na organizaci a realizaci vzhledem k jejich pracovnímu vytížení,
- individualizované vyučování – to je skupinová výuka, kde lektor bere v úvahu jednotlivé zvláštnosti a odlišnost studentů, jako jsou věkové rozdíly, rozdíly

v úrovni jazykových znalostí, odlišné zájmy a potřeby, aktuální psychický nebo fyzický stav.

Rozdělení rolí mezi učitelem a studenty

Důležitým kritériem pro formu výuky je také rozdělení rolí mezi studenty a lektorem. Podle toho rozlišujeme následující formy:

- řízené vyučování - zde je výuka brána jako řízený výchovně vzdělávací proces. Jedná se o tradiční formu vyučování, kdy hodina je řízena učitelem, v případě výuky cizího jazyka v jazykové škole tedy lektorem,
- otevřené (volné) formy výuky - formy objevující se např. v alternativních školách.

Při výuce angličtiny lze obě tyto formy kombinovat, to, jaký způsob lektor vybere, bude záležet především na individualitě studentů, jejich potřebách a přáních.

Časová dimenze

Základní organizační forma výuky je vyučovací hodina, která v tradičním školském systému trvá 45 minut, kdy je přímo spojena s průběhem vyučovacího procesu v rámci předmětu a nepřímo pak s v rámci mezipředmětových vztahů. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou ve škole uspořádány do rozvrhu na základě učebního plánu.

Z hlediska výuky cizího jazyka, ať už na pracovišti nebo v jazykové škole je doporučována délka lekce alespoň 60 minut, v ideálním případě 90 minut, aby byla výuka opravdu efektivní a byl splněn její cíl. Vyučovací jednotka by měla být vždy podrobně promyšlená a připravená a měla by obsahovat část organizační, část, kde se prezentuje nové učivo, vlastní práci studentů a závěr, který zahrnuje zhodnocení výsledků práce studentů.

4 METODIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

Ve spojení s pojmem „metodika“ v oblasti výukového procesu se velmi často objevuje také termín „didaktika“. Ta je Průchou, Walterovou a Marešem (2001, s. 44) definována jako „teorie vyučování, jejímž předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Jejich obecnými řešeními se zabývá obecná didaktika, specifickými problémy ve vyučování v jednotlivých předmětech se zabývá didaktika oborová, nazývaná někdy jako předmětová. Metodika je obecně charakterizována jako „*pracovní postup*“, nebo „*teorie vyučování jednomu předmětu*“.

Mužík (2003, s. 6) pojem „metodika vzdělávání“ specifikuje jako „*souhrn postupů lektorů ve výuce. Tyto postupy by v oblasti vzdělávání dospělých měly respektovat zákonitosti a specifika učení účastníků výuky.*“

Historií této terminologie se podrobněji zabývá Choděra (2013, s. 19). Uvádí, že termín „metodika“ se v oblasti vzdělávání používal především do konce 70. let. Po konferenci v roce 1981, která se konala na pražské pedagogické fakultě, se objevily snahy, aby byl nahrazován termínem „didaktika“. Připouští nicméně, že sami učitelé velmi často slovo metodika nadále používají, a to i proto, že je „*pružnější a otevřenější vůči derivacím: metodik oproti speciální didaktik nebo metodický oproti speciálně didaktický. Lze se domnívat, že v profesní hantýrce se termín metodika i termíny slovotvorně příbuzné pravděpodobně udrží.*“

Autoři zabývající se problematikou výuky a vzdělávání se jednoznačně na přesném významu pojmu „metodika“ a jeho odlišení od „didaktiky“ neshodují a je možné v odborné literatuře nalézt různé definice a různá použití obou dvou termínů.

Pro účely předkládané bakalářské práce budeme vycházet z toho, že metodika znamená popis postupů v určité specifické, konkrétně zaměřené činnosti – v našem případě se jedná o výuku anglického jazyka pro osoby pracující na manažerských pozicích.

Základními prvky, které by měly být brány v úvahu, pokud chceme blíže popsat, co pojem metodika zahrnuje, jsou:

- cíl a obsah výuky,
- plán lekce,
- forma výuky,
- vybrané metody a prostředky, které budou na hodinách použity (učebnice, materiály, technologie),
- způsob získávání zpětné vazby, testování nebo hodnocení.

4.1. Cíl a obsah výuky

Stanovení cíle výuky nebo konkrétní hodiny je tím nejdůležitějším krokem při plánování a přípravě hodiny, neboť od něj se pak odvíjí průběh a výsledek lekce. Průcha, Walterová, Mareš (2001, s. 29) pojem cíl výuky vymezují jako „1. účel, záměr výuky a 2. výstup, výuky.“

Podle Mužika (2003, s. 26) cíl „zachycuje to, co má účastník na konci učební jednotky vědět nebo umět. Učební cíl tedy popisuje ne to, co lektori chtějí nebo mohou dělat, nýbrž konečné chování účastníka.“ Mužik dále zdůrazňuje, že správné efektivitu vyučování lze docílit právě pouze pomocí stanovení jasných cílů.

Jestliže má lektor jasně promyšlené a stanovené, čeho chce v hodině nebo v kurzu dosáhnout, může poté plánovat a připravovat lekci z hlediska struktury, typu aktivit, jejich posloupnosti atp. Stanovení cíle také umožní vyhodnotit výsledky výuky a je zpětnou vazbou jak pro studenta, tak pro lektora. (Tamtéž, s. 27).

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým rozdělením cílů. Z hlediska výuky cizího jazyka zmíníme rozdělení podle Choděry (2013, s. 71), který rozlišuje cíle jazykové, vzdělávací a výchovné. Jazykovým cílem rozumí získat schopnost komunikovat, domluvit se v praktických situacích. Cílem vzdělávacím je myšleno získání dalších informací o oblastech, které jsou s daným jazykem spojeny, patří sem např. znalost reálií. Výchovný cíl je zaměřen na rozvoj osobnostních nebo morálních vlastností a znaků, spočívá v rozvoji mezikulturní tolerance. Tyto tři složky - komunikativní, poznávací a výchovná - jsou nebytné pro stanovení a specifikace průběhu hodiny.

Jako další rozdělení cílů Choděra (Tamtéž, s. 71) uvádí např. cíle širší, které jsou formulované většinou na základě komunikativní dovednosti a cíle užší specifikované vzhledem k určité kategorii probírané látky. Dále si může lektor stanovit cíle průběžné (např. cíl lekce) a cíle konečné (cíle na závěr celého kurzu, cíle na závěr pololetí).

Při přípravě a plánování hodiny, jehož prvním krokem je stanovení cíle, musí lektor brát v úvahu zaměření lekce a kurzu celkově, tedy co má být jeho obsahem. V rámci povinné školní docházky je obsah výuky a náplň jednotlivých předmětů daný normativními pedagogickými dokumenty, které obsah a rozsah učiva konkrétně vymezují na základě různých hledisek, a to např. typu školy, stupně, ročníku.

Pokud jde o výuku anglického jazyka ve firemních kurzech nebo v jazykové škole, specifikace obsahu lekcí záleží zejména na přání studentů, jejich výukových

potřebách a tudíž typu kurzu - jeho zaměření. Z tohoto pohledu potom lze rozlišit několik typů kurzů, respektive několik druhů „angličtiny jako cizího jazyka“ ve smyslu specifikace lekcí. Nejčastějšími typy jsou obecná angličtina a angličtina pro specifické účely, která zahrnuje další zaměření výuky.

Kurzy obecné angličtiny (General English) se věnují tematickým okruhům z běžných každodenních situací a oblastí společenského života a zároveň by měly rozvíjet schopnost komunikovat, rozumět psanému i mluvenému projevu, obohacovat slovní zásobu v určitých obecných tématech.

Angličtina pro specifické účely (English for Specific Purposes) zahrnuje především výuku obchodní angličtiny (Business English), kde se studenti zaměřují na slovní zásobu používanou v obchodním a pracovním prostředí, speciální terminologii, např. finance, bankovníctví, obchod atp. V těchto kurzech se učí komunikovat ve formálním prostředí, na schůzkách, obchodních jednáních, mohou se učit i speciální fráze a obraty používané při prezentacích, vyjednáváních.

Kromě obchodně zaměřeného jazyka do kategorie angličtiny pro specifické účely patří také právní angličtina, angličtina používaná v IT oblasti nebo v oblasti techniky. Do této oblasti také patří kurzy zaměřené na přípravu ke zkouškám, nejčastěji se jedná o Cambridgeské zkoušky nebo Státní jazykové zkoušky.

Obsah kurzu se odvíjí primárně od zaměření kurzu a jazykové úrovně studentů. V případě individuálních studentů – manažerů si velmi často obsah kurzů určují oni sami, a to na základě jejich výukových potřeb. V jazykových školách je obsah kurzu většinou vymezený předem právě na základě některého z výše zmiňovaných kurzů.

4.2. Plán lekce a její fáze

Mezi další metodické náležitosti patří také plán konkrétní hodiny, tzv. lesson plan, který si lektor vytvoří před lekcí a který by mu měl usnadnit průběh hodiny a zaručit její efektivitu a zároveň sloužit i jako nástroj sebehodnocení. Zlámal (2008, s. 77) zdůrazňuje, že při přípravě plánu lekce by měly být vzaty v úvahu následující fáze:

- stimulačně motivační,
- expoziční,
- fázi fixace,
- fázi aplikační,
- diagnostickou.

Cílem fáze stimulačně motivační je vzbuzení zájmu studentů. Úspěšný průběh této fáze je důležitý pro celkový výsledek. V lekci anglického jazyka se může jednat o úvodní aktivitu (warm-up), pomocí které má lektor navodit pozitivní atmosféru pro výuku angličtiny, stimulovat studenty k výuce. Tato aktivita může proběhnout formou krátkého rozhovoru (ve dvojicích, v malých skupinkách) na určité konkrétní téma, které by mělo souviset s dalším obsahem lekce nebo např. formou hry na zopakování slovní zásoby nebo gramatického jevu probraného v minulé hodině.

Expoziční fáze zahrnuje zprostředkování nových poznatků. Tato část by měla proběhnout kreativními, různorodými způsoby, aby účastníky výuky co nejvíce stimulovala k aktivitě. Při hodině angličtiny lektor může novou slovní zásobu představit za pomoci obrázků, mentálních map, synonym, antonym nebo gesty. Gramatiku lze prezentovat na základě textů nebo dialogů, kdy oni sami gramatická pravidla vyhledávají, jak jsou použita ve větách v textu a snaží se je vysvětlit.

Ve fázi fixace se jedná o uspořádání, procvičení a upevnění látky. Cizí jazyk je nezbytné procvičovat neustále, ať už se jedná o slovní spojení, fráze nebo oblast gramatiky. Je důležité dbát na to, aby je studenti použili ve větách, v reálném kontextu, v dialogu nebo vše procvičili v různých typech cvičení v učebnici.

Aplikační fáze je ta část hodiny, kdy dochází k využití získaných vědomostí a dovedností při řešení praktických úloh. V této fázi dochází zejména k samostatnému, často kreativnímu použití nové látky v širších souvislostech, kdy student aplikuje jevy do běžné konverzace bez většího úsilí a problémů

Fáze diagnostická představuje ověření a zhodnocení výsledků výuky. Zpětná vazba je nezbytná pro lektora i pro studenta a měla by být uplatňována nejen v závěru lekce, ale po celou dobu výuky. Lektor si tak uvědomí, zda student látku ovládá, případně kde je problém a na co je nutné se zaměřit příště. I tato fáze je určitým motivačním faktorem – student by se měl dozvědět, čeho v dané lekci dosáhli, co se naučili, procvičili, v čem se zlepšili. Je na uvážení lektora, jakým způsobem zpětnou vazbu svým studentům poskytne. Může klást kontrolní otázky (nejlépe v cílovém jazyce), studenti mohou s novou slovní zásobou představenou v hodině vytvořit věty, vymyslet příběh, dát do kontextu.

Harmer (2001, s. 282) dodává, že plán lekce je spojený také s didaktickými prostředky a pomůckami. Jedná se o studijní materiály a techniku, které jsou v kurzu využívány. Podle většiny odborníků je vhodný výběr a použití učebnic, ostatních doplňkových materiálů a technických prostředků jako je počítač, DVD přehrávač, interaktivní tabule, zpětný projektor nezbytný pro zvýšení zájmu studentů, rozvíjení

jejich pozornosti a aktivity a významně přispívá k pozitivním výsledkům vyučovacího procesu.

Učebnice poskytuje studentům přehled probíraných témat, udává strukturu, slouží jako prostředek k procvičování a opakování. Pro studenta i lektora je pomůckou, návodem a inspirací, jak postupovat. Důležitý je ovšem výběr takové učebnice, která je pro konkrétní kurz, jeho zaměření a úroveň studentů, vhodná. Nezbytnou součástí by měly být další doplňkové materiály, aktivity v kurzu by neměly být založeny pouze na práci z učebnice. Výhodou učebnice, doplňkových materiálů a technických prostředků je i umožnění sebezvzdělávání a samostatnou aktivitu mimo lekci, bez přítomnosti lektora. V dnešní době díky technologickému pokroku je použití technických prostředků v hodinách téměř samozřejmostí a někdy jsou lekce na tom přímo založené.

5 METODY VÝUKY

Jednou z neoddělitelných součástí vzdělávacího procesu, která zásadně ovlivňuje jeho efektivní průběh a výsledky, je zvolená vyučovací metoda. V odborné literatuře se setkáváme s různými definicemi a vysvětleními tohoto pojmu. Jeho specifikací se zabýval již Jan Ámos Komenský, který usiloval o nalezení té správné a neúčinnější metody v procesu výuky. Mojžíšek (1975, s. 9) zmiňuje, že Komenský však zůstával u vymezení metody spíše v širším slova smyslu, a to *„druh a způsob činnosti učitele a žáka“*. Stejně tak některá pojetí současných autorů se liší, pokud jde o šíři jeho vymezení.

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 287) je metoda *„postup, cesta, způsob vyučování, který charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“*.

Skalková (1999, s. 167) rozumí pod tímto pojmem *„způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům. Právě prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem“*.

Maňák (2003, s. 21) ve svém pojetí označuje metodu za *„nejadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení výukových cílů“*. Zároveň zdůrazňuje, že metoda je součástí dalších prvků vyučovacího procesu a nemůže být brána v úvahu jen sama o sobě, bez jejich součinnosti. Ještě více také akcentuje důležitost metody, která by měla být vždy zaměřena na studenta samotného spíše než na učitele

Metoda je určitý postup nebo způsob, jak naplnit stanovené cíle výuky pomocí zvládnutí obsahu učiva daného předmětu za určitých podmínek a okolností vyučovacího procesu a všech jeho fází. Konceptu výukové metody je jednoznačně přisuzována velká důležitost. Beljajev (In Choděra, 2013, s. 92) dokonce říká, že *„bez dobré metody není dobrého učitele“*. Neexistuje jedna, univerzální metoda, podle které by se měla výuková lekce vést a která by zaručila pozitivní výsledky a maximální efektivitu.

Odborníci, kteří se zabývají vyučovacím procesem a jeho náležitostmi, jednotlivé druhy metod klasifikují do různých skupin na základě určitých kritérií a v soudobé literatuře se můžeme proto setkat s poměrně četnými typy rozdělení metod. Jedná se např. o klasifikaci metod podle fází výukového procesu, logického postupu ve výuce, počtu studentů, stupně aktivity, aspektu zdroje studentova poznání.

Z hlediska zaměření předkládané bakalářské práce popíšeme podrobněji rozdělení metod podle Mužíka (2003, s.69), který rozlišuje následující tři typy metod, a to podle jejich vztahu k praxi dospělého účastníka výuky na:

- metody teoretické,
- metody teoreticko-praktické,
- metody praktické.

Metody teoretické jsou metody, které je vhodné uplatnit zejména při předávání teoretických poznatků nebo při vysvětlování pojmů, pravidel, zákonitostí. Do této skupiny jsou řazeny přednášky, cvičení nebo semináře, kdy jsou účastníci výuky seznamováni s novými informacemi nebo si své vědomosti obohacují, doplňují. Při přednášce je to např. prezentace nové látky, která je dále procvičena a aplikována při cvičení (kde je zároveň důraz kladen na interakci mezi studenty a učitelem). V rámci semináře je pak využívána samostatná práce studentů.

V pojetí výuky cizího jazyka může být teoretické metody použito při výkladu nových gramatických jevů nebo při prezentaci nové slovní zásoby, případně při opakování teoretických pravidel užití určitého gramatického jevu atd. V rámci cvičení by potom tato pravidla měla být aplikována na konkrétních příkladech, při semináři pak studenti mohou řešit samostatné úkoly.

Do kategorie teoreticko-praktických metod jsou řazeny diskusní metody, metody řešení problémů, projektové metody nebo programová výuka. Z obecného pohledu se zaměřují na analýzu a řešení určitých situací, které se mohou vyskytnout v praxi. Z pohledu výuky cizího jazyka tato metoda klade důraz zejména na interakci a schopnost komunikovat.

Ve výuce angličtiny je velmi často uplatňován např. dialog a diskusní metoda, kdy studenti hovoří mezi sebou, ve dvojicích či skupinkách, vzájemně si kladou otázky a odpovídají, diskutují na zadané téma. Cílem je aktivní zapojení všech studentů a rozvoj řečových dovedností, schopnosti reagovat argumentovat, zapojit se do diskuze a být hodnotným účastníkem konverzace.

Mezi metody praktické patří koučink, instruktáž, stáž nebo exkurze. Tyto metody se zaměřují na praktickou činnost a odehrávají se spíše než v učebnách na pracovišti nebo takzvaně v terénu. Jde o propojení obsahu učiva a praktických situací. Tento způsob výuky vychází z reálného života, stimuluje studentovu aktivitu a má velmi motivační charakter.

Jak už bylo zmíněno, výuková metoda zastávala velmi důležitou roli v celém konceptu výuky již od počátku vývoje didaktického myšlení. Stejně tak v současné době je výukovým metodám věnována velká pozornost. Neustále dochází k jejich inovacím a do popředí se dostávají nové postupy a způsoby, některé metody, zejména ty, které se používaly v minulosti, zanikají. V dnešní době existuje mnoho odborných publikací, které poskytují přehled jednotlivých metod a jejich detailní popis, což umožňuje lektorovi a případně i studentům lepší orientaci a možnost výběru.

Před tím, než je vybrána vhodná výuková metoda, musí být zváženy další komponenty vyučovacího procesu, a to zejména:

- cíl výuky,
- obsah a zaměření lekce,
- rozsah, v jakém výuka probíhá,
- prostředí, kde se kurz koná,
- jaké prostředky a pomůcky má lektor k dispozici.

Maňák (2003, s. 51) upozorňuje, že při výběru metod je dále důležité se zaměřit na studenty, jejich věk a úroveň jejich fyzického a psychického rozvoje, jejich schopnosti a dosavadní znalosti, jejich motivaci, vzdělávací potřeby nebo pokud se jedná o větší skupinu studentů, tak např. i genderové rozdělení, etnické složení, vztahy v kolektivu, celkové klima ve škole, v učebně. Pokud budeme brát v úvahu výuku ve skupinovém jazykovém kurzu angličtiny pro dospělé studenty, měl by lektor tedy zvážit i pracovní pozice studentů, jejich zaměření v zaměstnání, jejich povahu a vztah k cizímu jazyku.

Při výběru metody jsou neméně důležité i schopnosti a dovednosti lektora. Metodu je třeba nejen správně zvolit, ale zejména aplikovat při hodinách tak, aby měla správný efekt a aby se studenti v hodinách něco naučili. S ohledem na všechny zmíněná kritéria, která by měla být brána v úvahu při volbě metody, by se ale nemělo předpokládat, že stačí vždy jen jedna metoda, vždy by se měly kombinovat, měnit, střídát. Používání jedné a té samé metody může vést k tomu, že se výuka stane nezajímavou a stereotypní, kdy student již přesně ví, co se bude dít na začátku hodiny, jaké aktivity a jakým způsobem bude v průběhu lekce provádět. Taková výuka studenty nebude bavit a nebude tedy ani efektivní. Střídání metod může lekce obohatit a být prospěšné pro studenta a jeho výsledky, zvýšit jeho motivaci a chuť se studiem pokračovat. Stejně tak je to důležité i pro lektora a jeho lektorskou praxi, neboť tím, že

zkouší aplikovat nové postupy, si obohacují své zkušenosti ve výuce a zvyšují své profesní kvality.

6 METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA

V pojetí výuky cizích jazyků existují, stejně tak jako ve výuce všech předmětů obecně, různé metody, jejichž rozdělení se opírá o různá kritéria. Liší se především přístupem k výuce jazyka, to znamená, na jakou dovednost jsou zaměřeny a co konkrétně je cílem daného vyučovacího procesu. V průběhu uplynulých století prošly tyto metody velkým vývojem a v podstatě se neustále mění a vyvíjejí dodnes. Cílem bylo a je i nadále co nejvíce se zaměřit na studenta a jeho potřeby a zefektivnit proces učení.

Některé z metod přikládají primární důležitost systému mluvnických pravidel a správnosti jeho použití. Při výuce používají buď přístup induktivní, kdy je studentům představeno pravidlo, kdy a proč se určitý gramatický jev používá a to je následně procvičováno různou formou doplňování, transformování vět, překlady. Druhý způsob výuky gramatiky je deduktivní, kdy si student musí sám přijít na to, v jakých případech se jev používá.

Další rozdíl je v přístupu k výuce slovní zásoby, její prezentaci a procvičování. Některé metody upřednostňovali použití překladu, některé se snažily prezentovat slovo pomocí vizuálních pomůcek, definic, gest atp. Zásadní je zde také názor na míru zahrnutí mateřského jazyka do výuky, zda je využíván pouze okrajově nebo vůbec, anebo jestli je mateřština běžnou součástí výuky.

Některé metody kladly velký důraz na rozvoj řečových dovedností, kdy hlavním cílem výuky bylo dosáhnout toho, aby se student domluvil v běžných situacích a dokázal spontánně reagovat a vyjádřit se bez problémů a strachu. Jiné metody vidí základ znalosti cizího jazyka v ovládnutí gramatiky nebo porozumění psaným textům.

Na základě výše zmíněných rozdílů jsou např. Harmerem (2001, s. 33) rozlišovány metody tradiční, alternativní a moderní.

Do tzv. tradičního pojetí výuky spadají:

- gramaticko-překladová metoda,
- metoda přímá,
- audiolinguální metoda

Mezi metody alternativní jsou řazeny:

- suggestopedie,
- metoda celkové fyzické odpovědi,
- tichá metoda,
- metoda společenského učení

Takzvanými moderními metodami jsou:

- metoda komunikativní,
- úkolová metoda,
- lexikální metoda.

6.1. Gramaticko-překládová metoda (Grammar Translation Method)

V 18. století, kdy se začaly moderní jazyky vyučovat, byl hlavním vzorem pro jejich výuku způsob, kterým se do té doby učila latina. Metoda, která se začala převážně používat, byla založena právě na výuce latiny formou používání gramatických učebnic, kdy osu výuky tvořily mluvnická pravidla, různá gramatická cvičení a překládání z a do cílového jazyka. Proto je nazývána gramaticko-překládová.

Richards a Rodgers (2001, s. 15) uvádějí, že podle této metody bylo účelem studia cizího jazyka zejména čtení knih nebo jiných textů a dokumentů v originále, což mělo čtenáře – studenta intelektuálně obohatit. Studenti se v hodinách zaměřovali na detailní rozbor textů, které překládali, analyzovali a kde překládali jednotlivá slova. Psaný jazyk ovšem, jak zmiňuje Hanušová, „*nebyl autentický, ale upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti. Při práci s jazykem byla převládající technikou manipulace s jazykovým materiálem, který byl často prezentován mimo kontext a jehož lexikum bylo využito jen jako stavební materiál pro prezentaci gramatických struktur.* (Metody cizojazyčné výuky, online, cit. 2014-10-12)

Důraz se kladl na přesnost, gramatické zásady a opakování. Gramatiku se žáci učili tím způsobem, že jim byla nejprve představena pravidla, která se museli učit nazpaměť a poté je aplikovat do izolovaných vět nebo při překladech. Na gramatickou správnost byl kladen velký důraz a učitel opravoval každou chybu, které se žáci při překladech, tvoření vět nebo ve cvičeních dopustili.

Co se týče osvojování slovní zásoby, nová slovíčka byla představována v mateřském jazyce a žáci se je měli naučit formou memorování „seznamu“ cizího slova a jeho ekvivalentu v mateřštině, bez jakéhokoliv kontextu.

Ačkoliv mnoho odborníků začalo tuto metodu kritizovat a upozorňovat na některé její nevýhody z hlediska studentů a efektivity výuky, mnoho učitelů bylo jejími zastánci. Využívání textů a jejich překladů, memorování slov nebo gramatických pravidel znamenalo částečně ulehčení práce učitele, který nemusel tolik používat cizí jazyk nebo vymýšlet doplňkové aktivity a hledat jiné materiály k výuce než je učebnice pro kurz určená. I v dnešní době bývá tato metoda některými studenty vyžadována. Jedná se zejména o studenty dospělé, kteří se touto formou učili dříve ve škole a pro něž je použití mateřského jazyka a překlady článků či memorování slovíček jakýmsi pomocným prvkem při studiu.

6.2. Přímá metoda (Direct Method)

Na konci 19. století se objevila kritika gramaticko-překladové metody a jejích zásad. První podnět vzešel od německého fonetika Vietora, který tuto metodu odsoudil v jedné ze svých publikací, kde kritizoval zejména překlady a nadměrné používání mateřského jazyka. Oproti tomu doporučoval zaměřit se zejména na fonetický systém jazyka, omezit mateřský jazyk pouze pro začátečníky, eliminovat překlady. Jeho názory získávaly čím dál více zastánců a postupně se tato metoda, označována jako „přímá“, začala šířit a používat na školách, kde byla výuka do té doby vedena metodou gramaticko-překladovou.

Choděra (2013, s. 116) vysvětluje, že zastánci této metody prosazovali učení se cizímu jazyku přirozeným způsobem, tedy aktivním používáním, bez překládání do mateřského jazyka, jehož použití je omezeno jen na nejnútnejší minimum, na příklad jako kontrola porozumění. Učitel již nemá dominantní postavení, kdy pouze on prezentuje danou látku, vede hodinu a striktně opravuje, ale důraz je kladen na aktivní zapojení studentů do výuky.

Studenti se již neučí nazpaměť poučky a gramatická pravidla, ale odvozují je na základě konverzace nebo textu, to znamená induktivním způsobem. Nová slovní zásoba je jim prezentována na základě reálných předmětů, obrázků nebo gesty, případně pokud se jedná o abstraktní slova, jsou využity asociace. Při prezentaci slovní zásoby je velmi důležitý kontext, který pomůže konkrétnímu výrazu porozumět. Důraz

je kladen na správnou výslovnost daného slova, proto přímá metoda využívala čtení textu nahlas, a to právě pro kontrolu a zdokonalení vyslovování. Kromě schopnosti komunikovat v cílovém jazyce tato metoda zdůrazňuje také důležitost porozumění při poslechu.

Přímá metoda bývá někdy nazývána metoda Berlitzova, a to podle jejího zastávce Maxmiliána Berlitze, který zakládal školy, kde uplatňoval hlavní výše zmíněné zásady – důraz na rozvoj řečových dovedností v cílovém jazyce, výuku pomocí názornosti, omezení použití mateřského jazyka a eliminace výkladů pravidel a definic. (Hanušová, *Metody cizojazyčné výuky*, online, cit. 2014-10-12). V některých zemích mohou studenti navštěvovat jazykové školy, které stále nesou jeho jméno (Berlitz School), kde probíhá výuka tzv. Berlitzovou metodou a vyučující jsou speciálně vyškolení rodilí mluvčí angličtiny.

6.3. Audiolingualismus (Audiolingual Method)

Audio-linguální metoda, nazývaná také Audiolingualismus, vznikla v 50. a 60. letech v Americe, odkud se brzy rozšířila do Evropy. Tato metoda vznikla původně na základě potřeby naučit členy armády ve velmi krátké době co nejlépe mluvit a reagovat v cizím jazyce, aby byli schopni domluvit se ve světě. Proto je také možno setkat se s termínem „Army Method“.

Stejně jako metoda přímá, i tento způsob výuky klade důraz na mluvený projev a rozvoj řečových dovedností, zaměřuje se také na porozumění slyšenému projevu a snaží se o eliminaci mateřského jazyka z výuky. Osvojování nových gramatických struktur a slovních spojení popisuje Harmer (2001, s. 69). Tento proces je založený na behavioristickém principu podmiňování. Tento princip vysvětluje, že člověk se učí prostřednictvím podmiňování a tedy i učení cizímu jazyku je na základě opakovaných podnětů, které vedou k tvorbě reakcí a podmíněných reflexů a jejich upevnování.

Thornbury (2006, s. 21) vysvětluje, že proto je audiolinguální metoda založena na principu drilu, kdy se žáci učí prostřednictvím opakování jednotlivých frází a gramatických spojení. Při výuce gramatiky se postupuje nejprve od představení a osvojení základních, jednoduchých jevů, až poté se přistoupí k jevům složitějším. Důraz je kladen na správnost - tato metoda nepřipouštěla chyby, neboť přesnost projevu byla považována za nejlepší způsob, jak dosáhnout plynulosti.

Lekce většinou spočívaly ve čtení a poslechu různých dialogů a jejich následném memorování, případně opakování jednotlivých útržků a vět, které byly posléze obměňovány a opakovány s cílem daný jev si zapamatovat v co nejkratším čase. Tyto rozhovory neb části textu byly většinou uměle vytvořené a bez reálného kontextu, což byla také jedna z nevýhod této metody, neboť žáci pak nebyli schopni slovní spojení a gramatické jevy použít v přirozené komunikaci v běžném životě. Výhodou naopak bylo to, že díky aktivitám založeným na drilu, si studenti jevy opravdu zautomatizovali a měli možnost dostatečně si procvičit a osvojit správnou výslovnost slov. To byl nejspíše důvod, proč byla tato metoda mezi učiteli i studenty relativně oblíbená a proč se i v současnosti částečně využívá např. v jazykových laboratořích nebo při programovém vyučování, kdy se studenti učí za použití informačních technologií, např. formou e-learningu.

Jak zmiňuje Hanušová, tato metoda byla jednou z prvních, které byly založeny na teorii jazyka i na teoretických principech jeho osvojování a měla tedy lingvistický i psychologický základ. Jednalo se tedy o první skutečně vědecky podloženou metodu výuky cizího jazyka. (Metody cizojazyčné výuky, online, cit. 2014-10-12)

6.4. Tichá metoda (Silent Method)

Základním principem tiché metody je důraz kladený na samostatnost studenta. Autor této metody, Američan Caleb Gattegno, věřil, že proces učení je nejsnadnější a nejefektivnější, pokud studenti na základě řešení různých problémů a situací všechna pravidla a významy slov objeví sami a začnou je poté automaticky používat v konverzaci.

Thornbury (2008, s. 205) uvádí, že tichá metoda nesouhlasí s formou drilování a opakování dialogů nebo jednotlivých vět jako základními aktivitami v hodině. Zásadou této metody je, že lektor mluví minimálně, většinu času je spíše potichu. Studentům novou látku představuje pomocí různých autentických materiálů - obrázku nebo barevných tyčinek, tzv. cuisenaire rods, které znázorňují, co dané slovo znamená. Pro osvojení správné výslovnosti ukazuje na fonetickou tabulku anglických hlásek. Správnost či nesprávnost odpovědí a vyjadřování studentů pak potvrzuje jen kývnutím nebo jiným gestem.

Tichá metoda je bezpochyby zajímavým způsobem výuky, nicméně v praxi zůstává využita spíše okrajově, pro zpestření běžné výuky. Nespornou výhodou bylo

jistě to, že si studenti zvykli pracovat samostatně a v cílovém jazyce, učili se přemýšlet v něm a reagovat a nebyli závislí na překladech nebo memorování slovíček proto, aby porozuměli a uměli jazyk aktivně použít. Nevýhodu mohou někteří lektori spatřovat ve velké náročnosti na přípravu a organizaci. Tento způsob výuky nemusí některým studentům vyhovovat a takové hodiny by navštěvovat nechtěli.

6.5. Metoda Sugestopedie (Suggestopedia)

Zakladatelem sugestopedické metody, někdy také nazývané „superlearning“, je bulharský lékař Georgi Lozanov, který v 70. letech zkoumal činnost mozku ve spojení s učebními procesy a metodami.

Sugestopedická metoda zdůrazňuje nutnost koncentrace na studovaný jev. Lozanov se domníval, že student by při lekci neměl být ničím rozptylován, ať už se jedná o slovní útvar nebo mluvnickou část. V učebnách jsou proto studenti obklopeni pouze reáliemi a dalšími doplňky, které souvisejí s výukou a cílovým jazykem.

V kurzu studenti vystupují pod novými jmény, mají nová bydliště, imaginární zaměstnání, aby nic z reálného života neb jejich soukromí nenarušovalo proces výuky a maximální soustředění. Mezi učitelem a studentem by měla panovat důvěra, aby studenti během lekce cítili jistotu a vnitřní klid. Lozanov používá termín „infantilizace“, což, vysvětleno Starkem (1994, s. 36)., znamená, že se žáci mají učit právě tak, jako malé dítě – spontánně, ze své vlastní zvědavosti a píce. Učitel, jeho chování a autorita studentovu kreativitu a chuť do učení podporuje a dává další podněty. Výuka touto metodou vyžaduje další odborné znalosti, proto jsou lektori, kteří vyučují formou sugestopedie, speciálně školeni, jak v hodinách mluvit, jaká používat gesta atp.

Lekce vedená touto metodou má zpravidla tři fáze, které detailněji popisuje Harmer (2008, 218). V první části se opakuje materiál (může se jednat o ústní formu nebo čtení textu), se kterým se studenti setkali v předchozí hodině. Poté následuje prezentace nové látky a s tím spojená diskuze, jejíž součástí je překlad do mateřského jazyka. Ve třetí fázi lekci žáci se zavřenýma očima poslouchají hudbu a relaxují. Během toho jim učitel předčítá nový dialog nebo část textu a zároveň se snaží následovat rytmus hudby. Poté žáci potichu odcházejí z místnosti a za úkol mají tento text si ještě jednou přečíst nejlépe večer před spaním a druhý den po probuzení.

Fázi výuky spojenou s poslechem hudby na pozadí detailněji popisuje Stark (Tamtéž, s. 25), který upřesňuje, že většinou se jedná o poslech barokní hudby, neboť

právě ta dle Lozanova má ten správný uvolňující, osvobozující účinek. Poslech hudby spojené s učením také podle Starka pomáhá k rychlejšímu vybavení dané látky později, v jiných situacích, na příklad při zkouškách. Koncentrace na výuku spojená s relaxací je nezbytná, aby se tělo i mysl uvolnily a navodily tak stav mozku vhodný ke vstřebávání nových informací.

Sugestopedická metoda slibuje studentům několikanásobně lepší výsledky v osvojení nové látky a schopnosti nové znalosti poté použít. Dále si klade za cíl zbavit studenty stresu a naučit je mluvit spontánně, bez obavy, že udělají chybu nebo že nebudou vědět, jak různá slovní spojení nebo gramatické jevy použít. Sugestopedie je nicméně vhodná jen pro určité typy studentů.

6.6. Metoda celkové fyzické odezvy (Total Physical Response)

Objevitelem metody celkové fyzické odezvy, kterou často i v českých textech můžeme nalézt pod zkratkou TPR, je Američan James Asher. Vychází z předpokladu, že dospělý student se učí stejným způsobem, jako se malé dítě učí svůj mateřský jazyk, tedy nevědomě, spontánně a tím, že fyzickou reakcí odpovídá na verbální pokyny (často v rozkazovacím způsobu), aniž by přemýšlelo nad formou jazyka.

Studenti proto nejsou od začátku nuceni, aby mluvili, ale je dovoleno tzv. „tiché období“. Mluvit začínají až ve chvíli, kdy jsou na to připraveni. Pokud udělají chybu, lektor je striktně neopravuje, chyby jsou zde brány jako přirozená součást procesu osvojování si nové látky. Cílem je navodit atmosféru výuky bez stresu, kde se student učí přirozeně, spontánně.

Metodu detailněji popisuje (Thornbury, 2006, s. 89). Proces učení se cizímu jazyku touto metodou je spojen s fyzickou aktivitou, kdy lektor dává studentům pokyny, co mají dělat – může se jednat např. o věty typu: „Vezmi do ruky svoji tužku“, „Vstaň“, „Jděte rychle ke dveřím“ a oni tyto pokyny provádějí. Cílem je nejprve vytvořit podmínky vhodné pro učení tak, aby si žáci cizí jazyk začali osvojovat tak, jako malé dítě, tedy nevědomě. Mají se naučit rozumět pokynům – jednodušším i složitějším, i když je oni sami nejsou nejprve schopni vyprodukovat. Tím, že se studenti naučí na tyto pokyny reagovat, si zároveň osvojují používanou slovní zásobu nebo konkrétní gramatický jev. Nejdříve je kladen důraz na jejich schopnost porozumět tomu, co od

lektora slyší, až potom se zaměří na aktivní použití i z jejich strany. Ve chvíli, kdy jsou schopni jazyk aktivně použít, přebírají roli učitele a pokyny si dávají navzájem.

Podstata této metody je velmi často dnes využívána při výuce malých dětí, které pohyb při lekci velmi motivuje a baví. Použita ale může být i s dospělými studenty, je vhodná pro ty, kteří s výukou začínají. Pro pokročilejší studenty musí být použita v kombinaci s dalšími metodami, což připouští sám její autor Asher.

6.7. Přirozená metoda (Natural Approach)

Na konci 70. let 20. století byla rozvinuta metoda nazývaná přirozená. Jejím zakladatelem byl učitel španělského jazyka v Americe Tracy Terrel. Teorii přirozené metody Terrel opíral o teorii přirozeného osvojování Stevena Krashena, na základě které je učení se cizímu jazyku efektivnější, probíhá-li tak, jako u malých dětí, když se učí mateřský jazyk, to znamená podvědomě, ne jako v typickém prostředí vzdělávací instituce. Jednou ze zásad Krashenovy teorie je dostatečný přísun srozumitelného vkladu, který je malým dítětem nebo i dospělým člověkem přijímán. Student je nejprve vystaven tomuto smysluplnému vkladu a pomocí toho vstřebává informace. Teprve potom začíná sám komunikovat.

Stejně tak jako výše zmíněná metoda celkové fyzické odezvy i přirozená metoda respektuje „tiché období“, což znamená, že student začíná mluvit až tehdy, kdy se cítí připraven. Důležité je, aby studenti získali větší sebevědomí při procesu učení a byli více motivováni. Důraz je kladen na porozumění a komunikaci spíše než na gramatiku a pravidla jejího používání. Přirozená metoda také odmítá striktní opravování chyb.

Typické pro tento způsob výuky je, že neprobíhá na základě předem stanovených osnov a plánů, ale obsah učiva se rozvíjí postupně, podle individuálních potřeb studentů a jejich zájmů nebo přání. Lektor používá velké množství vizuálních pomůcek a autentických materiálů, které mají co nejvíce přiblížit výuku reálného života a prostředí cizího jazyka. Důležité je především dostatečné množství zmíněného „jazykového vkladu“. (Richardson, Rodgers, 1999, s. 197)

6.8. Metoda společenského učení (Community language learning)

Metoda společenského učení, jejímž zakladatelem byl americký psycholog Charles Curran, vznikla stejně jako přirozená metoda v 70. letech. Curran byl přesvědčen, že výuka by měla být založená na principech poradenské činnosti nebo skupinové terapie, kdy studenti pracují a učí se zejména formou kooperace, ne individuálně. Velký důraz je zde kladen na samostatnost a odpovědnost studentů.

Při lekci vedenou touto metodou studenti sedí v kroužku a diskutují o tématu, které si oni sami zvolí. Lektor, který je mimo tento kruh, přebírá roli poradce, pomáhá případně s formulací vět, vysvětlením významu nebo překladem slov. Vztah lektora a studenta je zde velmi důležitý, postavený na důvěře a bezpečí.

Učebnice se zde používá minimálně, lektor (nebo dokonce sami studenti) může přinést své vlastní materiály, ať už se jedná o texty nebo vizuální pomůcky. Každá konverzace je nahrávaná a později v hodině nebo v další lekci se nahrávka znovu použít, překládá, analyzuje. Lektor může poté sám zvolit, jakým dalším aktivitám se budou věnovat, zda budou na základě nahrávky studovat gramatické jevy nebo se zaměřit na slovní zásobu.

Během procesu výuky mohou žáci přinášet vlastní názory a mluvit o svých pocitech, které z výuky mají. To je vnímáno jako velmi pozitivní, neboť jsou studenti neustále vedeni k tomu, aby se zbavili jakéhokoliv stresu, ostychu a zábran při komunikaci.

Metoda společenského učení vyžaduje speciální školení pro lektory, aby věděli, jakým způsobem mají ke studentům přistupovat a aby byli připraveni reagovat na vzniklé situace a témata, která si žáci vyberou. Lektor dopředu neví, co se bude v lekci probírat a nemůže se tudíž připravit na práci s konkrétními gramatickými jevy nebo slovní zásobou. Kritici této metody také namítali, že je velmi obtížné hodnotit efektivitu výuky, výsledky studentů a splnění cílů, neboť zde není konkrétní učební plán.

Ačkoliv metoda společenského učení nebyla používána velkým počtem škol a lektorů, hlavní myšlenka – skupinová konverzace – je dnes součástí téměř každé skupinové lekce a osvědčila se jako velmi efektivní. (Thornbury, 2006, s. 38)

6.9. Úkolová metoda (Task-based learning)

Metoda plnění úkolů (Úkolová metoda) se poprvé objevila v 80. letech v Indii. Její zakladatel, N. Prahbu byl přesvědčený, že studenti se cizí jazyk nejlépe naučí pomocí plnění zadaných úkolů – nejčastěji při hledání řešení určitého problému. Prahbu odmítal důraz na formu gramatických struktur, byl přesvědčen, že nejdůležitější je zaměřit se na význam.

Hodina založená na úkolové metodě by měla obsahovat tři části:

- a) V první fázi lektor prezentuje úkol, informuje studenty, co bude jejich cílem a jaký bude závěr. Dále zdůrazní klíčovou slovní zásobu, případně vysvětlí další náležitosti nebo poskytne slovníky a jiný vhodný materiál. Slovní zásoba a gramatika by měla být představena zajímavou aktivitou, která by zároveň studenty motivovala a vzbudila v nich zájem daný úkol řešit. V této fázi je také důležité představit časový plán – kolik času žáci mají na řešení úkolu.
- b) Ve druhé části studenti pracují ve dvojicích nebo v malých skupinkách a jejich cílem je naplánovat a provést řešení. Při tom se mohou v případě jakýchkoliv nejasností obracet na lektora s dotazy, používat slovníky nebo jiné pomocné materiály. Všechna komunikace studentů by měla probíhat v cílovém jazyce, mateřský jazyk se používá jen výjimečně.
- c) Ve třetí fázi studenti prezentují svá řešení a probíhá diskuze s ostatními skupinami. Lektor se poté na základě těchto prezentací zaměří na specifické jazykové oblasti, ve kterých žáci udělali chyby. (Harmer, 2001, s. 87)

Zastánci této metody pozitivně hodnotí zejména velké zapojení studentů do výuky, což má pozitivní efekt na jejich samostatnost, motivaci a pomáhá zejména k překonávání zábran v komunikaci. Aktivity využívané úkolovou metodou jsou velmi různorodé a podporují studenty v jejich kreativě. Studenti primárně rozvíjí řečové dovednosti, schopnost vyjádřit se a reagovat na určité téma, zapojit se do diskuze a prezentační dovednosti.

Odpůrci naopak kritizují velkou náročnost přípravy lekce vedené touto metodou. Výběr úkolů musí být velmi pečlivý, nejlépe z reálného světa a jeho obtížnost přizpůsobená jazykové úrovni třídy. Lektor si většinou musí sám vyhledat materiály,

kteřé budou řáci v hodině potřebovat a zvažít způsob jejich použití. Výsledný efekt lekce pak také záleží na věkovém složení a povaze studentů, jejich schopnosti řešit ve skupinách úkoly, prezentovat, diskutovat. Podle některých odborníků mohou mít s tímto způsobem výuky problém začátečníci.

6.10. Lexikální metoda (Lexical Approach)

Lexikální metoda patří mezi poměrně nové přístupy ve výuce cizích jazyků. Její zakladatel, britský lexikolog Michael Lewis ji představil v roce 1993 ve své publikaci „The Lexical Approach“.

Hlavní zásadou lexikální metody je, že jazyk „*gramatikalizované lexikum, ne lexikalizovaná gramatika*“ (Thornbury, 2006, s. 63). Jinými slovy při výuce cizího jazyka je třeba se zaměřit na osvojování slovní zásoby, ne gramatických struktur. Slovní zásoba tvoří hlavní jádro jazyka, neboť právě slova jsou nositelem významu, který je nezbytný pro porozumění při komunikaci. Lewis zastává názor, že pokud člověk udělá chybu v použití gramatického jevu, nezabrání to pochopení významu jeho sdělení natolik, jako je to možné, když zamění různá slova nebo je použije v jiném významu.

Lewis také doporučuje, aby se řáci neučili jednotlivá slovíčka, ale ustálená slovní spojení - tzv. kolokace. Na základě této metody se do podvědomí více začaly dostávat jazykové korpusy, ve kterých bylo možné kolokace, fráze nebo idiomatická spojení najít.

Základem výuky je práce s textem a slovními spojeními, která se řáci učí a která pak aplikují v aktivní komunikaci. Nejprve se učí jednoduchá spojení a postupem času je kombinují s dalšími slovy a frázemi. Tato metoda neodmítá použití mateřského jazyka a překladů, naopak, pokud je to nutné, texty a slovní spojení se vysvětlují pomocí ekvivalentů v mateřském jazyce. Ve výuce se často pracuje se slovníky. (Thornbury, 2006, s. 92)

Lexikální metoda bývá velmi často využívána v kombinaci s dalšími přístupy, např. s komunikativní metodou nebo s metodou založenou na úkolech. V hodinách výuky anglického jazyka je vhodné použít tuto metodu jako základ výuky slovní zásoby, přičemž by tato výuka měla probíhat co nejvíce v kontextu reálných situací. Metoda může být použita nejen s dospělými, ale i s malými dětmi a obecně se studenty, kteří s výukou začínají, kdy už od začátku se učí osvojovat si ne pouze jednotlivá slova izolovaná od kontextu, ale slovní spojení a fráze a ty pak následně kombinují nebo

nahrazují jinými novými v komunikaci. Stejně při této metodě se učí pracovat s textem a uvědomovat si význam slov a jejich použití v něm.

6.11. Komunikativní/komunikační metoda (Communicative method)

Tato metoda je v dnešní době velmi rozšířená a používaná ve výuce anglického jazyka v mnoha typech škol a jiných vzdělávacích institucích. Poprvé se objevila na konci 70. let 20. století ve Velké Británii a odtud se začala šířit do ostatních zemí. Svého největšího rozmachu v oblasti výuky cizích jazyků dosáhla v 80. letech a v roce 1982 byla Radou Evropy prohlášena za vhodnou ke všeobecnému užívání (Choděra, 2013, s. 118).

Základním principem komunikativní metody (někdy také nazývané „komunikační“) je, jak už sám název napovídá, důraz na řečové dovednosti studentů a jejich využití při komunikaci. Důležitým rysem tohoto způsobu výuky nicméně zůstává zásada komplexnosti. Ve výuce by měly být procvičovány všechny aspekty, to znamená nejen řečové dovednosti, ale i schopnost porozumění poslechu, schopnost psát a rozumět psanému textu.

Komunikativní metoda odmítá tradiční pojetí výuky např. formou gramaticko-překladové metody a rozdělení výuky na osvojování si jednotlivých částí jazyka. Jak podotýkají Hauslerová a Nováková, *„jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává. Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka. Nestačí, když učíme studenty manipulovat s jednotlivými strukturami. Musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase“*. (Metody cizojazyčné výuky, online, cit. 2014-10-27)

Další zásadou komunikativní metody je důraz na eliminaci použití mateřského jazyka. Lektor by se měl snažit mluvit cílovým jazykem převážnou část hodiny, při běžné konverzaci se studenty, při prezentování nové látky, vysvětlování významu textu, zadávání instrukcí nebo domácího úkolu. Mateřský jazyk by měl být využíván pouze v krajních situacích, kdy by použití cizího jazyka zásadně bránilo efektivnímu průběhu lekce. Komunikativní metoda se řídí myšlenkou, že pokud si student sám přijde na to, co např. některé slovo znamená nebo jakým způsobem, kdy a proč se používá určitá gramatická struktura, bude to mít následně větší efekt, než pokud mu to řekne lektor nebo až když si to najde ve slovníku. Mnohem lépe si daný jev zapamatuje

a naučí se díky tomu přemýšlet v cílovém jazyce, což pro něj bude důležité při praktickém použití. Hlavním úkolem lektora je především usnadňovat proces výuky, podporovat studenty a motivovat je k co největšímu použití cizího jazyka, aby následně ztratili ostych i při jeho užívání mimo lekci.

V hodinách se i nadále používají učebnice (pouze cizojazyčné), ale měly by být kombinovány s různými autentickými materiály – novinovými články, beletrií, letáky, mapy, obrázky, fotografie, vstupenky, které co nejvíce přiblíží výuku situacím reálného života a studenti se tak budou učit používat jazyk přímo v kontextu každodenních situací. Velmi často využívané aktivity jsou rozhovory, dialogy, rolové hry atd. Nová slovní zásoba a gramatika je prezentována na úryvkách textů a v kontextu, ne izolovaně, případně se využívají fotografie, obrázky, vizuální pomůcky, gesta.

Studenti velkou část hodiny pracují v párech nebo ve skupinkách, jejichž složení by se mělo v průběhu lekce měnit. Role lektora spočívá především v monitorování průběhu, kdy pomáhá, pokud si studenti nevědí rady, zapisuje si případné chyby a další poznámky. Poté, co daná aktivita skončí, se na nejdůležitější postřehy lektor zaměří a analyzuje je společně se studenty. Nemusí se jednat pouze o opravu chyb, které v průběhu své práce studenti udělali, ale lektor může upozornit i na správné a zajímavé obraty, které použili. Obecně je větší důležitost přikládána schopnosti vyjádřit se více či méně plynule než schopnosti použít všechna gramatická a slovní spojení bezchybně. Chyba je považována za přirozenou součást učebního procesu. Důležité je, aby se studenti snažili komunikovat, důležité není to, do jaké míry určitou gramatickou strukturu použijí správně, ale to, že ji zapojí do komunikace a vyjádří se. (Harmer, 2001, s. 85)

Komunikativní metoda má v dnešní době velké množství zastánců. Pro mnoho učitelů představuje hlavní postup ve výuce, na jehož základu je cizí jazyk vyučován. Nicméně i tato metoda je velmi často kombinována s ostatními přístupy a odborníci se shodují na tom, že by se do výuky i nadále měly zahrnovat prvky z některých metod prosazovaných a používaných dříve. (Tamtéž, s. 86)

7 LEKTOR A JEHO ROLE

S procesem vzdělávání je bezpochyby úzce spjata nejen aktivita účastníků – studentů, ale také činnost účastníka - vzdělavatele, který výuku připravuje, vede, hodnotí a celkově významným způsobem ovlivňuje její průběh a efektivitu. Zájem o profesi lektora, stejně jako důraz na kvalitu jejího vykonávání v poslední době vzrostl přímo úměrně se zvyšující se poptávkou trhu po kvalitních, dobře vedených vzdělávacích aktivitách.

V konceptu celoživotního učení se pro označení vzdělavatele dospělých používají různé definice. Jednu z nejobecnějších charakteristik nabízejí např. Průcha a Veteška (2012, s. 278), kteří označují vzdělavatele dospělých jako „*odborníka, který vede edukační proces dospělých.*“ Stejně tak Palán (2008, s. 120) zmiňuje, že se jedná o obecnou kategorii pracovníka, který ovlivňuje proces vzdělávání, přípravu na něj, jeho průběh a výsledky. Vzdělavatel dospělých vystupuje v dalších specializovaných rolích, a to podle specifikace a zaměření oblasti výchovy a vzdělávání, kde působí. Proto se tedy v rámci vzdělávání dospělých můžeme setkat s různými termíny, které označují typy vzdělavatelů dospělých účastníků výuky. Blíže jsou charakterizovány např. Mužíkem (2010, s. 217).

Kouč

Tímto termínem bývá označován vzdělavatel dospělých působící v oblasti vzdělávání přímo v zaměstnání. Tato forma výuky je realizována na pracovišti, při provádění pracovního výkonu, a to průběžně formou sledování a následné konzultace. Kouč soustavně informuje koučovaného zaměstnance o jeho činnosti, společně diskutují řešené úkoly a výsledky a cíle, které jsou stanoveny většinou na základě profesní dráhy a zaměření zaměstnance. Práce kouče a koučovaného je založena především na vzájemné důvěře a základem je zde jasné stanovení cílů, zpětná vazba, povzbuzování a zdůrazňování úspěchů.

Trenér

Tento účastník vzdělávacího procesu je zaměřený na osvojování dovedností v praxi. Zabývá se praktickou přípravou nebo výcvikem. Trenéři působí velmi často ve výcvikových kurzech, tréninkách, které se mohou konat nejen v tradičním prostředí např. učebny, ale v poslední době se oblíbenou a často využívanou formou staly tzv. outdoorové tréninky. Tyto aktivity probíhají velmi často v přírodním prostředí, kdy mají

účastníci řešit různé modelové situace založené na realitě. Aktivity jsou poté analyzovány, což má účastníkům pomoci zpracovat a zobecnit jejich prožitky tak, aby je mohly následně prakticky využít. Cílem je zejména rozvoj schopnosti práce v týmu, schopnosti řešit problémové situace, zlepšení efektivity komunikace a celkových vztahů, vzájemného respektu a důvěry mezi zúčastněnými.

Instruktor

Instruktor je odborný poradce, školitel, zaměřený především na praktický výcvik nebo praktickou přípravu v určitém oboru a na osvojení různých dovedností a pracovních návyků.

Moderátor

Tento typ vzdělavatele dospělých využívá ve výuce tzv. moderační metodu. Je zaměřený především na interaktivní metody ve výuce a týmovou práci účastníků vzdělávacího procesu. Moderátor by měl klást důraz na aktivní zapojení všech zúčastněných, časté a efektivní střídání způsobů výuky v různých vzdělávacích formách, a to při přednáškách, workshopech, seminářích, konferencích. Práce moderátora vyžaduje velkou přípravu a didaktickou kvalifikovanost.

Facilitátor

Název pro tuto skupinu vzdělavatelů dospělých je odvozen od slova „facilitace“, tedy „usnadnění“. Facilitátor by měl ovlivňovat podmínky nezbytné pro efektivní průběh vyučovacího procesu, usnadňovat jej, usměrňovat. Jedná se o odborníka, díky němuž účastníci výuky lépe porozumí, jaké jsou stanovené cíle, důvody jejich stanovení a v čem spočívá celkové naplánování vzdělávacího procesu.

Konzultant

Konzultant neboli poradce, je odborník, jehož role je v určitém oboru poskytnout radu, doporučení, vysvětlení, návod k učení nebo odborné stanovisko, vypracovat posudek, vysvětlit učební látku, podrobně odpovědět na konkrétní otázky.

Metodik

Metodikem se rozumí specialista, který navrhuje, připravuje a řídí metodickou stránku vzdělávacího procesu, zabývá se výběrem formy a metody výukového procesu, didaktických pomůcek, způsobu ověřování splnění cílů a hodnocení výsledků.

Mentor

Jedná se školitele, vzdělavatele, který působí na pracovišti a jeho úkolem je radit, usměrňovat, motivovat a předávat své zkušenosti, kdy mentorovaný účastník je často profesně mladší a v daném oboru či na dané pozici má menší zkušenosti. Tento typ vzdělávání je většinou méně formální, mentor a mentorovaný si sami určují frekvenci spolupráce a její průběh. Jedná se poměrně náročnou a nákladnou formu vzdělávání, neboť mentor by měl být vyzrálá, sociálně inteligentní a všestranně vzdělaná osoba.

Tutor

Tento pojem byl původně používán pro vysokoškolské pedagogické pracovníky, kteří se studenty pracovali individuálně nebo v malých skupinkách, většinou po celou dobu jejich studia. V dnešní době se tutorem rozumí odborník, poradce nebo pomocník účastníka distančního typu vzdělávání. Tutor pomáhá studentovi orientovat se v probírané látce, vyhodnocuje splnění např. písemných úkolů, pomáhá s problematickými okruhy při přípravě na zkoušky, motivuje k dalšímu aktivnímu studiu.

Lektor

Jedním z nejčastěji používaných termínů pro označení osoby, která vede proces vzdělávání dospělých, je lektor. Tento pojem byl původně používán pro univerzitního učitele – externistu, nicméně postupem času, a to zejména v poválečném období, se začal více používat v oblasti dalšího vzdělávání, a to proto, aby došlo k rozlišení vzdělávacího procesu probíhajícího ve škole a mimo ni. Dnes je lektor základním účastníkem i činitelem výukového procesu, který je zde nezbytný pro naplnění učebních cílů.

Protože se v oblasti výuky cizích jazyků pro označení vzdělavatele používá téměř výhradně pojmu lektor, v následující části bakalářské práce se zaměříme právě na tuto specifikaci, na úlohu lektorů ve vzdělávacím procesu, typy jejich práce v České republice a na možnosti jejich rozvoje.

7.1. Role lektora ve výuce cizích jazyků

Osobnost lektora a jeho úloha ve výuce obecně je stěžejní, neboť se jedná o základní prvek celého výukového procesu, který zásadně ovlivňuje jeho průběh a výsledky, a to ve výuce dětí i dospělých. Nároky na osobnost lektora se neustále zvyšují a stejně tak roste i zájem o kvalitní a zkušené lektory, kteří dokážou svým posluchačům předat užitečné informace zajímavým a efektivním způsobem. Kvalitní lektor, ať už se věnuje jakémukoliv oboru, by měl tedy disponovat určitými charakteristikami, schopnostmi a dovednostmi, znalostmi a zkušenostmi. Jak shrnuje Medlíková, *„kvalitního lektora charakterizuje jak profesionalita a odbornost, tak lidská zralost“*. (Neziskovky.cz, online, cit. 2014-11-25)

Lektorská činnost je velmi rozmanitá, její náplň bohatá a různorodá a lektor je v neustálé interakci s rozličnými osobnostmi studentů. O rozdílech mezi účastníky výuky hovoří např. Hartl (1999, s. 197), podle kterého se tyto rozdíly tím více zvětšují, pokud se jedná o dospělé studenty. Dospělí účastníci výuky se navzájem liší svými profesními i osobními zkušenostmi a zážitky, každý z nich má odlišné postoje, názory, ať už k druhým lidem nebo právě k učení. Sami studenti také mohou svým způsobem „převyšovat“ svého lektora co se týče životních zkušeností nebo i zralostí a lektor zde do určité míry ztrácí svůj obraz „všemohoucnosti“, který může mít např. učitel u dětí na základní škole. Proto je vždy nezbytný vzájemný respekt a partnerství obou stran účastníků vzdělávacího procesu.

Na přední místo mezi obecné požadavky na práci lektora je kladen primární důraz na výborné znalosti daného oboru. Lektor před svými posluchači vystupuje jako odborník, který by měl znát současné trendy v oboru, kde působí, měl by mít všeobecný přehled i praktické zkušenosti, o které by se měl se svými studenty podělit.

Také u lektora angličtiny je třeba, aby tento jazyk ovládal bezchybně, disponoval bohatou slovní zásobou, výbornou znalostí gramatických pravidel a byl schopen plynulého mluveného projevu. V případě lektora anglického jazyka je komplexní znalost vyučované problematiky tím spíše nezbytná, neboť je v některých případech pro studenty jediným zdrojem, který jim kontakt s cílovým jazykem zprostředkovává. Při výuce cizího jazyka je také důležité, aby do jisté míry lektor znal i realie dané země, základy z historie, geografie, kultury a současného dění.

Nicméně, jak upozorňuje Hartl (1999, s. 198), je těžké určit, kde je hranice mezi teoretickými znalostmi, které podmiňují odbornost lektora, a pracovními zkušenostmi. Obecně lze říci, že hluboká znalost oboru je základem výuky, ale pro efektivní průběh

výuky, naplnění jejich cílů a dosažení požadovaných výsledků někdy nestačí. Významnou roli zde hrají i lektorovy zkušenosti na poli vzdělávání a schopnost tyto zkušenosti předat takovým způsobem, aby jim cílová skupina studentů porozuměla.

Pro práci lektora je tedy nezbytná nejen lektorova výborná orientace ve vyučované problematice, ale mezi další, velmi významné prvky patří i jeho komunikační a sociální dovednosti. Dobrý lektor dokáže jasně formulovat výukový cíl, srozumitelně přednést a vysvětlit novou látku, předá jasné instrukce, dovede vhodně klást otázky a usměrňovat diskuzi. Probranou teorii naučí následně aplikovat do praxe.

Hartl (1999, s. 199) mezi sociální dovednosti lektora řadí také jeho schopnost získat zájem studenta. Kvalitní lektor musí být osobnost, která je schopná své studenty zaujmout, upoutat jejich pozornost a motivovat k učení. Probuzení zájmu u dospělých studentů a vyvolání potřeby jejich samostatného úsilí je lektorovým primárním úkolem, neboť dospělý velmi často potřebuje okamžitě to, co se naučí, využít v profesním životě. Neučí si pro vzdálenou budoucnost jako dítě.

Pokud se zaměříme na studenty angličtiny, tito lidé často na lekci se zájmem o studium tohoto cizího jazyka už přicházejí, ale úkolem lektora je jejich zájem udržet a vyvolávat potřebu dále se rozvíjet, nejen při lekci, ale pak i samostatně mimo ni. Lektor by měl tedy v průběhu studia studenty dostatečně podporovat a motivovat k dalšímu pokračování ve studiu a průběžně poskytovat zpětnou vazbu.

Lektor je částečně herec, který pobaví, zpestří lekci a svým přístupem proces výuky zpříjemní. Harmer (2001, s. 56) označuje lektora jako člověka, který je neustále na „jevišti“ a toto povolání přirovnává k dirigentovi, který *„pod svým vedením nechává svůj orchestr hrát a udává tempo a tón“*.

Dle Hartla (1999, s. 200) by měl být dále jedním z rysů osobnosti vzdělavatele také zájem o druhé, tedy o studenty. Kvalitní práce lektora závisí také na tom, zda má o svého studenta zájem a dokáže jej pochopit – zda porozumí jejich zábranám, vnitřním motivům jejich projevů nebo případným obtížím, které při výuce mají. Hartl zdůrazňuje také důležitost vzájemného respektu a úcty mezi oběma účastníky vzdělávacího procesu (Tamtéž, s. 198). Velmi důležitý je i přístup a způsob jednání lektora se studenty, vztah, který mezi sebou mají, neboť ovlivňují celkovou atmosféru v hodině a následně kladné výsledky výukového procesu.

Komunikace a neustálá interakce mezi lektorem a studenty je ve výuce nezbytná, lektor musí vždy být schopen navázat se studenty kontakt, jednat s nimi, správně vyhodnotit a přizpůsobit průběh výuky. Lektor se také musí umět velmi dobře ovládat, neboť jeho práce je náročná a někdy spojena se vznikem stresových nebo i

konfliktních situacích. Do jaké míry se lektor se vzniklou problematickou situací dokáže vyrovnat, bude také ovlivňovat kvalitu vzdělávací činnosti.

Nezbytné jsou samozřejmě i lektorovy pedagogické a metodické dovednosti. Je velmi důležité, aby lektor respektoval individuální zvláštnosti studentů, přičemž by měl být schopen sledovat a správně vyhodnotit situaci, přizpůsobit výuku slabším studentům tak, aby neomezoval ty silnější, vybrat vhodnou formu a metodu výuky, vhodně zvolit konkrétní aktivity a způsob práce studentů

Při výuce anglického jazyka se bude jednat zejména o aktivity a cvičení, pomocí kterých studenti použijí tento jazyk v kontextu reálných životních situací. Pro studenta – manažera to bude např. dialog nebo rolová hra, kdy student angličtinu procvičí a zapojí slovní zásobu, fráze nebo gramatické struktury ve větách, které by použil i při např. při pracovním jednání, schůzce s klientem atp.

Podle Hartla (1999, s. 201) je ve vyučovacím procesu je také nezbytné zohlednit zaměření vyučovacího procesu, to znamená zaměření na lektora nebo zaměření na studenta. Ve výuce zaměřené na lektora se uplatňují převážně aktivity a styl výuky, kde má dominantní postavení lektor, a to při plánování výuky i jejím následném vedení. Všechna důležitá rozhodnutí dělá lektor sám, bez zapojení studentů, od kterých se očekává, že budou následovat jeho instrukce a pracovat na tom, aby si osvojili učivo co nejlépe, bez ohledu na jejich např. profesní zaměření, zájmy nebo jiné potřeby. Oproti tomu výuka zaměřená na studenta je vedená formou diskuze, kdy již od počátku student může zasahovat např. do koncepce plánování, přípravy lekce a jejího průběhu. Studenti jsou aktivně zapojováni do výuky a jejich názory jsou vítány. Tato forma výuky probíhá spíše neformální formou, kdy studenti nemají stanovený zasedací pořádek a výuka se přizpůsobuje náhodným nebo momentálním situacím. To vše by měl lektor při výuce brát v úvahu a při výuce anglického jazyka pro dospělé účastníky – manažery se snažit o kombinaci výše zmiňovaných přístupů a orientace. Záleží samozřejmě na osobnosti lektora i studenta, jejich postoji, motivaci, případně i věku a dosavadních zkušenostech s výukou a studiem. Lektoři, kteří se více zaměřují na moderní metody a formy výuky budou více podporovat vedení lekce zaměřené na studenty, oproti tomu lektoři, kteří zastávají spíše tradiční způsoby a frontální způsob výuky budou lekce orientovat více na učitele.

Jak už bylo zmíněno, poslání lektora je již bráno z širšího úhlu pohledu. Lektor není pouze zdrojem teoretických a praktických znalostí, ale aktivně se podílí na vzdělávací akci od jejího počátku, tedy na její přípravě.

Palán (2008, s. 156) zdůrazňuje tyto úkoly lektora:

- stanovení cílů vzdělávací akce,
- vypracování plánu lekce a kurzu na základě detailního rozboru stanovených cílů pro danou skupinu nebo jednotlivce,
- výběr výukových forem a metod, a to s ohledem na stanovený cíl, skupinu studentů, úroveň jejich dosavadních jazykových znalostí, zaměření kurzu, potřeby a zájem studentů, jejich studijní možnosti a podmínky,
- vhodné zvolení didaktických pomůcek a didaktické techniky s ohledem např. na věk studentů, jejich zaměření a jazykovou úroveň,
- kontrola a průběžné poskytování zpětné vazby, vhodně zvolený způsob opravy případných chyb,
- hodnocení průběhu lekce, práce studentů, výsledků vzdělávacího procesu a plnění stanovených cílů.

7.2. Způsob práce lektorů v České republice

V České republice je profese lektora poměrně hodně rozšířená a existuje mnoho oblastí, kde lektori působí, a to ve státní i soukromé sféře, v různých oborech a odvětvích. Díky rozmanitému množství typů práce lektora je velmi pestrá i její náplň, která se liší právě na základě toho, na jaký obor se lektor specializuje.

Jedno ze základních rozdělení nabízí např. Hroník (2007, s. 46), který dělí lektory na interní a externí.

Interní lektor

Jedná se o zaměstnance společnosti, která vzdělávací aktivity organizuje. Výhodou pro tuto firmu je fakt, že náklady na interního lektora bývají většinou nižší než by tomu bylo v případě, kdyby firma využívala lektora „z venku“. Stejně tak je i výhodou pro lektora to, že působí ve známém prostředí, zná lépe účastníky výuky, jejich pracovní zaměření, firemní kulturu a prostředí, což mu může pomoci při plánování cílů a obsahu výuky.

Externí lektor

Externím lektorem bývá osoba, která je najatá danou organizací jako osoba samostatně výdělečně činná nebo jako zaměstnanec jiné společnosti, v našem případě

nejčastěji jazykové školy nebo jazykové agentury. V oblasti výuky cizích jazyků se častěji využívá spíše externích lektorů, kdy nejčastěji firmy spolupracují s jednou či více jazykovými školami a agenturami, které pro ně vhodné lektory vybírají na základě stanovených požadavků.

Mužík (2010, s. 218) rozděluje profesi lektora do dalších čtyř kategorií, a to na lektory podnikatele, lektory zaměstnance, lektory – manažery a lektory pracující pro neziskové organizace.

Lektoři podnikatelé

Jedná se osoby, které lektorskou činnost vykonávají na základě živnostenského oprávnění, a to jako hlavní nebo vedlejší zdroj svých příjmů. Lektorská činnost je považována za živnost volnou. Výuka jazyků bývá nejčastěji vykonávána právě tímto způsobem.

Lektoři zaměstnanci

Do této kategorie patří lektori, kteří jsou zaměstnanci vzdělávací instituce (jazykové školy, vzdělávacího centra atp.) a většinou se orientují na výuku, výcvik či trénink zaměstnanců v podnicích. Tyto vzdělávací společnosti zakládají svou koncepci a image právě na tom, že lektory zaměstnávají a mohou je tedy prezentovat jako své vlastní specialisty, čímž se chtějí odlišit od agentur, které nabírají externí pracovníky. Lektoři v dané instituci mívají i metodické a logistické zázemí a je dbáno na jejich rozvoj, pořádají se pro ně semináře a školení.

Manažeři a specialisté jako lektori

Tito lektori vzdělávací činnost provádějí jako součást své profesní náplně, případně vedle ní. Ve většině případů se tedy jedná o výše zmiňované interní lektory, tedy zaměstnance dané společnosti, která svým zaměstnancům poskytuje různé tréninky, školení nebo další vzdělávací aktivity. V případě výuky cizích jazyků je tento typ lektorského působení využíván zatím spíše méně.

Lektoři dobrovolníci v neziskové sféře

Tato skupina lektorů působí v poměrně širokém spektru neziskových organizací, a to např. v oblasti sociálních služeb, sportu, kultury nebo jiné zájmové

činnosti. Výuka cizích jazyků je tímto způsobem vykonávána spíše okrajově. Jedná se činnost založenou na principu dobrovolnictví, jejíž cílem je zároveň získávat další zájemce o podporu neziskového sektoru.

7.3. Vzdělávání a rozvoj lektorů

Jak už bylo zmíněno, jednou z nejdůležitějších náležitostí lektorské činnosti jsou znalosti dané oblasti. Důkladná orientace v oboru, ve kterém lektor působí, je nezbytná a samozřejmá. V České republice existují různé cesty a oblasti, kde jsou lektori připravováni pro vykonávání jejich práce a kde se mohou dále profesně rozvíjet nebo získávat další certifikace, aby byla zajištěna odpovídající kvalita lektorské práce.

Jednou z možností je studium na vysoké škole na pedagogické nebo na filosofické fakultě, případně na jiné fakultě zaměřené na vzdělávání dospělých. Kromě toho existují různé programy a různí poskytovatelé certifikací lektorů v oblasti vzdělávání dospělých nebo kurzů lektorských dovedností. Nicméně, jak podotýká Mužík (2010, s. 232), tato oblast není úplně jednotná a je dále rozdělená do dalších oblastí a poskytována různými osobami a institucemi. Mužík (Tamtéž, s. 233) uvádí dále některé příklady těchto asociací a institucí, a to např.:

- Asociace institucí pro vzdělávání dospělých (AIVD),
- Certifikace Asociace trenérů a konzultantů managementu (ATKM),
- Certifikace EMPRETEC – Svaz průmyslu a obchodu,
- Certifikace lektorů neziskové sféry (AISIS).

Lektori si dále mohou vybrat z dalších možností odborných certifikací, které jsou vázány na konkrétní vzdělávací produkt. Příkladem toho jsou např. certifikace v oblasti IT, bezpečnosti práce a požární ochrany nebo výuka konkrétního cizího jazyka.

Kromě toho jsou v některých případech připravovány a realizovány vzdělávací aktivity přímo institucemi, kde lektori pracují. V některých společnostech jsou lektorům nabízeny různé vzdělávací akce, semináře nebo školení zaměřené na jejich obor, což pro ně může být velká výhoda, neboť jim to pomáhá v profesním rozvoji a zároveň to také může přispět k loajalitě vůči firmě. Výhodou pak samozřejmě je, když tyto edukační aktivity firma hradí také finančně.

Další a velmi důležitou možností rozvoje lektora je sebevzdělávání. Každý lektor by měl na svém rozvoji pracovat i sám, prostřednictvím četby, vyhledáváním

poznatků a novinek na internetu, setkáváním se s ostatními odborníky v oboru, se kterými si vzájemně předají informace, vymění si zkušenosti, inspirují se. Tento způsob rozvoje svých znalostí může být velmi efektivní a obohacující.

V oblasti výuky cizích jazyků je vhodné i možné použít všechny výše zmíněné způsoby rozvoje, vzdělávání a certifikace lektorů. Lektori vyučující anglický jazyk mohou učitelství tohoto jazyka přímo vystudovat na pedagogické a filozofické fakultě státních vysokých škol v České republice. Studium výuky angličtiny jako cizího jazyka nebo studium k rozšíření nebo prohloubení kvalifikace k výuce anglického jazyka nabízejí i různé soukromé instituce jako studijní programy v rámci celoživotního vzdělávání.

Další možností pro dosažení certifikace nabízejí pro lektory cizích jazyků např. i jazykové školy, které vlastní licenci na vzdělávání v této oblasti a následné obdržení mezinárodního certifikátu, kdy lektor musí složit příslušnou zkoušku. Ve výuce anglického jazyka pro dospělé se jedná např. o certifikáty CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) a TEFL (Teaching English foreign language). Pokud lektori úspěšně absolvují CELTA nebo TEFL kurz a tyto certifikáty získají, mohou učit angličtinu nejen v České republice, ale i mimo ni. Oba kurzy jsou vhodné pro lektory, kteří se chtějí zdokonalit v metodice výuky a získat nové poznatky o přístupech a formách ve výuce. Dalšími tematickými okruhy jsou např. způsob plánování hodin, testování studentů, použití moderních technologií, seznámení s nejvíce používanými učebnicemi, možnostmi a typy složení mezinárodních zkoušek pro studenty atd. Kromě teoretické části obsahují oba dva kurzy i část praktickou, kdy lektori chodí na observace profesně zkušených lektorů a poté musí oni sami několik dní angličtinu vyučovat v reálných kurzech. Během toho je jejich práce monitorována školcím lektorem, se kterým poté jednotlivé aktivity a způsob práce se studenty analyzují, hodnotí a dostávají zpětnou vazbu.

Pro lektory cizích jazyků, zejména angličtiny, pořádají jazykové školy pravidelně různé semináře a setkání, které mohou být pouze pro lektory, kteří pro konkrétní jazykovou školu učí nebo i pro lektory ostatní. V České republice se pravidelně několikrát do roka konají setkání a semináře a workshopy organizované různými asociacemi a jinými, českými i mezinárodními společnostmi, které jsou otevřeny v podstatě pro kteréhokoliv lektora. Kromě toho mají lektori možnost sebevzdělávání díky tzv. webinářům, při kterých se online školení mohou účastnit z domova. K dispozici pro seberozvoj je velké množství metodicky zaměřené literatury nebo webových

stránek, kde je možné najít mnoho zajímavých rad, jak vysvětlit určitou látku, jakou zvolit výukovou metodu, kde mohou najít různé nápady, aktivit a cvičení.

Ať už lektor působí v jakémkoliv oboru, proto, aby jeho práce byla kvalitní a aby on sám se na poli vzdělávání stal úspěšným, je důležité, aby se zajímali o nové trendy a postupy a své poznatky neustále rozvíjeli a obohacovali. To vše se poté projeví na jejich postavení na trhu, úspěchu jejich kariéry, finančním ohodnocení a v neposlední řadě i vlastnímu pocitu radosti a uspokojení z dobře vykonávané práce.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Metodika výuky anglického jazyka pro manažery“ se zaměřuje na problematiku výuky cizích jazyků, konkrétně angličtiny, a její důležitost v rámci konceptu celoživotního učení. Tato práce pojednává o nejčastěji využívaných metodách v oblasti jazykového vzdělávání dospělých a ostatních aspektech výuky, které jsou nezbytné pro zajištění její efektivity a očekávaných výsledků. Pozornost je věnována zejména studentům anglického jazyka, kteří pracují na manažerských pozicích a znalost tohoto cizího jazyka potřebují zejména pro svůj profesní život.

První kapitola nejprve popisuje úlohu vzdělání v životě jedince, a to nejen v rámci povinné školní docházky nebo potom na některém z dalších stupňů studia, ale i dále v období dospělosti člověka, který je již plně v pracovním procesu. Tato kapitola dále definuje koncept celoživotního učení a věnuje se jeho rozdělení na další druhy, tedy formální, neformální a informální.

Druhá kapitola je zaměřena na otázku důležitosti studia a výuky cizích jazyků, zvláště angličtiny, a její roli v osobním i profesním životě jedince. Kromě toho blíže specifikuje důvody, proč se lidé tento cizí jazyk učí a snaží se v této oblasti neustále zdokonalovat.

Třetí kapitola definuje formy jazykové výuky, a to podle prostředí, uspořádání studentů, rozdělení rolí mezi účastníky jazykové výuky a na základě časové dimenze. Konkrétní formy výuky jsou popsány vždy nejprve z obecného hlediska a poté z pohledu výuky anglického jazyka.

Čtvrtá kapitola se podrobně věnuje pojmu „metodika výuky“. Přináší různé definice tohoto pojmu a jeho použití různými odborníky zabývajícími se problematikou výuky a vzdělávání. Dále jsou zde vysvětleny základní prvky, které by měly být brány v úvahu, pokud chceme blíže popsat, co pojem metodika zahrnuje, a to cíl a obsah výuky, plán lekce, forma výuky, vybrané metody a didaktické prostředky.

Pátá kapitola představuje přehled metod využívaných pro výuku cizích jazyků v minulosti a v současné době. Jsou zde popsány zásady jednotlivých metod z hlediska výuky základních jazykových kompetencí, přístup k účastníkům výuky, role studenta a lektora v rámci výukového procesu. Dále jsou stručně zhodnoceny jejich případné výhody a nevýhody z pohledu současného dospělého studenta.

V poslední kapitole je pozornost zaměřena na osobnost lektora a jeho roli v procesu výuky. Tato role je bezpochyby velmi důležitá a stěžejní pro dosažení výsledků výuky a její efektivity pro účastníky kurzů.

Předkládaná bakalářská práce se věnuje důležitosti jazykového vzdělávání, neboť, jak již bylo řečeno, znalost alespoň jednoho cizího jazyka je v současné době opravdu nezbytná a nutnost dorozumět se jiným než mateřským jazykem pocítujeme téměř na každém kroku. Cílem této bakalářské práce bylo přinést poznatky z oblasti výuky cizích jazyků pro dospělé a popsat jednotlivé aspekty této výuky. Tato práce dále měla za cíl uvést přehled vyučovacích metod používaných v minulosti i současnosti a charakterizovat tyto metody z hlediska role účastníků výuky, tedy studenta a lektora, způsobu práce se studenty a jejich zaměření na jednotlivé jazykové kompetence.

Pokud se studenti učí cizí jazyk, nestačí jen umět zopakovat poučky a gramatická pravidla. Aby studenti cizí jazyk skutečně ovládali na určité úrovni je stěžejní, aby byli schopni nabyté znalosti aktivně zapojit do každodenní komunikace, ať už se jedná o rozhovor neformálního typu, běžnou společenskou konverzaci nebo o obchodního jednání. Proto je v současnosti stále častěji upřednostňována komunikativní metoda, která klade velký důraz na řečové dovednosti studentů. Na základě tohoto přístupu by výuka měla probíhat především v cílovém jazyce, mateřský jazyk by měl být používán jen okrajově. Výuka slovní zásoby i gramatiky by měla probíhat vždy co nejvíce v kontextu reálných situací, velmi často formou rozhovorů, rolových her, dialogů, aby bylo zvýšeno použití cizího jazyka ze strany studentů.

Aby byla výuka opravdu efektivní, musí být zvolena a následně aplikována vhodná metoda a forma výuky, cvičení a aktivity odpovídající danému studentovi nebo celé skupině. Při tomto výběru je samozřejmě nezbytné brát v úvahu individuální odlišnosti studentů, jejich potřeby, schopnosti, dosavadní znalosti a jejich požadavky na zaměření kurzů. Neméně důležitou roli zde hraje např. i věk studenta, jeho povahové rysy nebo pozice, kterou zastává v zaměstnání.

S ohledem na všechny zmíněná kritéria, která by měla být brána v úvahu při volbě metody, musí však brát lektor vždy v úvahu, že používání jedné a té samé metody může vést k tomu, že se výuka stane nezajímavou a stereotypní. Střídání metod může lekce obohatit a být prospěšné pro studenta a jeho výsledky. Způsob vedení výuky, a to nejen v oblasti anglického jazyka, je stěžejní pro to, aby se studenti něco naučili a aby měli motivaci i nadále ve studiu pokračovat, což v je této oblasti to hlavní.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů : Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 231 s. ISBN 80-7184-841-7.

HRONÍK, F. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Academia: Praha 2013. 212 s. ISBN 978-80-200-2274-5.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 2.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 328 s. ISBN 74-0-233.

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus 2003. 197 s. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika. Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters – Kluwer, 2010. 323 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Walters Kluwer ČR 2012. 264 s. ISBN 978-80-7357-738-4.

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. Univerzita Jana Ámose Komenského, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

PRŮCHA, J., VETEŠKA J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

STARK, W. H. *Superlearning: Nový způsob výuky jazyků*. Praha: Svoboda, 1994. 136 s. ISBN 8020504044.

ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Univerzita Jana Ámose Komenského, 2009. 208 s. ISBN 978-80-86723-79-2.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education Limited, 2001. 135 s. ISBN 0 582 40385 5.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching. A Descriptions and Analysis*. Cambridge University Press, 1986. 91s. SBN 0 521 00843.

THORNBURY, S. *An A – Z of ELT*. Macmillan Books for Teachers, 2006. 264 s. ISBN 978-14-050-7063-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

HANUŠOVÁ, S. *Školní vzdělávací programy: Metody cizojazyčné výuky*. [online]. © 25.08.2010 [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: http://svp.muni.cz/autor_dokumenty.php?aid=1394

HAUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M. *Časopis pro filosofii a lingvistiku: Metody cizojazyčné výuky* [online] . [cit. 2014-10-27]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>)

KŘÍŽKOVÁ, A. *Znalost cizích jazyků patří k životnímu stylu*. [online]. © 25.08.2010 [cit.2014-10-12]. Dostupné z: <http://www.helpforenglish.cz/article/2010082501-znalost-cizich-jazyku-patri-k-zivotnimu-stylu>

MEDLÍKOVÁ, O. *Co má vědět a umět dobrý lektor*. [online]. © 09/2007 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.neziskovky.cz/clanek/1274/598/zalozni-kategorie/co-ma-vedet-a-umet-dobry-lektor/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online]. [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Dita Chalupová Moravcová

Obor: Manažerská studia – Řízení lidských zdrojů

Forma studia: Kombinované

Název práce: Metodika výuky anglického jazyka pro manažery

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 47

Počet titulů českých použitých zdrojů: 14

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.