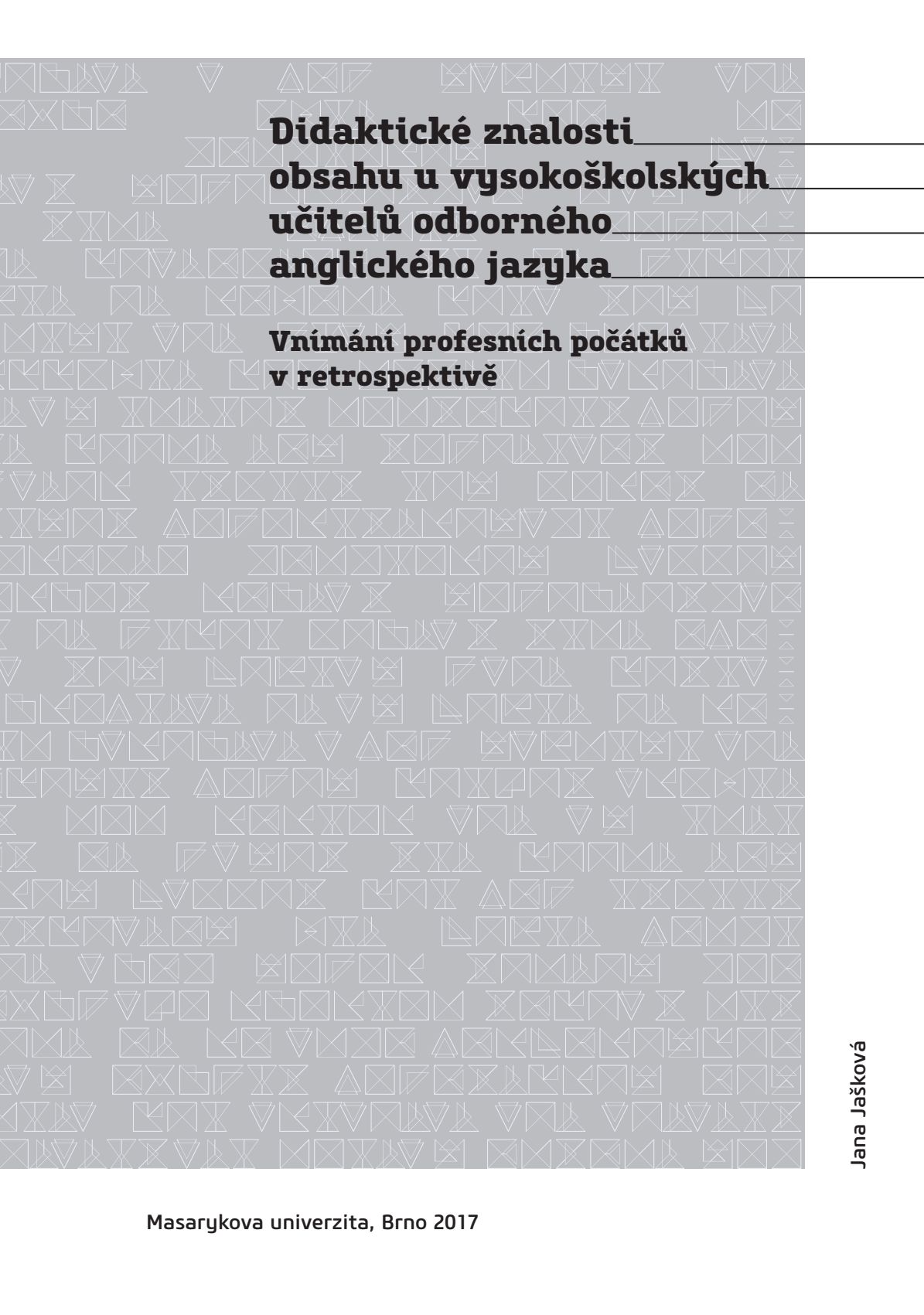


Didaktické znalosti obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka

Jana Jašková

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe





Didaktické znalosti obsahu u vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka

**Vnímání profesních počátků
v retrospektivě**

Jana Jašková

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 3

Recenze:

prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

Mgr. Pavel Brebera, Ph.D.

© 2017 Masarykova univerzita

© 2017 Jana Jašková

ISBN 978-80-210-8547-3

ISBN 978-80-210-8546-6 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8547-2017>

Obsah

1	Úvod	9
2	Teoretická východiska	11
2.1	Profesní vývoj učitelů	13
2.1.1	Modely profesního vývoje	14
2.1.2	Procesy profesního učení	24
2.1.3	Výzkumy začínajících učitelů	26
2.1.4	Shrnutí kapitoly	37
2.2	Profesní znalosti učitelů	38
2.2.1	Didaktické znalosti obsahu	40
2.2.2	Složky didaktických znalostí obsahu	44
2.2.3	Metodologie výzkumů didaktických znalostí obsahu	57
2.2.4	Shrnutí kapitoly	69
2.3	Odborný anglický jazyk na vysokých školách	70
2.3.1	Klasifikace odborného anglického jazyka	71
2.3.2	Specifika vysokoškolského odborného anglického jazyka	73
2.3.3	Shrnutí kapitoly	82
3	Metodologie výzkumu	85
3.1	Cíl a výzkumné otázky	85
3.2	Výzkumný design a vzorek	86
3.3	Kvalitativní výzkumná fáze	87
3.3.1	Pilotáž	88
3.3.2	Předvýzkum	93
3.3.3	Hlavní výzkum	96
3.4	Kvantitativní výzkumná fáze	103
3.4.1	Pilotáž	104
3.4.2	Předvýzkum	108
3.4.3	Hlavní výzkum	110
4	Výsledky výzkumu	119
4.1	Výsledky v rámci složek didaktických znalostí obsahu	119
4.1.1	Pojetí cílů výuky	120
4.1.2	Znalosti kurikula	124
4.1.3	Znalosti výukových strategií	128
4.1.4	Znalosti o porozumění studentů	133
4.2	Shrnutí výsledků	137
4.2.1	Statistická analýza pomocí testu dobré shody	137
4.2.2	Statistická analýza porovnáváním absolutních četností	139
4.2.3	Kvalitativní obsahová analýza	140
4.2.4	Závěrečné shrnutí všech výsledků	141
4.3	Diskuse výsledků	141

Závěr	145
Summary	149
Bibliografie	151
Přílohy	161
Seznam tabulek	265
Seznam příloh	267
Rejstřík jmenný	269
Rejstřík věcný	273

Poděkování

Autorka této knihy by chtěla poděkovat zejména paní doc. PhDr. Michaele Píšové, M.A., Ph.D., a panu doc. PhDr. Tomášovi Janíkovi, Ph.D., M.Ed., za odbornou podporu při přípravě a realizaci celého výzkumného šetření. Speciální poděkování patří rovněž Mgr. Veronice Tománkové, Ph.D., za dlouhodobou pomoc při kvalitativním kódování a Mgr. et Mgr. Michaele Spurné za cenné rady týkající se statistického vyhodnocení. Dále autorka děkuje všem recenzentům, paní prof. PaedDr. Silvii Pokrivčákové, Ph.D., panu prof. PhDr. Vlastimilu Švecovi, CSc., a panu Mgr. Pavlu Breberovi, Ph.D., za podnětné připomínky k rukopisu knihy. V neposlední řadě patří poděkování všem respondentům – vysokoškolským učitelům odborné angličtiny, bez nichž by tato publikace nemohla vzniknout.

Publikace pojednává o vysokoškolských učitelích odborného anglického jazyka (OAJ) a jejich vnímání vlastních profesních počátků v retrospektivním pohledu na první tři roky praxe, a to se zaměřením na proces vývoje jejich didaktických znalostí obsahu (DZO). Problematika DZO je u začínajících učitelů OAJ na českých vysokých školách s nefilologickým zaměřením poměrně komplikovaná, neboť tito učitelé jsou ze svých vysokoškolských studií připraveni propojovat pouze znalosti oborové didaktiky se znalostmi obecného a akademického anglického jazyka. Předchozí vzdělání jim však zpravidla neposkytlo znalosti a dovednosti související se specifickou oblastí jejich vlastního oboru – OAJ. Navíc nebývají vybaveni znalostmi obsahu ze studijního oboru svých studentů (strojírenství, lékařství, právo apod.) – setkávají se s nimi až v praxi. Tito učitelé jsou většinou profesně připravováni na výuku angličtiny na středních školách (v některých případech se jedná o filology, tj. neučitele) – se specifickou vysokoškolskou výukou tedy rovněž nemají žádné zkušenosti. To vše může vyústit do jejich případných problémů v řadě oblastí spojených s vysokoškolskou výukou OAJ (např. znalosti kurikula, stanovování cílů výuky, vedení a organizace výuky, hodnocení dosažených znalostí a dovedností studentů¹ apod.).

Výše uvedené skutečnosti vedly k zaměření výzkumného šetření na subjektivně vnímané změny v DZO vysokoškolských učitelů OAJ, ke kterým dle jejich retrospektivního pohledu docházelo během prvních tří let praxe, tedy v období pro tyto učitele zřejmě nejnáročnějším. V oblasti výuky cizích jazyků upozorňuje Farrell (2008a, s. 9) na fakt, že zatím nebylo provedeno dostatečné množství výzkumů začínajících učitelů, které by mohly pozitivně zpětně ovlivnit jejich přípravné vzdělávání na vysokých školách. K tomuto účelu by měla posloužit mj. tato publikace, jejímž záměrem je přiblížit odborné veřejnosti problematickou situaci začínajících vysokoškolských učitelů OAJ a tak doplnit tuto dosud málo zmapovanou oblast profesního vývoje. Na základě získaných teoretických poznatků týkajících se změn DZO v raných fázích profesní dráhy těchto učitelů by mělo výzkumné šetření dát rovněž podnět k vyvození případných vhodných koncepčních změn v jejich přípravném i dalším vzdělávání a tak přispět k řešení dané problematiky v praxi.

1 Pojmem *studenti* budeme nazývat dospělé lidi včetně posluchačů vysokých škol, zatímco pojem *žáci* bude představovat děti a mládež na základních a středních školách.

Kniha je rozdělena do pěti kapitol. Kromě této první, úvodní kapitoly, je druhá kapitola zaměřena na teoretická východiska, třetí kapitola na metodologii výzkumu, čtvrtá kapitola na výsledky výzkumu, přičemž pátá kapitola je závěrečná. Ve druhé kapitole zaměřené na teoretická východiska jsou v úvodu zmíněny klíčové pojmy pro náš výzkum a dále je daný text členěn následovně: (a) v podkapitole věnované profesnímu vývoji učitelů je pozornost zaměřena na různé modely profesního vývoje, procesy profesního učení a výzkumy týkající se začínajících učitelů; (b) v podkapitole zaměřené na profesní znalosti učitelů se v souladu s naším šetřením soustředíme zejména na fenomén DZO, jednotlivé složky DZO a metodologii výzkumů vývoje DZO; (c) v podkapitole týkající se OAJ na vysokých školách zmíníme klasifikaci a specifika tohoto předmětu v souvislosti s problematikou vysokoškolské výuky. Třetí kapitola věnovaná metodologii výzkumu nejprve představuje cíl, výzkumné otázky, výzkumný design a výzkumný vzorek, přičemž následuje podrobný popis obou fází smíšeného výzkumného designu. Ve čtvrté kapitole zaměřené na výsledky výzkumu jsou získané informace nejprve představeny z hlediska jednotlivých složek DZO (pojetí cílů výuky, znalostí kurikula, znalosti výukových strategií, znalostí o porozumění studentů), poté následuje stručné shrnutí všech výsledků a nakonec jsou v rámci diskuse výsledky porovnány s odbornou literaturou. V páté, závěrečné kapitole je popsán přínos a omezení výzkumného šetření včetně nastínění potřeb dalšího výzkumu v dané oblasti.

V úvodu této kapitoly nastíníme obsah jednotlivých podkapitol, přičemž ve stručnosti, pro počáteční orientaci, vymezení klíčové pojmy pro náš výzkum, tj. *začínající vysokoškolský učitel odborné angličtiny, didaktické znalosti obsahu a odborný anglický jazyk*. Rovněž zmíníme východiska naší práce z hlediska pojetí učitelství.

V první podkapitole bude pozornost zaměřena na problematiku profesního vývoje učitelů, zejména pak na různé modely profesního vývoje a procesy profesního učení, dále budou uvedeny některé výzkumy týkající se *začínajících učitelů*. V našem výzkumu se soustředíme na *začínající učitele* OAJ na vysokých školách – období *začínajícího učitele* je v odborné literatuře většinou stanoveno na jeden rok až pět let učitelovy praxe (zahraniční studie např. Palmer et al., 2005, s. 23; Remmik, Karm, & Lepp, 2013, s. 332; Steffy et al., 2000, s. 6; české studie např. Juklová, 2013, s. 98; Píšová, 2005, s. 118; Šimoník, 1994, s. 9). Na základě tohoto faktu pojem *začínající vysokoškolský učitel odborné angličtiny* zahrnuje všechny učitele angličtiny s příslušným vysokoškolským vzděláním působící v období prvních tří let na vysoké škole, kde vyučují studenty s nefilologickým zaměřením předmět OAJ, a to bez ohledu na jejich případnou předchozí praxi výuky obecné či odborné angličtiny na jiných typech a stupních škol. Všichni *začínající učitelé* se setkávají v počátku své učitelské dráhy s mnohými problémy, mezi které patří například motivování žáků/studentů k učení a organizace jejich práce, plánování výuky a hodnocení práce žáků/studentů, administrativní záležitosti apod. (Battersby, 1981, s. 26; Šimoník, 1994, s. 38–63; Veenman, 1984, s. 148–156). Daným problémům se dá částečně předejít vhodnou vysokoškolskou přípravou a podporou těchto učitelů během prvních let praxe. Z tohoto důvodu je žádoucí snaha zdokumentovat profesní vývoj *začínajících učitelů*, k čemuž by mělo přispět i naše výzkumné šetření.

Ve druhé podkapitole se budeme soustřeďovat na profesní znalosti učitelů, a to zejména na *didaktické znalosti obsahu*, jejich jednotlivé komponenty a výzkumné metodologie. DZO (do našeho prostředí uvedeno zejména texty Janíka 2004 a 2009a) jsou jednou ze základních kategorií znalostí učitele představující „speciální amalgám obsahu a pedagogiky/didaktiky“ (Shulman, 1987, s. 8). Jde o „způsoby reprezentování a formulování tématu, které jej činí srozumitelným pro druhé“, jsou to tedy znalosti „nejčastěji vyučovaných témat v daném oboru,

nejužitečnějších forem reprezentací těchto myšlenek, nejužitečnějších analogií, ilustrací, příkladů, vysvětlení a demonstrací“, aby bylo dané učivo žákům/studentům dostatečně přístupné (Shulman, 1986, s. 9). Jelikož se v případě našeho výzkumu nejedná o generování nového poznání fenoménu DZO jako takového, ale o popsání jeho změn u konkrétní skupiny vysokoškolských učitelů, která pracuje se specifickým obsahem², budeme pro potřeby výzkumu vycházet z již vytvořeného modelu DZO podle Grossmanové (1990, s. 5–9), který zřejmě patří k nejfrekventovaněji používanému rozpracování původního Shulmanova modelu. DZO se zde skládají ze čtyř následujících komponent: (a) pojetí cílů výuky – názory na cíle vyučování daného předmětu na různých úrovních pokročilosti, (b) znalosti kurikula – materiály vhodné pro výuku a organizace kurikula daného předmětu, (c) znalosti výukových strategií – možnosti reprezentací konkrétních témat daného předmětu, (d) znalosti o porozumění žáků/studentů – žákovské/studentické koncepte a miskoncepte konkrétních témat daného předmětu.

Ve třetí podkapitole bude pozornost orientována na výuku OAJ na vysokých školách, zejména pak na specifika OAJ a vysokoškolské výuky. V rámci OAJ se nejdříve zaměříme na termín *odborný jazyk*, který označuje „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného)“, přičemž tyto jazykové prostředky představují v rámci národního jazyka „odborný styl (sloh) daného jazyka“ (Hendrich, 1988, s. 119). Pro české studenty na vysokých školách je nejčastěji studovaným odborným cizím jazykem angličtina, která je v důsledku globalizace považována za jazyk mezinárodní komunikace, někdy označovaný jako novodobá lingua franca. Na rozdíl od obecné angličtiny, která poskytuje široký základ znalostí a dovedností v daném jazyce, je *odborný anglický jazyk* „aktivitou v rámci širšího profesního rámce výuky anglického jazyka s dosahem na utváření sylabů a materiálů i jejich prezentace a následné evaluace“ (Far, 2008, s. 3). Mezi charakteristické rysy předmětu OAJ patří: (a) potřeba studenta znát daný jazyk – přivádí jej ke studiu specifický důvod, (b) tematika z oboru – student má možnost své znalosti využít v praxi, (c) motivace studenta ke studiu – má zájem o daný obor, (d) kontext odborné angličtiny – student je schopen jej pochopit díky znalostem odborné problematiky, (e) související dovednosti studenta – řečové a studijní dovednosti (Schleppegrell & Bowman, 1986, s. 12).

Ve výzkumu se soustředíme na pedeutologickou problematiku, proto budeme specifikovat východiska naší práce rovněž z tohoto hlediska. Pířová et al. (2011, s. 43–54) rozlišují tři současné pojetí učitelství: (a) pojetí učitelství jako reflektivní praxe, (b) výkonově orientované pojetí učitelovy efektivnosti

2 Specifičnost obsahu spočívá v jeho složení ze tří částí: (a) obecný anglický jazyk – obecná slovní zásoba, gramatika, řečové dovednosti apod.; (b) odborný/akademický anglický jazyk – odborná terminologie, gramatika odborného slohu, překlad apod.; (c) odborná problematika – strojírenství, lékařství, právo apod. (autorčina vlastní koncepte).

vycházející z koncepce edukace založené na důkazech, (c) pojetí učitelství založené na znalostech a dané obratem k oborovosti. Na zmíněná pojetí učitelství se zaměříme v následujícím textu. Model učitele jako reflektivního praktika dominuje od 80. let minulého století, přičemž v daném pojetí je klíčové kritické rozvažování učitelů nad praktickou zkušeností vedoucí k získání nového porozumění a zlepšení praxe. Na důležitost reflexe je kladem důraz zejména v programech vzdělávání budoucích učitelů (Calderhead & Gates, 1993, s. 2). V 90. letech minulého století začala být efektivnost působení učitele vztahována k výsledkům učení žáků/studentů, a to na základě kritiky odtrženosti výzkumu od školní praxe. V tomto přístupu edukace založené na důkazech je tedy klíčové učení žáků/studentů ověřitelné výzkumem, přičemž je důležitá orientace na testy jako nástroj ověření výsledků působení učitele (Starý, 2012, s. 23). Od 70. let minulého století se díky kognitivnímu obratu v sociohumanitních vědách začalo prosazovat pojetí učitelství a učitelského vzdělávání založené na znalostech jako jedné z klíčových determinant úspěšného vykonávání profese. To bylo vedeno přesvědčením, že „pouze ten, kdo disponuje příslušným věděním a příslušnými znalostmi, je schopen praktikovat ve své profesi (přínejmenším) kompetentně“ (Píšová et al., 2011, s. 52). Ve výzkumném šetření se přikláníme k poslední zmíněnému pojetí učitelství, kdy naším cílem je zkoumat specifickou kategorii znalostí, tj. DZO, a to u vysokoškolských učitelů v rámci konkrétního předmětu, tj. OAJ. Domníváme se, že i když sebereflexe učitelů nebo výsledky studentů hrají rovněž důležitou roli v dané oblasti, pro tyto učitele jsou zásadní znalosti specifického obsahu a potažmo i DZO, které u nich zpravidla nejsou na počátku praxe ještě plně vyvinuty.

V následujícím textu jsou zmíněny většinou výzkumy týkající se učitelů základních a středních škol, přičemž chybí podrobnější informace o specifických profesních vývoje a DZO u vysokoškolských učitelů. Je to z důvodu, že daná problematika není dosud dostatečně probádaná, proto zmiňujeme pouze několik dostupných výzkumů provedených s touto skupinou učitelů.

2.1 Profesní vývoj učitelů

Profesní vývoj učitelů prochází určitými kvalitativně odlišnými fázemi, kterým je ve výzkumech učitelského vzdělávání a učitelské profese věnována velká pozornost. V současnosti existuje řada modelů popisujících proces stávání se učitelem z vývojové perspektivy, na které se zaměříme v následujícím textu, přičemž zvláštní pozornost bude věnována fázi začínajícího učitele. Zmíněny budou rovněž různé teorie profesního učení učitele, které na rozdíl od modelů profesního vývoje nezohledňují objektivní determinanty učitelovy činnosti.

Nejdříve však vymežíme pojem *vývoj učitele*, který lze obecně definovat jako „změny v čase“ (Janíková et al., 2009, s. 76). Podle Lukase (2007, s. 365)

je pojem *vývoj učitele* neutrální termín s pozitivními i negativními změnami jakékoliv povahy, kterými učitel v průběhu kariéry prochází, např. přibývání nebo ubývání určitých schopností nebo určitá subjektivní vnímání významů různých událostí. Pojem *růst/rozvoj učitele* je naproti tomu autorem chápán jako zlepšování či zdokonalování profesních kompetencí učitele, z čehož je patrné, že pojem *vývoj učitele* je nadřazený pojmu *růst/rozvoj učitele* (ibid., s. 365–366). V dalším textu budeme jednotně používat termín *vývoj*, který považujeme za pojem nadřazený, i když se v některých případech bude jednat spíše o *rozvoj* učitele.

2.1.1 Modely profesního vývoje

Podle pohledu na profesní vývoj učitele rozlišuje Lukas (2007, s. 366) dva způsoby pojetí tohoto vývoje – užší a širší. Autor chápe užší pojetí vývoje učitele ve smyslu částečného pohledu z hlediska pouze jedné vědní disciplíny a dále rozlišuje: (a) užší pedagogická pojetí – založená na fázích profesního vývoje učitele nebo zaměřená na vývoj dovedností a kompetencí učitele; (b) užší psychologická pojetí – založená na fázích psychického vývoje učitele nebo na sledování vývoje interpersonálních vztahů mezi učitelem a žáky; (c) užší pojetí vývoje profesní identity učitele – na rozhraní mezi užšími psychologickými a pedagogickými přístupy, přičemž důraz je kladen buď na osobnostní a sociální vlivy, nebo na okolnosti související s vývojem pedagogických kompetencí (ibid., s. 367–374). Na rozdíl od výše uvedeného užšího pojetí reflektuje širší pojetí vývoje učitele jak pedagogické, tak psychologické i sociální faktory, a tudíž klade důraz na systémové chápání vývoje učitele (Lukas, 2008, s. 36–37). V publikaci zohledňujeme především užší pedagogické pojetí vývoje učitele zaměřené na vývoj DZO, avšak v úvahu bereme rovněž psychické procesy učitelů a různé vnější faktory, které mohou tento vývoj ovlivnit.

Obdobně Hargreaves a Fullan (1992, s. 2–16) představují tři různé přístupy ke zkoumání vývoje učitele: (a) vývoj znalostí a dovedností – odráží se ve změnách učitelova chování a jednání; (b) vývoj sebedorozumění – projevuje se ve změně postojů a názorů učitele; (c) změny prostředí – faktory ovlivňující kladně i záporně učitelův vývoj. První přístup představuje vlastně užší pedagogické pojetí vývoje učitele, kdežto druhý přístup se týká osobnostního vývoje učitele a třetí přístup zvažuje ovlivnění učitele kontextem školy či společnosti. Jak již bylo zmíněno, pro náš výzkum týkající se procesů rozvíjení DZO je nejbližší přístup zaměřený na vývoj znalostí a dovedností učitelů, avšak zohledňujeme i druhé dva přístupy.

Rovněž Píšová et al. (2011, s. 79–87) vyvozují orientaci empirických výzkumů týkajících se profesního vývoje učitelů, a to následujícími směry: (a) pedagogicko-didaktický přístup – staví především na poznatcích z oblasti didaktiky, pedagogiky a kognitivní psychologie, zaměřuje se na profesní vývoj

učitelů v rámci výuky a zodpovídá otázku: Jak se učitelé učí vyučovat?; (b) socio-pedagogický přístup – zaměřuje se na profesní život učitelů včetně jejich profesní dráhy a zodpovídá otázku: Jak se učitelé stávají učiteli a jak směřují k expertnosti? Kromě toho autoři ještě zmiňují modely založené na poznacích z obou zmíněných orientací zkoumání profesního vývoje učitelů, což představuje tzv. socio-pedagogicko-didaktický přístup (ibid., s. 87–90). Podle výše zmíněného hlediska budou rozříděny modely profesního vývoje učitelů, na které se zaměříme v následujícím textu.

Pedagogicko-didaktické modely

Jak již bylo zmíněno, pedagogicko-didaktický přístup se soustředí především na profesní vývoj učitelů v rámci výuky. V následujícím textu porovnáme různé modely profesního vývoje učitelů vycházející z daného přístupu, přičemž se nejdříve zaměříme na modely celé profesní dráhy učitele a poté na modely profesního vývoje pouze začínajících učitelů.

Mezi modely zaměřenými na vývoj dovedností a kompetencí učitele je patrně nejznámější Berlinerův (1995, s. 47–48) model profesního vývoje učitele specifikující pět etap, kterými učitelé během své praxe procházejí: (a) fáze novice (novice level) – učitel se seznamuje s běžnými jevy ve škole a třídě, učí se vykonávat různé úkoly, osvojuje si obecná pravidla a tím získává cenné zkušenosti; (b) fáze pokročilého začátečníka (advanced beginner level) – zkušenosti učitele již začínají ovlivňovat jeho chování, avšak zatím je sám sebou nejistý a neví, co dělat v problémových situacích; (c) fáze kompetentního učitele (competent level) – učitel již dělá vědomá rozhodnutí na základě stanovených priorit a racionálních cílů v závislosti na konkrétním kontextu vyučování a skupině žáků; (d) fáze zkušeného učitele (proficient level) – učitel využívá intuici, dokáže holisticky pohlížet na různé situace a je schopen předvídat události; (e) fáze experta (expert level) – učitel plynule jedná zdánlivě bez námahy a uvážlivě reaguje na různorodé situace. Berlinerův model sice zachycuje vývoj profesní kompetence učitele, avšak naznačuje lineární postup z nižších etap do vyšších, a tak nebere v úvahu individuální rozdíly ani kontextuální proměnné. Tento model i obdobně zaměřené modely profesního vývoje učitelů jsou často kritizovány, jelikož předpokládají, že jejich počáteční fáze musejí nevyhnutelně vést k následujícím fázím, avšak v realu jsou různí učitelé schopni dosáhnout rozdílných dovedností v různých stádiích svého profesního vývoje (Randall & Thornton, 2001, s. 34).

Richardson a Placier (2001, s. 905–947) ve svém modelu profesního vývoje učitelů rozlišují následující etapy: (a) etapa přežívání – začínající učitelé se poprvé setkávají s žáky, jsou si nejistí, mají pochybnosti o vlastních profesních kvalitách a obávají se, zda je žáci, kolegové a nadřízení budou mít v oblibě; (b) etapa zaměření na výukové situace – postupně stoupá profesní sebedůvěra

učitelů, kteří začínají sebe sama vnímat jako adekvátní dané sociální roli a zaměřují pozornost na výukové situace, jsou schopni se vyrovnávat s problémy jako je časový tlak, velké skupiny žáků, nevhodné výukové materiály apod.; (c) etapa mistrovská, zaměřená na výsledky učení žáků – vrcholí profesní zrání učitelů, kteří se zaměřují na emoční či sociální potřeby žáků a volbu výukových strategií a materiálů dle jejich potřeb a učebních stylů. Tento model naznačuje vývojovou tendenci učitelů zaměřovat svou pozornost nejprve na sebe sama a svou roli učitele, poté na výuku a situace s ní spojené a nakonec na žáky a procesy jejich učení. Tyto charakteristické rysy profesního vývoje učitelů budeme sledovat i v některých následujících modelech, které jsou již zaměřené specificky na začínající učitele.

Fullerová (1969, s. 210–213) se snažila ve své studii prozkoumat vývoj potřeb, zájmů či obav studentů učitelství v souvislosti s výukovou praxí. V průběhu jednoho semestru se nejčastěji probíraná témata na seminářích nejprve týkala nové školní situace a disciplíny, přičemž během pozdějších týdnů byli zase ve středu pozornosti žáci a jejich učení. Ze začátku se tedy budoucí učitelé soustředili na sebe sama, a to v souvislosti s vedením třídy, adekvátností učiva, nalezením místa v mocenské struktuře školy a chápáním očekávání nadřízených i rodičů. Později zaměřili studenti učitelství svou pozornost na žáky a jejich učení, pokrok i způsoby, jakými jej mohli podpořit. Budoucí učitelé byli rovněž požádáni, aby napsali, čeho se v danou chvíli obávají (ibid., s. 213–214). Odpovědi 29 studentů byly klasifikovány do 3 kategorií: (a) kde se nacházím?, jak jsem adekvátní?, co si myslí ostatní o mé práci? – celkem 22 studentů vyjádřilo znepokojení pouze s touto oblastí a 6 studentů bylo znepokojeno touto oblastí i následující kategorií; (b) problém chování žáků, vedení třídy, proč tak žáci jednají? – pouze 1 student byl znepokojen s touto jedinou kategorií a 6 studentů vyjádřilo znepokojení s touto kategorií dohromady s předchozí oblastí; (c) učí se žáci?, jak to, co dělám, ovlivňuje jejich osvojování znalostí? – nikdo ze studentů nevyjádřil obavy týkající se této kategorie. Všichni budoucí učitelé se tedy znepokojovali ohledně vlastní adekvátnosti a/nebo vedení třídy, avšak nikdo z nich se primárně nezajímal o to, co a jak se žáci učí. To je v souladu s předchozím modelem, kde k danému stavu dochází až v etapě mistrovské, nikoliv ve fázi začínajícího učitele.

Na základě longitudinální studie postojů učitelů k výuce a studentům popisuje Ryan (1986, s. 8) vývoj začínajících učitelů tzv. křivkou rozčarování (the curve of disenchantment) – v průběhu přípravného učitelského vzdělávání se postoje učitelů k dané profesi vyvíjejí kladně, což rovněž pokračovalo během prvních týdnů výkonu zaměstnání, avšak v průběhu prvních 4 až 5 měsíců následoval dramatický pokles, na který navazoval pomalý, ale postupný vzestup postojů, které se však již nikdy nestaly tak pozitivní jako na samém počátku. Autor rovněž zmiňuje čtyři fáze profesního vývoje učitelů: fantazijní období

(fantasy stage), období přežívání (survival stage), mistrovské období (mastery stage) a období vlivu (impact stage), přičemž se blíže zaměřuje na první dvě fáze týkající se začínajících učitelů (ibid., s. 10). K fantazijnímu období dochází během učitelského vzdělávání, kdy si studenti učitelství představují většinou velice kladně své budoucí zaměstnání, kdežto počátkem prvního roku výkonu povolání přecházejí do období přežívání, kdy usilují o zdárné zvládnutí všech požadavků dané profese (ibid., s. 10–15). Toto zjištění vhodně doplňuje předchozí modely, které v podstatě začínají až obdobím přežívání.

Maynardová a Furlong (1995, s. 12–13) popsali pět vývojových stádií studentů učitelství, kde první dvě jsou ve shodě s předchozím modelem: (a) počáteční idealismus (early idealism) – budoucí učitelé jsou většinou idealističtí v oblasti emocí ke svým žákům a mají jasnou představu typu učitele, kterým by chtěli být; (b) přežívání (survival) – po prvních zkušenostech s vyučováním jejich idealismus slábne a začínají se soustředit na vlastní přežití, zejména na řízení třídy a stanovení své role učitele; (c) poznání obtížností (recognizing difficulties) – učitelé si začínají být nejistí, zda zvládnou svou roli, do popředí se dostává zájem o vyučovací metody a materiály; (d) dosažení stabilizovaného stavu (hitting the plateau) – po nějaké době nacházejí způsob výuky, který funguje, avšak stále mají problémy přesunout pozornost od sebe sama na učení žáků; (e) posun (moving on) – nakonec učitelé začnou experimentovat ve výuce a vyjadřovat zájem o učení žáků. Dalo by se konstatovat, že tento model spojuje všechna zásadní zjištění z předcházejících modelů.

Závěrem zmíníme globálnější pohled na danou problematiku z pozice kognitivní psychologie. Kaganová (1992, s. 134–139) provedla přezkoumání 40 kvalitativních studií publikovaných v letech 1987 až 1991, z nichž 27 se týkalo studentů učitelství a 13 začínajících učitelů. Na tomto základě se pokusila popsat profesní vývoj daných učitelů, který se skládal z pěti komponent: (a) vývoj metakognice – učitelé jsou si stále více vědomi toho, co vědí a čemu věří o svých žácích, a jak se jejich znalosti i názory postupně mění; (b) získávání znalostí o žácích – původní zidealizované a nepřesné představy o žácích jsou rekonstruovány a získané znalosti o žácích jsou použity k modifikaci učitelova pohledu na sebe sama; (c) posun v zaměření pozornosti – jak se mění pohled učitele na sebe sama, přechází jeho pozornost od vlastního „já“ k organizaci vyučování a k procesům učení žáků; (d) vývoj standardních postupů – učitelé si postupně vytvářejí standardizované vyučovací postupy, které se stále více automatizují; (e) vývoj dovedností řešit problémy – myšlení spojené s řešením problémů ve třídě je stále více diferenciované a kontextově specifické (ibid., s. 156). Nicméně uvedený model profesního vývoje začínajících učitelů byl kritizován kvůli všeobecnému pohledu na danou problematiku bez zaměření pozornosti na různé obsahy a věk žáků, přičemž byly zpochybňovány i použité zdroje (Grossman, 1992, s. 172–173).

Ve výše zmíněných modelech zaměřených na vývoj dovedností učitelů lze sledovat určité společné rysy. Modely orientované na studenty učitelství zmiňují jejich počáteční idealismus týkající se budoucí výuky a žáků. Po nástupu do zaměstnání se tyto kladné emoce však dramaticky mění v průběhu seznamování učitelů se školní realitou. Jejich sebevědomí klesá, nejsou si jisti svou adekvátností v daném zaměstnání a usilují o vlastní přežití ve výuce. Poté, co dokážou řídit třídu a obhájit si svou roli učitele, začnou projevovat zájem o různé vyučovací metody a materiály, přičemž se více soustředí na vlastní vyučování, které se stává stále více automatizované. Jejich emoce jsou již opět kladné, ale nikdy nedosáhnou počáteční úrovně. V tomto bodě dle většiny modelů končí období začínajících učitelů. Další vývoj spočívá v zaměření učitelů na procesy učení žáků, které se snaží podpořit. Tito učitelé již ve výuce experimentují a rovněž získávají praxi v řešení různých problémů. Na základě výše zmíněného bychom mohli shrnout profesní vývoj začínajících učitelů v následujících bodech: (a) počáteční idealismus, (b) soustředěnost na vlastní přežití, (c) zaměření na vlastní vyučování, (d) podpora procesů učení žáků. Poslední bod je uváděn u začínajících učitelů pouze v některých modelech, v jiných modelech se týká již zkušených učitelů, což je zřejmě způsobeno různým časovým vymezením období začínajících učitelů.

Socio-pedagogické modely

Nyní se zaměříme na modely profesního vývoje učitelů z hlediska socio-pedagogického přístupu, který se globálněji zaměřuje na profesní život učitelů. Nejdříve zmíníme modely celé profesní dráhy učitelů a poté modely týkající se pouze fáze začínajících učitelů.

V této oblasti je často citovaným Hubermanův model, který konceptualizuje profesní vývoj učitelů do pěti fází: (a) 1–3 roky praxe – období vstupu do profese, přežívání a objevování, kdy učitelé začínají pracovat s vlastními žáky a stávají se částí profesní skupiny; (b) 4–6 let praxe – období stabilizace, kdy jsou učitelé již rozhodnuti se plně věnovat danému zaměstnání, přičemž dokážou kvalitně řídit výukový proces; (c) 7–18 let – období aktivního experimentování, kdy učitelé zkoušejí nové přístupy, vytvářejí si vlastní postupy a čelí institucionálním bariérám, avšak může to být i období nedostatku sebedůvěry a přehodnocování, kdy zklamání ze systému vede mnohé ke zvážení změny profese; (d) 19–30 let praxe – období uvolněného sebezpřijetí a klidu, prováděného postupným uvědomováním si emočního odstupu od žáků, avšak pro některé učitele může toto období vyústit v konzervatismus, kdy mají tendenci si stěžovat a kritizovat nadřízené, kolegy i žáky; (e) 31–40 let praxe – období postupného odpoutávání od profese s přibližujícím se koncem profesní kariéry, přičemž pro některé je toto období klidné a pro jiné hořké (Glatthorn, 1995, s. 42). Opět

je nutné brát v úvahu, že daný model je pouze orientační a nemusí ve všech případech plně odpovídat realitě, což platí především o časových obdobích a o návaznosti jednotlivých fází.

Z prvních tří fází výše uvedeného gradačního modelu profesního vývoje učitelů vychází Bevan (2004, s. 328–336), který identifikuje tři fáze vývoje učitelů jakožto konzumentů či uživatelů výzkumných zjištění: (a) filtrování (filtering) – tato fáze je charakteristická pro učitele během prvních let praxe, kdy si vytvářejí filtr, přes který procházejí pouze limitované aspekty výzkumů, učitelé tedy podle subjektivních potřeb vybírají a odmítají různá výzkumná zjištění; (b) fragmentování (fragmenting) – typicky mezi čtvrtým a osmým rokem praxe dochází ke stabilizaci učitelů, kdy se filtr rozevívá a dovoluje výzkumným zjištěním, aby byly přijímány ve větším množství, avšak v izolaci a mimo kontext, přičemž výzkumné zprávy se stávají zdrojem nápadů, které učitelé zkoušejí v praxi; (c) pohrávání (fiddling) – další období v životě učitele je charakteristické experimentováním, kdy učitel spojuje svou praxi s vědeckými výzkumy týkajícími se vhodných přístupů k výuce, přičemž tyto didaktické přístupy progresivně a selektivně modifikuje. Učitelé tedy procházejí rovněž určitým vývojem v souvislosti s přijímáním výzkumných zjištění, která mohou ovlivňovat jejich další vývoj.

Na vnímání okolí jako příležitosti k profesnímu vývoji se rovněž zaměřili Joyce a Showersová (2002, s. 148–154), kteří na základě rozsáhlé longitudinální studie vývoje učitelů zavedli tzv. *koncept vývojových stavů* (*the concept of states of growth*). Autoři se zaměřili na tři oblasti – formální možnosti vývoje učitelů, vývoj iniciovaný jinými učiteli a osobní aktivita učitelů. Podle intenzity aktivity vlastního vývoje rozlišili tři typy učitelů: (a) labužníci všežravci (gourmet omnivores) – asi 10 % až 20 % vyzrálých a vysoce aktivních učitelů, kteří dokážou plně využít všech formálních možností profesního vývoje, učí se neformálními interakcemi se svými kolegy a jsou aktivně zapojeni v určitých oblastech; (b) pasivní spotřebitelé (passive consumers) – asi 70 % učitelů, jejichž míra aktivity záleží především na tom, s kým jsou v kontaktu, s jinými pasivními spotřebiteli jsou relativně neaktivní, avšak ve společnosti labužnických všežravců se zapojují do velkého množství aktivit; (c) zdrženliví spotřebitelé (reticent consumers) – asi 10 % učitelů, kteří nejsou ochotni komunikovat se svým okolím, povinné akce profesního vývoje navštěvují neochotně, odmítají jejich náplně a snaží se vyhnout jiným aktivitám, avšak i tito učitelé mohou být ovlivněni sociálním kontextem ve smyslu pozitivního klimatu školy či společnosti labužnických všežravců, tedy ve správném prostředí dokážou využít své životní příležitosti k profesnímu vývoji. Z výše uvedeného je zřejmé, že faktor prostředí hraje různě významnou roli ve vývoji různých učitelů.

Niasová (1989, s. 66–73) provedla longitudinální výzkum s celkem 99 učiteli zaměřený na vývoj profesního sebepojetí od začínajících učitelů

až do fáze uprostřed profesní kariéry. Autorka popsala vývoj profesní kariéry těchto učitelů následovně: (a) obavy z přežití – všichni učitelé shledali své prvotní pracovní zkušenosti velmi náročnými, kdy se během prvních 3 měsíců až 2 let cítili neustále unaveni, jelikož pracovali 80 a více hodin týdně, navíc téměř všichni zažívali pochybnosti ohledně své osobní adekvátnosti v daném zaměstnání; (b) období hledání sebe sama – přibližně začátkem druhého roku praxe se učitelé začali cítit jistěji, jelikož již zvládali plnit všechny povinnosti učitelů, avšak navzdory svému zvyšujícímu se pocitu kompetentnosti si většina z nich nebyla jistá, zda setrvá v profesi, přičemž někteří měnili své působiště; (c) upevnění a rozšíření v rámci výuky – když si učitelé začali být jistí, že jsou v tom pravém zaměstnání, zaměřili svou energii na to, aby svou profesi dělali, jak nejlépe mohli, začali navštěvovat kurzy, experimentovat s výukovými metodami či různými typy organizace výuky; (d) zvyšující se vliv – mezi sedmým a devátým rokem vyjadřovali učitelé znepokojení, které se již netýkalo jejich výukové praxe, toužili po větší odpovědnosti v rámci edukačního působení, někteří se snažili získat pozice ředitelů či zástupců ředitelů či byli aktivní v různých profesních organizacích.

Profesní život učitele vymezili velmi podrobně Day et al. (2007, s. 69–70), a to v podobě šesti fází, z nichž každá se skládá z dílčích fází zachycujících pozitivní či negativní směřování učitele: (a) 0–3 roky: vývoj smyslu pro efektivitu vs. redukce smyslu pro efektivitu; (b) 4–7 let: udržení silného smyslu pro identitu a efektivitu vs. udržení identity a efektivitu vs. identita a efektivita v ohrožení; (c) 8–15 let: neustálé zapojení vs. ztráta motivovanosti; (d) 16–23 let: další kariéerní povýšení a dobré výsledky žáků vedou ke zvýšení motivovanosti a oddanosti vs. neustálá motivovanost a oddanost vs. pracovní zatížení a konkurenční tlaky ze strany vedení vedou k poklesu motivovanosti a oddanosti; (e) 24–30 let: setrvalý silný smysl pro motivovanost a oddanost vs. vytrvání, ale ztráta motivovanosti; (f) 31 a více let: zachování oddanosti vs. vyčerpanost a bezvýchodnost situace. V souladu s naším výzkumným šetřením se nyní zaměříme na první fázi v rámci tohoto modelu, tedy na období začínajících učitelů (ibid., s. 70–74). Ze začátku všichni učitelé vykazovali vysoký stupeň oddanosti k učitelství, což bylo způsobeno zejména jejich prvotní motivovaností vstoupit do učitelské profese. Postupně však směřovali dvěma směry – u 15 učitelů se začal vyvíjet smysl pro efektivitu, což bylo způsobeno profesním vzestupem, podporou či uznáním, kdežto u 10 učitelů se tento smysl postupně redukoval, což mělo za následek změnu školy či profese. Velkou roli u těchto učitelů sehrála podpora ze strany kolegů a vedení školy.

Obdobně Steffyová et al. (2000, s. 6–10) navrhli vývojový model životního cyklu učitelské profese (the life cycle of the career teacher model), který postihuje šest etap profesního vývoje učitelů: (a) učitel novic (novice teacher) – student učitelství, který se většinou vyznačuje váhavostí a nejistotou, přičemž

postupně získává dovednosti a sebevědomí; (b) začínající učitel (apprentice teacher) – získává zodpovědnost za vlastní výuku, čímž začíná jeho profesní období trvající do druhého či třetího roku praxe, v této době je plný energie a očekávání, je idealistický a domnívá se, že všichni žáci dosáhnou vysoké úrovně, je kreativní, otevřený novým myšlenkám a motivuje žáky, avšak někdy začne vnímat svou výuku jako neefektivní, je zklamaný a opouští profesi; (c) učitel profesionál (professional teacher) – jeho sebevědomí dále roste, přičemž je pro něj důležitá zpětná vazba žáků, ve vztahu k nim je trpělivý, chápající a nápomocný, často spolupracuje s jinými učiteli a využívá dalších možností pro svůj profesní vývoj; (d) učitel expert (expert teacher) – dokáže předvídat reakce žáků a modifikovat výuku tak, aby podpořil jejich vývoj, vytváří prostředí vzájemného respektu, přičemž žáci přesně vědí, co je od nich očekáváno, jedná v souladu s učebními styly, potřebami a zájmy žáků, obvykle je v kontaktu s jinými učiteli experty a mívá vedoucí role v profesních organizacích; (e) význačný učitel (distinguished teacher) – mívá vliv na rozhodování v oblasti vzdělávání na úrovni města či státu a poskytuje konzultace zákonodárcům; (f) emeritní učitel (emeritus teacher) – opouští profesi, avšak může pracovat jiným způsobem, například v administrativních pozicích nebo ve vyšším vzdělávání. Autoři vycházejí z reflexe a obnovení (renewal) jako mechanismu profesního vývoje, což znamená, že učitelé sledují, zda se jejich žáci naučili či nenaučili dané učivo, a na základě toho rozhodují o zavedení případných změn do výuky (ibid., s. 10–14). Naopak proces odstoupení (withdrawal) reprezentuje negativní síly, které způsobují, že učitelé opouštějí vývojový proces, přičemž negativní charakteristiky se týkají oblasti fyzické, emoční i mentální (ibid., s. 15–17).

Nyní se podrobně zaměříme na druhou fázi z předchozího modelu, tj. na období začínajícího učitele, kde výše zmínění autoři (Steffy et al., 2000, s. 50–51) identifikují další etapy: (a) fáze nadšení (exhilaration) – učitelé se těší na začátek školního roku a na své žáky; (b) fáze přežití (survival) – učitelé jsou přetíženi vlastní zodpovědností za plánování výuky, konzultace s rodiči či výchovu žáků; (c) fáze rozčarování (disillusionment) – učitelé začínají být frustrováni ze své profese a mohou se izolovat od kolegů; (d) fáze oživení (rejuvenation) – pracovní volno ve formě prázdnin učitelům dovolí si odpočinout a reflektovat svou dosavadní činnost, přičemž přemýšlejí nad tím, co by mohli udělat pro zlepšení výuky. Autoři poukazují na nutnost podpory začínajících učitelů ze strany školy založené na jejich potřebách včetně mentorství (ibid., s. 51–57).

Začínajícími učiteli se zabývá i Spilková (2011, s. 120–121), která rozlišuje tři základní fáze vývoje koncepcí jakožto představ o učitelství: (a) prekoncepce – předběžné koncepce ve formě spontánních a intuitivně vytvořených názorů, založených na subjektivní zkušenosti z role žáka v dětství, kdy důležité jsou pozitivní i negativní zkušenosti či různé neuvědomované emoce; (b) krystalizující

rané koncepce – individuální koncepce vytvořené vlivem prvních zkušeností z role učitele a osvojováním teoretických znalostí v průběhu studia učitelství, do kterých však ještě částečně zasahují prekoncepce, přičemž tyto koncepce se postupně propracovávají a stabilizují, avšak do určité míry zůstávají implicitní, intuitivní a obtížně verbalizovatelné; (c) propracované racionální koncepce – explicitní koncepce vytvořené na základě teorie a systematické sebereflexe, kdy dochází k pochopení, odůvodnění a verbalizaci intuitivních znalostí, přičemž učitel tak získává roli reflektivního praktika. Při vzdělávání budoucích učitelů je obzvláště důležité podporovat jejich schopnost reflexe a verbalizace vlastních koncepcí.

Dalo by se konstatovat, že ve výše zmíněných modelech hrají výraznou roli vnější faktory, které mohou významně ovlivnit emoce a profesní vývoj učitelů. V daných modelech můžeme najít podobnosti v oblasti psychického vývoje učitelů, kteří jsou před vstupem do zaměstnání plní energie, nadšení, očekávání a idealismu. Tyto emoce se radikálně mění poté, co začnou vykonávat svou profesi, kdy bojují o přežití, cítí se velmi unavení a jsou plní pochybností. Po tomto rozčarování začíná určité oživení, kdy hledají sebe sama, jejich sebevědomí roste, jsou si jistější a pociťují vlastní kompetentnost. Nicméně v tomto období mohou někteří měnit pracoviště či profesi, kdežto jiní se zase rozhodnou nadále setrvat v daném zaměstnání. Na jejich rozhodnutí má zásadní roli okolní prostředí, kdy je pro ně důležitá zpětná vazba žáků a podpora i uznání ze strany kolegů i vedení školy. Zde zpravidla končí období začínajících učitelů a následuje období zkušených učitelů. Tito učitelé již experimentují ve výuce, dokážou předvídat reakce žáků, jednájí v souladu s jejich učebními styly a pracují na svém dalším profesním vývoji prostřednictvím vzdělávacích kurzů apod. Přitom však mohou narážet na určité institucionální bariéry, což některé z nich přiměje ke změně profese. Pokud však setrvávají v daném zaměstnání, zpravidla získávají vyšší pracovní pozice a dostávají se do fáze sebepřijetí a klidu, což je provázeno jejich emočním odstupem od žáků. Na základě výše zmíněného můžeme sledovat výraznou roli prostředí na profesní vývoj a s ním spojené psychické stavy učitelů, proto budeme v našem výzkumném šetření brát v úvahu mj. vliv vnějších faktorů na emoce učitelů.

Socio-pedagogicko-didaktické modely

Jak sám název napovídá, socio-pedagogicko-didaktická orientace výzkumů staví na poznacích z obou výše zmíněných přístupů ke zkoumání profesního vývoje učitelů. Na několik modelů zachycujících tento širší kontext se zaměříme v následujícím textu.

Fessler (Fessler & Ingram, 2003, s. 588) vypracoval model učitelova profesního cyklu zahrnující tři vzájemně se ovlivňující subsystemy, které se

skládají z dalších komponent: (a) kariérní cyklus (career cycle) – subsystém pedagogický představující užší pedagogické pojetí profesního vývoje učitele: kariérní příprava (pre-service), zahájení kariéry (introduction), získávání kompetencí (competency building), nadšení a růst (enthusiastic and growing), profesní frustrace (career frustration), stabilita (stability), ukončování kariéry (career wind-down), opuštění kariéry (career exit); (b) osobní prostředí (personal environment) – subsystém psychologický týkající se vývoje učitele jakožto jedince: životní fáze (life stages), rodina (family), pozitivní kritické události (positive critical incidents), krize (crisis), individuální dispozice (individual dispositions), soukromé zájmy (avocating outlets); (c) organizační prostředí (organizational environment) – subsystém sociální odrážející interakce mezi učitelem a prostředím školy i celé společnosti: předpisy (regulations), styl vedení (management style), důvěra veřejnosti (public trust), očekávání společnosti (societal expectations), profesní organizace (professional organizations), odbory (union). I tento model by však mohl být kritizován z důvodu zařazení subjektivních determinant do subsystému osobního prostředí.

Model Shulmana a Shulmanové (2004, s. 260–268) nabízí nový pohled na konceptualizaci profesního vývoje učitelů a skládá se ze tří úrovní – individuální, profesně komunitní a politické v oblasti vzdělávání. Na všech úrovních je ve středu modelu reflexe jako jádro profesního vývoje učitele ovlivňující vývoj všech ostatních složek – na individuální úrovni jde o reflexi učitele jako kritickou analýzu vlastní praxe, zatímco na vyšších úrovních se jedná o organizační příležitosti k reflexi a učení se ze zkušeností. Kromě reflexe jsou v modelu uvedeny následující charakteristiky, které jsou seřazené od individuální úrovně přes úroveň profesní komunity až po vnější část modelu týkající se vzdělávací politiky: (a) vize (vision) – připravenost vyučovat, kdy velmi propracované a artikulované vize slouží jako cíle, ke kterým směřuje vývoj učitele – sdílené vize (shared vision) – morální kapitál (moral capital); (b) motivace (motivation) – ochota vyučovat a měnit praxi v souladu se stanovenými cíli – sdílené závazky, podpora (shared commitment, support) – rizikový kapitál (venture capital); (c) porozumění (understanding) – schopnost vyučovat, tj. porozumění tomu, co má být vyučováno a jak to má být vyučováno, jde tedy o vývoj DZO učitele – znalostní základna (knowledge base) – kurikulární kapitál (curricular capital); (d) praxe (practice) – realizace výuky vyžadující dovednosti učitele v oblasti řízení třídy, hodnocení žáků apod. – komunita praxe (community of practice) – technický kapitál (technical capital). Daný model nejenže zachycuje širší kontext profesního vývoje učitelů, ale rovněž reflektuje fakt, že se učitelé nevyvíjejí stejnoměrně ve všech uvedených složkách.

Guskey (2002, s. 383–386) ve svém modelu proměny učitele (model of teacher change) zaměřuje pozornost na učební výsledky žáků, tudíž jej lze přiřadit k modelům zkoumajícím efektivnost učitele. Podle modelu má profesní vývoj

učitele vliv na změny jeho výukových praktik ve třídě, které ovlivňují změny výsledků učení žáků, na nichž jsou dále závislé změny v přesvědčení a postojích učitele. V praxi to znamená, že pokud učitel zavede změnu ve své výuce (nový výukový přístup, nové materiály apod.) a na jejich základě získá důkazy o zlepšení výsledků žáků, má to za následek výraznou změnu v jeho přístupech a názorech. Model vychází z předpokladu, že změny jsou především zkušenostně založeným učebním procesem učitele. Postupy, které ve výuce fungovaly, tj. které pomohly žákům získat učební výsledky, jsou uchovány a opakovány, zatímco změny, které nefungovaly, nejsou učitelem přijaty. Pokud učitel vyzkouší novou výukovou strategii, která je úspěšná, jeho názory se tím změní. Daný model velmi zjednodušuje vysoce komplexní proces profesního vývoje učitele, který je pravděpodobně spíše cyklický než lineární – změny v přístupech a názorech učitele zase podpoří další změny ve výukové praxi, které mají za následek další změny v učení žáků a tak dále.

Výše zmíněné modely již velmi globálně nahlízejí na profesní vývoj učitelů v souvislosti s řadou jiných faktorů. Na základě prvního a druhého modelu bychom mohli usuzovat, že na danou problematiku je třeba nahlížet ze tří perspektiv – psychologické (osobní/individuální), pedagogické (profesní/komunitní) a sociální (organizační/politické). Přestože je náš výzkum zaměřen na profesní vývoj učitelů z převážně pedagogické perspektivy, budeme brát v úvahu rovněž sociální a psychologický náhled. Na základě druhého a třetího modelu si zase uvědomujeme, že mechanismem profesního vývoje učitelů je reflexe a zkušenostní učení. Proto je třeba brát zřetel rovněž na procesy profesního učení v průběhu profesního vývoje učitelů, na které se zaměříme v následujícím textu.

2.1.2 Procesy profesního učení

Přestože mají učitelé ve vzdělávacích institucích předávat žákům poznatky, rozvíjet jejich dovednosti a formovat jejich postoje, tedy jinými slovy podporovat učení žáků, procházejí sami určitými procesy profesního učení. Pojem učení představuje získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života (Janíková et al., 2009, s. 92). V následujícím textu popíšeme různé teorie profesního učení učitelů, které na rozdíl od výše zmíněných modelů profesního vývoje učitelů nezohledňují objektivní determinanty činnosti učitelů, nicméně poskytují velmi detailní pohled na jejich procesy učení.

Andersonův ACT model (Anderson, 1983, s. 1–44) vychází z předpokladu, že do procesu učení se dovednostem jsou zahrnuty tři typy paměti – krátkodobá paměť, která řídí naše okamžité myšlení, deklarativní paměť, která uchovává pravidla pro vykonávání činností, a procedurální paměť, což je intuitivní a automatická znalost jak vykonávat danou činnost. Dovednosti a postupy se přesouvají z vědomé, deklarativní paměti do nevědomé, procedurální paměti vlivem praxe,

a to prostřednictvím následujících tří fází: (a) kognitivní – začínající učitel musí přemýšlet o většině činností, které vykonává ve výuce, a soustředit se na právě probíhající část hodiny, proto si musí naplánovat pečlivě i ty nejjednodušší postupy; (b) asociační – učitel začíná slučovat různé individuální procesy do větších celků, postupně je používá v širší situační oblasti, přičemž jeho chování je mnohdy intuitivní a automatické; (c) autonomní – zkušený učitel je schopen využít celou sérii dovedností nezbytných pro výuku bez vědomého řízení, jeho reakce jsou automatické a intuitivní, proto má možnost se zaměřit na širší strategické záležitosti (Randall & Thornton, 2001, s. 30–32). Daný model tedy podrobně prezentuje kognitivní procesy probíhající během profesního učení.

Z jiného pohledu na danou problematiku nahlíží model ALACT, který se zakládá na ideálním procesu zkušenostního učení se střídáním jednání a reflexe. Korthagen et al. (2011, s. 58–59, 74–76) rozlišují v tomto modelu celkem pět fází: (a) jednání – celý cyklus je spuštěn určitým jednáním (zkušeností), např. konkrétní výukou; (b) zpětný pohled na jednání – nastává zpravidla tehdy, pokud došlo k něčemu překvapivému nebo neočekávanému a cíle jednání nebylo snadno dosaženo, např. přemýšlení o způsobu vyučování; (c) uvědomění si podstatných aspektů – určité prvky dostávají specifický význam, např. uvědomění si, že vysvětlení učiva bylo věnováno málo času; (d) vytvoření alternativních postupů jednání – zvolení jiného, vhodnějšího postupu k dosažení stanoveného cíle, např. rozhodnutí věnovat větší pozornost dílčím krokům ve vysvětlování učiva, přičemž v případě, že za dané situace nelze cíle dosáhnout, může tato fáze zahrnovat extenzivní učební proces, např. pokud znalosti učitele jsou příliš omezené na to, aby si počínal lépe; (e) vyzkoušení – v nové podobné situaci následuje snaha dosáhnout stanoveného cíle, přičemž tato fáze je sama o sobě novým jednáním a tudíž východiskem pro nový cyklus, čímž vzniká spirála profesního vývoje.

Dosud jedním z nevlivnějších je model pedagogického uvažování a jednání (model of pedagogical reasoning and action) podle Shulmana (1987, s. 14–19), který se v souladu s kognitivním pojetím zabývá vztahem mezi myšlením učitele a jeho jednáním ve výuce. Výuka je podle tohoto modelu chápána jako proces skládající se z následujících fází: (1) porozumění (comprehension) účelům a strukturám učiva, názorům uvnitř a vně dané disciplíny; (2) transformace (transformation) učiva, aby se stalo srozumitelným pro žáky, tato fáze zahrnuje: (a) příprava (preparation) – prozkoumání a kritická interpretace materiálu, strukturování a segmentování, ujasnění účelů a cílů výuky apod.; (b) reprezentace (representation) – identifikace alternativních způsobů prezentování učiva žákům, např. použití příkladů, demonstrací, simulací, analogií, metafor apod.; (c) výběr (selection) – výběr způsobu organizace a vedení výuky z repertoáru strategií a metod; (d) přizpůsobení učiva žákům (adaptation and tailoring to student characteristics) – zohlednění dosavadních znalostí, schopností,

motivace, věku, pohlaví, kultury apod.); (3) vlastní vyučování (instruction) zahrnující přehlednou prezentaci učiva, zadávání práce žákům a její kontrolu, efektivní interakci učitele s žáky apod.; (4) hodnocení (evaluation), které se týká jak ověřování porozumění žáků během interaktivní výuky, tak pravidelného formálního testování žáků a rovněž vlastního výkonu učitele ve výuce; (5) reflexe (reflection), tedy zpětný pohled učitele na průběh výuky a poučení se na základě získaných zkušeností; (6) nová porozumění (new comprehensions), která se automaticky neprojeví jen na základě hodnocení a reflexe, ale vyžadují specifické strategie dokumentací, analýz a diskuzí. Tento model je velmi přínosný zejména svým důrazem na fázi porozumění obsahu vzdělávání a na procesy jeho transformace pro výuku.

Závěrem lze konstatovat, že první zmíněný model prezentuje proces profesního učení z kognitivního hlediska, přičemž zdůrazňuje počáteční nutnost učitelova vědomého přemýšlení a soustředění se na prováděnou činnost, což je typické pro začínající učitele, a pozdější nevědomé intuitivní a automatické provádění dané činnosti, k čemuž dochází vlivem praxe u zkušených učitelů. Další dva modely kladou důraz na roli reflexe v průběhu zkušenostního učení, kdy učitelé procházejí po spirále profesního vývoje, pravidelně podrobují své jednání ve výuce analýze a následně provádějí změny ve své další výuce. Reflexe se tedy stává mechanismem profesního vývoje učitelů. Po výše uvedeném představení různých modelů profesního vývoje učitelů a po prozkoumání procesů jejich profesního učení se v souladu se zaměřením našeho výzkumu budeme v následujícím textu soustřeďovat specificky na problematiku začínajících učitelů, která již byla částečně nastíněna v rámci modelů profesního vývoje.

2.1.3 Výzkumy začínajících učitelů

V této podkapitole nejdříve pohlédneme na studie, které shrnují různé výzkumy týkající se začínajících učitelů. Poté se soustředíme na jednotlivé výzkumy těchto učitelů, které budou dále rozčleněny podle svého zaměření.

Calderhead a Shorrocková (1997, s. 11–18) shrnují výzkumy zabývající se profesním vývojem začínajících učitelů do pěti modelů: (a) model socializace – zdůraznění procesů začleňování do kultury dané profese; (b) technický model – zdůraznění osvojování znalostí a dovedností učitele; (c) vyučování jako morální úsilí – péče o mladé lidi, zohlednění jejich zájmů, příprava na začlenění do společnosti a ovlivnění jejich vzájemných vztahů i pohledu na život; (d) blízkost osobního a profesního vývoje – přístup k výuce založený na individuálních školních zkušenostech z doby dětství, rodičovství či předchozí vyučovací praxe, ale také povaha učitele jako důležitý aspekt jeho práce; (e) reflexe – analýza, diskuse, hodnocení a změny ve vlastní učitelské praxi, a to jak monitorování a adaptace vlastního chování přímo v kontextu, tak evaluace po dané události.

Stěžejními tématy výzkumů týkajících se začínajících učitelů se zabýval Cherubini (2009, s. 83–92), který provedl recenzi výzkumů z let 1969 až 2005. Během těchto 35 let byla pozornost zaměřena na následující témata: (a) učitelské vnímání sebe sama (1969 až polovina 80. let) – vnímání vlastní profesní kompetence je vztahováno jak ke schopnosti vést žáky, tak k produktivitě učitele jako člena učitelského sboru, přičemž je zohledňován vliv profesní kultury školy na začínajícího učitele; (b) profesní udržitelnost (polovina 80. let až konec 90. let) – zaměření výzkumů na vývojové fáze začínajících učitelů a jejich obavy, izolovanost i frustrace, přirozený úbytek těchto učitelů a zodpovědnost vedení škol za jejich úspěšnou integraci; (c) formující se identita během procesu socializace do kultury školy (2000 až 2005) – snaha začínajících učitelů vybudovat vlastní profesní identitu, neslučitelnost mezi jejich profesní zdatností a očekáváním okolí, zranitelnost vlivem pochybností i přístupů ze strany ostatních učitelů.

Pokud bychom měli zařadit naše výzkumné šetření do některé z předchozích kategorií výzkumů začínajících učitelů, v rámci prvního rozdělení bychom vybrali technický model, neboť se zaměřujeme především na vývoj znalostí a dovedností začínajících učitelů v průběhu prvních tří let. Z hlediska druhého zmíněného přístupu k rozdělení výzkumů začínajících učitelů se soustředíme především na téma profesní udržitelnosti, a to ve vztahu s dosud nedostatečně prozkoumanou specifickou skupinou vysokoškolských učitelů OAJ. Následující text je věnován jednotlivým výzkumům začínajících učitelů a rozdělen na dvě části, z nichž první se zaměřuje na výzkumy začínajících učitelů bez ohledu na to, které předměty vyučují. Druhá část se v souladu se zaměřením našeho výzkumného šetření soustředí specificky na začínající učitele cizích jazyků.

Začínající učitelé všech předmětů

Profesní problémy. Většina výzkumů začínajících učitelů je zaměřena na zjišťování profesních problémů, kterým musejí na počátku své výukové praxe čelit. Tito učitelé mnohdy s překvapením zjišťují, že nejsou ze svých studií náležitě připraveni na všechno, co jejich profese vyžaduje. Podle Průchy (2002, s. 26–27) jsou pro české začínající učitele nástupní podmínky většinou nepříznivé z důvodu nedostatečného materiálního vybavení škol, nesystematické pomoci ze strany vedení škol, nadměrných úvazků apod., přičemž důležitou roli hraje rovněž kultura školy. Na učitelství jako profesi je kladena celá řada požadavků, jejichž splnění je pro začínající učitele mnohdy nereálné, přičemž těmto učitelům chybí podpora nejen legislativní, ale i ze strany zaměstnavatelů (Janíková et al., 2009, s. 83). To vše může vést k mnoha profesním problémům začínajících učitelů, jejichž výzkumům se budeme věnovat v následujícím textu.

Situaci profesních problémů začínajících učitelů v českém prostředí podrobně zmapoval Šimoník (1994, s. 5), který provedl dotazníkové šetření týkající

se 141 respondentů působících prvním rokem na druhém stupni základních škol. Autor předložil začínajícím učitelům 24 vytypovaných pedagogických činností s tím, aby označili ty činnosti, které vykonávají s obtížemi, a poté je seřadil podle náročnosti pro dotazované začínající učitele (v procentech učitelů): vysvětlení nové látky (27 %), volba a použití vhodných pomůcek (28 %), spolupráce s ostatními učiteli (28 %), organizace samostatné práce žáků (30 %), hodnocení a klasifikace žáků (32 %), časové rozvržení vyučovací hodiny (36 %), adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok (38 %), stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu (40 %), vedení pedagogické dokumentace (46 %), správná formulace otázek (47 %), komunikace s žáky (48 %), přizpůsobení výuky věku žáků (49 %), nejen vyučovat, ale i vychovávat (53 %), uplatnění individuálního přístupu k žákům (55 %), aktivizace žáků (55 %), řešení kázeňských přestupků (55 %), adekvátní reakce na neočekávaný vývoj výuky (57 %), vedení schůzek s rodiči (58 %), individuální jednání s rodiči žáků (60 %), motivace žáků (60 %), diagnostika osobnosti žáka (64 %), udržení pozornosti žáků (70 %), udržení kázně při výuce (75 %) a práce s neprospívajícími žáky (77 %) (ibid., s. 38–63).

Ryan (1986, s. 16–30) shrnul problémy začínajících učitelů v zahraničí následujícím způsobem: (a) šok ze známého – setkávání se s neočekávanými požadavky učitelské profese v důvěrně známém prostředí školní třídy z období dětství; (b) žáci – role učitele v jednání s žáky, kdy mezi klíčové problémy patří pochopení jejich chování a postojů, sociální odstup od nich a řízení kázně ve třídě; (c) rodiče – efektivní komunikace s rodiči, kteří mohou mít negativní postoje k začínajícím učitelům; (d) řídicí pracovníci – získání jasného pohledu na autoritu vedení školy, kdy mezi hlavní problémy patří chápání mnoha rolí nadřízených, jejich odlišný pohled na výuku a neschopnost učitelů jednat s autoritou; (e) kolegové – zavedení dobrého vztahu s jinými učiteli, což může být obtížné vlivem jejich případné neochoty; (f) výuka – využití výukových dovedností pro specifické kurikulum, kdy začínající učitelé mohou zjistit, že mají s výukou problémy, což považují za osobní selhání.

Battersby (1981, s. 25–33) podrobně prozkoumal zahraniční studie zabývající se začínajícími učiteli a rozdělil je do dvou typů: (a) studie usilující o prezentování každodenních zkušeností učitelů, (b) studie analyzující z teoretického pohledu první léta výuky jako proces socializace učitelů. Na základě odborné literatury prvního typu autor specifikoval následující oblasti problémů a potíží začínajících učitelů: zvládání problémů spojených s disciplínou, učení se administrativních postupů a procesů, osvojování a chápání školní filozofie, budování vztahů s kolegy, přizpůsobování se fyzickým a emočním požadavkům výuky, plánování a hodnocení, problémy s rodiči, vyučování některých předmětů (ibid., s. 26).

Jiný přehled výzkumů zabývajících se problémy začínajících učitelů, a to během prvního roku jejich výuky na základních a středních školách,

provedl Veenman (1984, s. 148–156). Jednalo se o 83 studií z různých států publikovaných od roku 1960, kde autor stanovil nejčastější problémy následovně (dle klesající frekvence): disciplína ve třídě, motivování žáků, práce s jednotlivými žáky, hodnocení práce žáků, vztahy s rodiči, organizace práce ve výuce, nedostatečné materiály a zdroje, vypořádávání se s problémy žáků, velký objem výuky mající za následek nedostatek času na přípravu, vztahy s kolegy, plánování výuky, efektivní použití výukových metod, vnímání školní politiky a pravidel, stanovení učební úrovně žáků, znalost učiva, zátěž v podobě administrativní činnosti, vztahy s nadřízenými, neadekvátní vybavení školy, práce s pomalými žáky, práce s žáky z různých kultur a z chudého prostředí, efektivní použití učebnic a metodických pomůcek, nedostatek volného času, neadekvátní vedení a podpora, velké skupiny žáků. Z pohledu vedení škol byly hlavními problémy začínajících učitelů: disciplína ve třídě, práce s jednotlivými žáky, motivování žáků, práce s pomalými žáky, organizace práce ve výuce, hodnocení práce žáků a plánování výuky (ibid., s. 158).

V souvislosti s profesními problémy začínajících učitelů popsal Veenman (1984, s. 143) specifický fenomén, tzv. *šok z reality* (*the reality shock*), ke kterému dochází na základě zhroucení jejich idejí z dob studia učitelství a nastolení reality každodenního života ve třídě. Mezi pět indikátorů *šoku z reality* patří: (a) vnímání problémů – učitelé si stěžují na velkou pracovní zátěž, stres a psychologické či fyzické problémy; (b) změny chování – vlivem externích tlaků učitelé mění chování během výuky oproti svým původním názorům, např. přecházejí z výuky zaměřené na žáky k více autoritativním způsobům; (c) změny v postojích – učitelé mění svůj názorový systém, např. posunem od progresivního ke konzervativnímu přístupu; (d) změny v osobnosti – učitelé mění koncept sebe sama a své emoční domény, např. od lability ke stabilitě; (e) opuštění učitelské profese – v případě extrémně velkého nenaplnění představ učitelů (ibid., s. 144–147). *Šok z reality* může být výsledkem různých příčin, které Průcha (2009, s. 210–211) rozdělil následovně: (a) příčiny spjaté s osobností učitelů – učitel shledává, že není psychicky nebo fyzicky vybaven pro svou práci; (b) příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů – předchozí studium neposkytlo učitelům potřebné vědomosti a dovednosti ke zvládnutí profese; (c) příčiny spjaté se situacemi ve školách – nedostatečná vybavenost školy pomůckami, autoritativní vedení školy apod.

U našich respondentů můžeme očekávat výše zmíněný *šok z reality*, jehož příčinou je nedostatečná profesní kompetence učitelů, neboť českým vysokoškolským učitelům OAJ není zpravidla poskytnuto odpovídající profesní vzdělání. Dále musíme brát v úvahu, že v rámci vysokoškolské výuky jsou profesní problémy začínajících učitelů poněkud odlišné od výše uvedených problémů učitelů základních a středních škol. Jedná se zejména o problémy spojené s výchovou žáků a jednáním s jejich rodiči, které vysokoškolské učitelé

nemusejí řešit. Nicméně řada problémů může být velmi podobná, například velké časové vytížení začínajících učitelů, jejich problémy s plánováním a vedením výuky, motivováním a hodnocením žáků, nedostatečnými materiály a administrativními procesy, ale rovněž možné problémy v oblasti vztahů s kolegy a nadřízenými apod.

Profesní identita. Kromě výzkumů profesních problémů existuje řada studií zaměřených na zkoumání profesní identity začínajících učitelů. Pojem *identita* lze chápat jako uvědomování si sebe sama, tedy své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních (Pravdová, 2014, s. 16). Pojem *profesní identita* představuje učitelovo vnímání svých rolí v dané profesi, přičemž jde o komplexní a dynamický konstrukt (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004, s. 113–118). Profesní identity začínajících učitelů jsou studovány jak z vývojového hlediska, tak se snahou o specifikování určitých skupin učitelů podle jejich charakteristik, přičemž na oba zmíněné přístupy se zaměříme v následujícím textu.

V českém prostředí se Juklová (2013, s. 88) ve své studii snažila popsat vývoj vztahu začínajícího učitele k dané profesi, přičemž zvolila pro sledování 13 učitelů střední školy a druhého stupně základní školy s délkou praxe 1 až 5 let kvalitativní přístup s biografickým výzkumným designem, kdy metodou sběru dat se staly opakované hloubkové rozhovory (ibid., s. 91–99). Otevřeným kódováním byly stanoveny čtyři úseky života učitelů: (a) cesta k učitelství – proces utváření profesní orientace, (b) tváří v tvář realitě – reflexe školního prostředí očima začínajících učitelů, (c) konfrontace – strategie vypořádání se s novou realitou, (d) rozhodnutí: jak dál? – výsledky reflexe a bilancování zkušeností a další plány ve vztahu k profesi (ibid., s. 100). V rámci první fáze cesty k učitelství identifikovala autorka tři typy profesní orientace učitelů – empatický vychovatel (zaměřený na práci s dětmi), oborový specialista (orientovaný na odborné znalosti z oboru) a sběratel zkušeností (toužící po vysokoškolském diplomu a specifickém druhu zkušeností) (ibid., s. 112). V rámci třetí fáze týkající se konfrontace označila autorka významné charakteristiky učitelů podle používaných strategií přístupů k žákům, které se u jednotlivých učitelů s nárůstem zkušeností postupně modifikovaly – nadšená autorita, odtažitá autorita, pomstychtivá autorita a chápající autorita (ibid., s. 136).

Obdobně Pravdová (2014, s. 71–85) se zabývala procesem utváření profesního sebepojetí u celkem 217 studentů učitelství. Autorka zvolila kvalitativní přístup, kdy hlavní metodou sběru dat se stala volná výpověď, ale rovněž využila metodu zúčastněného pozorování s terénními poznámkami a hloubkového rozhovoru po skočení vyučování, přičemž analýza dat proběhla metodou otevřeného kódování s využitím postupů a technik zakotvené teorie. Na základě výzkumných zjištění autorka rozčlenila proces utváření profesního sebepojetí na tři etapy: (a) seznamování s rolí učitele – dochází k němu od útlého dětství, kdy budoucí učitel tráví v roli žáka mnoho času pozorováním svých učitelů;

(b) konfrontace skutečného profesního „já“ s „já“ ideálním a požadovaným – v období pedagogické praxe v rámci přípravy na vysoké škole dochází ke zjištění, zda se student učitelství se svou budoucí profesí identifikuje či ji odmítne; (c) transformace profesního „já“ – v období, kdy se student učitelství stává začínajícím učitelem, dochází k hledání cesty dalšího profesního vývoje se zaměřením na koncepci výuky, které již vycházejí z jeho porozumění odbornému diskurzu (ibid., s. 167–177).

Stejně tak se studenty učitelství zabývala Dytrtová (2008, s. 39–64), a to konkrétně vývojem jejich představ o osobnosti učitele. Respondenti na počátku svého studia stanovili určité charakteristiky ideálního učitele, které následně ohodnotili podle jejich důležitosti, přičemž na konci studia se opět vyjádřili ke stejné problematice. Z výsledků je patrné, že počáteční představy studentů o osobnosti učitele se u většiny z nich během pedagogické praxe nezměnily – odbornost, kladný vztah k žákům, smysl pro spravedlnost a trpělivost. Studenti změnili svůj názor na význam jen některých zvolených charakteristik, a to zejména těch, které měly vliv na jejich pedagogickou činnost během praxe a které na konci praxe doplnili mezi výše zmíněné nejdůležitější charakteristiky – přirozená autorita, komunikativnost, organizační schopnosti a tolerantnost. Stejně tak studenti učitelství ohodnotili sami sebe v daných oblastech na začátku i konci studia učitelství. Dle výsledků měla učitelská příprava pozitivní vliv na odbornost, vývoj komunikačních dovedností a společenského vystupování, přičemž pomohla změnit i postoje a hodnotovou orientaci některých studentů. Z výsledků je patrné, že některým absolventům se zvýšilo i sebevědomí, o čemž vypovídá míra progresu u charakteristik jako je příjemný vzhled učitele či společenské vystupování. Avšak praxe začínajících učitelů rovněž znamenala pro některé z nich i rozčarování, které se projevilo mírou regrese u charakteristik, jako je důslednost, trpělivost či kladný vztah k žákům.

Ze zahraničního prostředí se zaměříme na problematiku profesní identity začínajících vysokoškolských učitelů, kterou se zabývali v Estonsku (Remmik, Karm, & Lepp, 2013, s. 332–338). Metodou sběru dat se staly semistrukturované rozhovory s 41 novici během jejich prvních tří let výuky různých předmětů na vysokých školách různorodého zaměření. Cílem výzkumu bylo sledovat vývoj profesní identity těchto učitelů, přičemž výsledkem bylo jejich rozdělení do čtyř skupin: (a) typ „chci být dobrý učitel“ – pro respondenty v této skupině byla velmi důležitá kvalita výuky, dělali si podrobné a pracné přípravy, zaměřovali výuku na studenty a bylo pro ně důležité vidět jejich pokrok a že je daný předmět zajímavý, aktivně hledali zdroje dalšího profesního vývoje, dávali velký důraz na reflexi své výuky a cenili si zpětné vazby studentů; (b) typ „výukový revolucionář“ – respondenti se velmi kriticky vyjadřovali o způsobu, kterým byli vyučováni na dané vysoké škole s tím, že výuka byla buď zastaralá, nudná nebo nepodporovala učení, z tohoto důvodu chtěli vyučovat odlišně a zavést změny

do svých předmětů, v oblasti vlastních znalostí odborné problematiky vyjadřovali vysoké sebevědomí a byli přesvědčeni o správnosti svých názorů; (c) typ „zvládnou roli vysokoškolského učitele?“ – respondenti si nebyli jistí, zda dokážou vyučovat daný předmět, zda si vytvoří dobré vztahy se studenty i kolegy, zda jimi budou považováni za odborníky, v jejich pojetí by vysokoškolský učitel měl zvládnout vše na velmi dobré úrovni, čehož si nebyli u sebe jistí, přičemž byli přesvědčeni, že jejich uznání akademickou obcí bude podmíněno získáním doktorského titulu a úspěšným výzkumem; (d) typ „mnoho rolí vysokoškolských učitelů“ – tito respondenti měli kromě výuky na dané vysoké škole ještě jiné pracovní pozice, a to buď jako provozovatelé praxe ve svém oboru mimo vysokou školu, anebo ve výzkumné skupině v rámci jiné vysokoškolské vzdělávací instituce, výuka na dané vysoké škole byla pro ně vedlejší záležitostí, přičemž vyučovali pouze omezený počet hodin a domnívali se, že jejich práce jinde zvyšuje kvalitu dané výuky tím, že zde uvádějí aktuální příklady z odborné praxe.

Výše uvedené výzkumy profesních identit začínajících učitelů prohloubily vzhled na zkoumanou skupinu učitelů z hlediska jejich postupného vývoje, ale i z hlediska různých možností typologií těchto učitelů podle přístupu ke studentům, učivu či vlastní výuce. Dosud uvedené výzkumy se však netýkaly specifické skupiny začínajících učitelů cizích jazyků, na které se v souladu se zaměřením naší práce podrobněji soustředíme v následujícím textu.

Začínající učitelé cizích jazyků

V současné době hraje výraznou roli ve většině typů a stupňů škol výuka cizích jazyků. Jejím cílem je vytvoření a zkvalitnění jazykových znalostí a dovedností žáků, aby byli schopni komunikovat v cizím jazyce s lidmi jiných národností, přičemž je rovněž důležitá jejich znalost reálií, aby porozuměli kulturním zvyklostem daných zemí. Počáteční roky praxe učitelů cizích jazyků mají velmi významný vliv na jejich budoucí kariéru (Farrell, 2008a, s. 1), proto je důležité se soustředit na výzkumy týkající se začínajících učitelů v rámci cizojazyčné výuky. V tomto textu nejdříve zmíníme výzkumy převážně profesních problémů začínajících učitelů cizích jazyků v českém prostředí a poté se budeme věnovat dané problematice v zahraničí, a to jak v evropském, tak v mimo-evropském měřítku.

Českými začínajícími učiteli anglického jazyka se zabývala Píšová (1999, s. 31–74), jejímž cílem bylo identifikovat jejich klíčové problémy. První fáze šetření byla uskutečněna se 32 absolventy tříletého studia učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice vyučujícími v různých typech vzdělávacích institucí, přičemž metodou sběru dat se staly jejich reflektivní deníky a následně semistrukturované rozhovory, dále časový snímek s jejich celodenním programem a dotazník zjišťující stupeň jejich pocítovaného stresu. Ve druhé fázi

byly získané informace verifikovány dotazníkem zaslaným 139 absolventům obdobných vzdělávacích programů, jehož výsledky, které byly získány pouze od 37 učitelů, byly statisticky analyzovány. Daný výzkum odhalil velké množství problémů těchto začínajících učitelů – příprava na zahájení učitelské profese byla ve školách vážně podceňována a učitelé zde postrádali konstruktivní zpětnou vazbu ve vztahu ke své pedagogické činnosti, po nástupu do škol se velká část učitelů soustředila na pouhé přežití, byl u nich zřejmý nedostatek sebedůvěry, obtížně se vyrovnávali s neúspěchem svým i svých žáků, měli významné nedostatky v oblasti dlouhodobého plánování apod.

Závěry předchozího výzkumu ukázaly na potřebu modifikace přípravného vzdělávání učitelů anglického jazyka, což bylo realizováno zavedením roční souvislé pedagogické praxe, tzv. *klinického roku*, do závěrečné části jejich studia (Píšová, 2005, s. 102–113). Jednalo se o jeden z modulů studijního programu Učitelství pro základní školy, obor Učitelství anglického jazyka, který byl realizován na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice. V tomto paralelním modelu studia byla profesní příprava studentů učitelství rozdělena do tří fází: (a) přípravná fáze (druhý až třetí rok studia) – blok pedagogický, psychologický a didaktický v integraci s krátkými formami pedagogické praxe ve formě pozorování a výstupů; (b) realizační fáze (čtvrtý rok studia) – *klinický rok* ve formě dlouhodobé pedagogické praxe, kdy asistenti (studenti učitelství) trávili jeden celý školní rok v přidělené škole, a to minimálně po čtyři plné pracovní dny v každém týdnu, přitom spolupracovali s přidělenými mentory v této reálné škole a byli v trvalém kontaktu se svými tutory na fakultě, přičemž plnili jimi zadané úkoly; (c) reflektivní fáze (pátý rok studia) – reflektivní didaktický seminář. Během realizace tohoto *klinického roku* zkoumala Píšová (ibid., s. 114–175) skupinu 15 studentů učitelství a snažila se zjistit, zda daný způsob studia přispěl k vývoji jejich profesní kompetence z hlediska pozorovatelných/výkonových kritérií, indikátorů profesního vývoje a vývoje profesního myšlení. V daném výzkumu byl profesní vývoj potvrzen statisticky významným způsobem v naprosté většině všech sledovaných kritérií.

V oblasti cizojazyčné výuky se dále zaměříme na výzkumy začínajících učitelů v zahraničí. Moore (2008, s. 30–38) popsal první rok profese učitelky anglického jazyka v Kambodži, která začala vyučovat tentýž učitelství program na vysoké škole, který právě absolvovala. Výzkumná metodologie případové studie se skládala z introspektivních poznámek učitelky, dotazníku a semistrukturovaného rozhovoru. Učitelka identifikovala šest základních oblastí, které jí dělaly největší problémy: (a) přechod od výuky prováděné rodilými mluvčími k výuce realizované Kambodžany, kdy respondentka cítila ze strany vysokoškolských studentů vzdor a nedůvěru vůči ní jako učitelce; (b) přechod od neplacených výukových materiálů k nutnosti studentů platit příspěvky, což bylo spojeno s omezením jejich množství; (c) zodpovědnost spojená s vysokoškolskou výukou;

(d) studenti, kteří si nepřipravovali domácí úkoly; (e) studenti, kteří narušovali výuku; (f) komunikační metoda výuky, kterou učitelka přebrala od rodilých mluvčích, ale kterou u ní studenti neakceptovali.

Obdobně Farrell (2008b, s. 45–51) sledoval učitele angličtiny během prvního roku výuky na střední škole v Singapuru. V kvalitativní studii byla data získána metodou pozorování a terénních poznámek, rozhovoru po daném pozorování, reflektivního deníku učitele a rozhovoru s ředitelem školy. Během prvního roku čelil respondent mnoha problémům: (a) konflikt mezi přístupem učitele k výuce anglického jazyka zaměřené na žáky (learner-centred approach) a přístupem, který byl očekáván ze strany školy a zaměřen na tradiční výuku (teacher-centred approach); (b) konflikt mezi obsahem, který chtěl učitel vyučovat a o kterém byl přesvědčen, že jej žáci potřebují, a obsahem, který byl zaveden v sylabu školy i závěrečném hodnocení žáků; (c) potíže, které měl respondent s jinými zaměstnanci školy, kdy byl izolován a ponechán vlastnímu osudu během celého prvního roku praxe.

Středoškolskými učiteli anglického jazyka se zabýval rovněž Hayes (2008, s. 61–69), který popsal jejich zkušenosti během prvního roku praxe v Thajsku. Data byla získána sérií hloubkových nestrukturovaných rozhovorů se čtyřmi učitelkami, které se nacházely uprostřed kariéry, tudíž zpětně reflektovaly své předchozí zkušenosti. Všechny respondentky prošly na počátku své kariéry tzv. *přístupem potop se nebo plav (sink or swim approach)*, ať už v oblasti školního administrativního systému, tak v oblasti kurikula a učebních pomůcek. Tyto učitelky byly nuceny učit se z vlastní zkušenosti, přičemž jedna respondentka, která se snažila zavést do výuky komunikační přístup, byla pokárána profesně staršími kolegy zastávajícími klasický pohled na výuku cizích jazyků.

O problematice zavádění komunikačního přístupu do výuky anglického jazyka pojednávají rovněž Urmston a Penningtonová (2008, s. 92–98), kteří se zaměřili na začínající učitele v Hong Kongu. Kvalitativní sběr dat proběhl formou rozhovoru na dvou setkáních s pěti učiteli rok po jejich absolvování vysokoškolského studia, kde byli dotázáni na přínosnost daného studia a své zkušenosti z výuky v uplynulém roce. Tito učitelé měli problémy se zavedením interaktivních a inovativních přístupů, jelikož školy byly převážně zaměřené na konečné hodnocení žáků vyšších stupňů, přičemž žáci nižších stupňů zase mnohdy nedosahovali požadované jazykové úrovně potřebné ke komunikačním aktivitám. Přibližně po dalším roce proběhla u tří učitelů dvě pozorování výuky s následným rozhovorem. Respondenti opět zdůrazňovali omezené příležitosti pro komunikační výuku a inovativní praktiky, které rovněž nebyly ve velké míře zaznamenány během pozorování výuky.

Jiný pohled na začínající učitele představil Mann (2008, s. 13–25), a to v podobě pěti případových studií učitelů, kteří vyučovali prvním rokem angličtinu v různých zemích Asie a prostřednictvím e-mailové komunikace reflektovali

své emoce ve formě metafor. U všech respondentů došlo k postupné změně původní metafory z doby studia ve Spojeném království (pastýř, průzkumník trhu, kapitán lodi, farmář, herec) k metaforám vyjadřujícím určité potíže, konflikty a napětí (policista, problematičtí zákazníci, udržovat loď nad vodou, nerostoucí semena v zemi, boj s časem apod.). Data ukazovala, že se učitelé cítili být tlačeni různými směry, byli zmatení a čelili protikladným požadavkům žáků, kolegů, vedení škol, inspektorů i rodičů. Mnoho metafor bylo o hledání rovnováhy mezi vlastními názory a realitou, hraním a řízením, vážností a humorem, radou a zkušeností, odměnou a trestem apod.

Poměrně specifickým problémem se zabývala Schmidtová (2008, s. 75–84), která se soustředila na přechod učitelů angličtiny jako cizího jazyka z univerzitního vzdělávacího programu pro nerodilé mluvčí v Kanadě do praxe. Kvalitativní výzkum se skládal z ohniskové skupiny pěti studentů učitelství na téma potřeb jejich profesního vývoje, přičemž následoval individuální rozhovor se dvěma z nich, kteří začali vyučovat anglický jazyk. Autorka shledala, že nerodilí mluvčí museli jako učitelé angličtiny čelit mnoha problémům. Jejich sebevědomí bylo velmi nízké, protože byli přehlíženi svými kolegy rodilými mluvčími, ale také samotnými žáky. Jejich profesní kompetence byla vnímána jako nedostatečná, jelikož neměli takovou obeznámenost s jazykem a kulturou dané země jako rodilí mluvčí. Respondenti rovněž zmiňovali, že museli čelit diskriminaci ze strany zaměstnavatelů.

V Kanadě byl rovněž proveden výzkum Brogdenové a Pageové (2008, s. 122–127), které se zaměřily na profesní vývoj začínající učitelky francouzštiny jako cizího jazyka. Výzkumná data byla sbírána během prvního roku praxe respondentky ve formě autobiografického vyprávění, a to nahrávanými rozhovory, reflektivním deníkem a e-mailovou komunikací. Učitelka spojovala svou počáteční praxi s pocitem zodpovědnosti za splnění očekávání ze strany svého učitele z předchozího studia na vysoké škole, což vedlo k řadě diskusí na téma užitečnosti přípravného programu pro budoucí učitele. Dalším tématem byla profesní izolace začínajících učitelů. Respondentka jako nerodilá mluvčí rovněž prožívala pocity nejistoty ohledně znalosti francouzštiny.

Z jiného pohledu na danou problematiku nahlížela Borgová (2008, s. 108–116), která se zabývala vlivem čtyřtýdenního kurzu CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) realizovaného ve Spojeném království na první rok praxe tří učitelů angličtiny. Sběr dat proběhl formou průběžných rozhovorů s budoucími učiteli v době konání kurzu a dotazníky během prvního roku jejich výuky. Všichni respondenti museli během dané doby čelit různým problémům podle kontextů, ve kterých se nacházeli. První učitelka sice vyučovala v kontextu, pro který byla připravována (výuka dospělých v jazykové škole ve Spojeném království), ale musela se postupně přizpůsobit svým přístupem konkrétním potřebám studentů. Další dvě učitelky vyučovaly v jiném

kontextu, přičemž první z nich (výuka budoucích ošetřovatelů ve zdravotnictví v jedné z bývalých zemí Sovětského svazu) byla schopná přizpůsobit svou výuku nové situaci, kdežto druhá (výuka dětí v jazykové škole v jižní Evropě) opustila danou profesi. Závěrem autorka konstatovala, že CELTA nemůže připravit budoucí učitele na všechny eventuality jejich budoucího zaměstnání.

Dále se zaměříme na studie, kde autoři studovali sami sebe a svá řešení konkrétních problémů. Tingová a Watts (2008, s. 132–138) jako začínající učitelka angličtiny a její mentor sepsali společně studii zabývající se profesním přechodem dané učitelky z oblasti biochemického výzkumu do počátku její praxe výuky anglického jazyka v Itálii. Daný průzkum byl proveden introspektivním narativním šetřením, kdy autorka studovala sama sebe. V tomto přechodu pomohly respondentce dva prostředky: (a) v důsledku absence kolegiální podpory vyšla ze svých pozitivistických kvantitativních kořenů a četla ve velké míře odborné studie, které jí umožnily pochopit nové prostředí učitelů angličtiny jako cizího jazyka a v něm „přežít“; (b) poté nastal profesní vývoj respondentky tak, že byla svým mentorem zasvěcena do post-positivistického náhledu na praxi učitele cizího jazyka ve formě kvalitativních výzkumných metod, přičemž se soustředila na akční výzkum založený na reflektivním přístupu učitele. Tato případová studie zdokumentovala cestu autorky ke své nové profesi s důrazem na důležitost role učitele jako reflektivního praktika.

Obdobně Iwamuraová (2008, s. 159–169) popsala ve své studii dvě období vlastního počátku výuky anglického jazyka v Japonsku, kdy se vždy specifickým způsobem vyrovnala s určitými problémy. První období zažila, když po absolvování univerzitního programu pro učitele angličtiny začala vyučovat na nižším stupni střední školy, kde musela čelit problémům spojeným s udržení kázně ve třídě o 45 žácích různých pokročilostí, které navíc byla nucena vyučovat převážně metodou drilu. Autorka tuto problematickou situaci vyřešila zavedením zábavných aktivit do výuky s použitím vizuálních pomůcek. Ke druhé změně došlo po čtyřech letech, kdy změnila zaměstnání a stala se učitelkou předškolních dětí, které vyučovala komunikační metodou. Velkým zdrojem pomoci se pro ni stali kolegové, jejichž výuku buď mohla napodobit, nebo kteří jí poskytli cenné rady po provedené hospitaci. Autorka se domnívala, že díky těmto rozdílným zkušenostem zažila období začínajícího učitele celkem dvakrát.

Stejně tak Furnessová (2008, s. 150–157) zkoumala sebe sama jakožto začínající učitelku angličtiny během prvního roku praxe v Japonsku. Zdrojem dat se staly introspektivní deníky autorky, která v době jejich psaní ještě nepředpokládala, že jejich obsah použije v pozdějším výzkumu. Po prozkoumání daných deníků zjistila, že se v nich opakovaně vyskytovalo šest hlavních témat: (a) frustrace, vyloučení a nervozita – autorka prožívala pocit marnosti spojený s tím, že jí neustále někdo říkal, kam má jít a co tam má dělat (v každé hodině vždy vyučovala společně s jiným učitelem), dále se cítila vyloučena z dané

kultury a pocitovala nervozitu ze své nové role učitele; (b) pasivita a nuda – autorka byla většinu času pasivní, přičemž čekala na ostatní, aby jí řekli, co má dělat, a rovněž znuděná, když vyučovala stále dokola totéž učivo; (c) přežití – k tomuto pocitu došlo, když byla neplánovaně opuštěna druhým učitelem během výuky a musela nějakým způsobem zabavit žáky, k čemuž nedocházelo moc často; (d) interakce s žáky – autorka si postupně začala užívat času stráveného s žáky a přestala být tolik zaměřená sama na sebe, což mělo za následek její snahu o zdokonalení výuky; (e) interakce s kolegy – postupem času začala autorka analyzovat vyučovací styly ostatních učitelů, se kterými prováděla výuku, přičemž je kriticky hodnotila a přebírala přístupy, které se jí zdály přiměřené; (f) získávání sebevědomí a znalostí – v průběhu prvního roku výuky se autorka čím dál více cítila sebejistá vzhledem k vlastnímu plánování a výuce.

Z výše uvedených výzkumů začínajících učitelů cizích jazyků vyplývá, že nedílnou součástí jejich počáteční kariéry jsou profesní problémy, přičemž při jejich specifikaci hraje výraznou roli geografické umístění. V mimoevropském kontextu spočívaly hlavní problémy učitelů v neakceptování moderních a inovativních způsobů výuky cizích jazyků jak žáky, tak kolegy či vedením škol. Navíc byli učitelé jako nerodilí mluvčí často přehlíženi rodilými mluvčími i zaměstnavateli, kteří jejich kompetence považovali za nedostatečné, což mělo za následek nízké sebevědomí těchto učitelů. V evropském kontextu takovéto problémy neočekáváme, neboť cizojazyčná výuka zde probíhá moderním komunikačním přístupem a většina učitelů jsou nerodilí mluvčí. Nicméně ve výzkumech byla zjištěna řada problémů začínajících učitelů cizích jazyků, které jsou typické jak v českém, tak v evropském i mimoevropském prostředí. Jedná se zejména o problémy s izolací a přežitím v novém prostředí, kde učitelům chybí podpora ze strany kolegů i vedení škol, dále pak o problémy s přizpůsobením se konkrétním potřebám žáků, s jejich kázní, velkým počtem a různou pokročilostí v rámci skupin apod. U námi zkoumaných vysokoškolských učitelů OAJ můžeme předpokládat obdobné problémy, které zřejmě budou ještě závažnějšího charakteru vzhledem ke specifickému odbornému obsahu vyučovaného předmětu.

2.1.4 Shrnutí kapitoly

Výše uvedená kapitola zaměřená na profesní vývoj učitelů se skládala ze tří podkapitol. V první podkapitole týkající se modelů profesního vývoje jsme představili různé modely rozčleněné podle jednoho ze zmíněných hledisek na pedagogicko-didaktické, socio-pedagogické a socio-pedagogicko-didaktické modely. Přitom jsme se nejdříve věnovali modelům celé profesní dráhy učitelů a poté modelům profesního vývoje pouze začínajících učitelů. Druhá podkapitola byla zaměřená na procesy profesního učení, které poskytovaly detailnější

pohled na roli zkušenostního učení a reflexi jako mechanismus profesního vývoje učitelů. Třetí podkapitola byla věnována problematice začínajících učitelů a rozčleněná podle zaměření výzkumů na učitele všech předmětů a učitele cizích jazyků. Získané poznatky z těchto výzkumů byly průběžně porovnávány s předpokládanými výsledky z našeho výzkumného šetření, které se zaměřuje na profesní vývoj začínajících učitelů. Vzhledem k tomu, že náš výzkum usiluje o zmapování změn v DZO u vysokoškolských učitelů OAJ během prvních tří let jejich praxe, je třeba se detailněji seznámit s problematikou DZO. Z tohoto důvodu je následující kapitola věnována profesním znalostem učitelů.

2.2 Profesní znalosti učitelů

Učitelská profese vyžaduje vybavení učitele určitými profesními kompetencemi. Pojem *profesní kompetence učitele* chápeme jako „komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese“ (Janík, 2005, s. 15). Jádrem této kompetence jsou učitelovy pedagogické znalosti spolu s dovednostmi, postoji a zkušenostmi (ibid., s. 25). Pojmem *pedagogické znalosti* rozumíme „vnitřní potenciál osobnosti subjektu (studenta, učitele), který mu umožňuje řešit pedagogické situace (např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výchovy, řešit výchovná dilemata, která se vyskytnou v komunikaci učitel – žáci apod.)“ (Švec, 2005, s. 15). V oblasti zkoumání pedagogických znalostí učitelů se staly důležité práce amerického vědce L. S. Shulmana, jimiž byl v 80. letech minulého století započat nový způsob uvažování o profesi učitele – začal být kladen důraz na obsah vyučování (Janík, 2005, s. 39). Od této doby se pedagogický výzkum začal zaměřovat na tzv. *poznatkovou bázi učitelství*, kterou lze chápat jako uspořádání „znalostí různého druhu do určitého znalostního komplexu“ (Janík, 2009a, s. 15). V tomto textu představíme různé modely poznatkové báze učitelství a poté zaměříme pozornost specifitěji na jednu její složku, a to DZO.

Shulman (1987, s. 8) uvedl sedm základních kategorií znalostí, z nichž by se měla poznatková báze učitelství (knowledge base for teaching) sestávat: (a) znalosti obsahu (content knowledge) – porozumění strukturám a organizaci obsahů daného oboru, hlubší pochopení vzniku těchto obsahů; (b) obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge) – obecné principy a strategie řízení i organizace výuky; (c) znalosti kurikula (curriculum knowledge) – učební plány a schopnost využívat didaktické prostředky ve výuce; (d) DZO (pedagogical content knowledge) – spojení obsahu a didaktiky, výběr vhodného učiva a využití různých forem jeho prezentace; (e) znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (knowledge of learners and their characteristics) – východisko pro podporu učení; (f) znalosti o kontextu vzdělávání (knowledge of educational contexts) – informace o politice a financování škol, charakteru komunit i kultur apod.; (g) znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (knowledge of

educational ends, purposes and values) – filozofické a historické základy. Kategorii DZO považoval Shulman za obzvláště důležitou, jelikož zahrnuje porozumění učitele tomu, jak konkrétní položky obsahu zorganizovat a zadaptovat na různé schopnosti a zájmy žáků, což jej odlišuje od oborového specialisty. Tvrdil, že „vyučování musí začínat učitelovým porozuměním toho, co se má učit a jak se to má vyučovat“ (ibid., s. 7). V případě vysokoškolských učitelů OAJ se mohou vyskytnout problémy se znalostí obsahu odborného předmětu a s tím související problémy s DZO, protože pokud tito učitelé nerozumí odborné oblasti dané vysoké školy, mohou mít problémy s výběrem odborných obsahů v angličtině a s jejich zprostředkováním studentům.

Shulman (ibid., s. 8–12) rovněž uvedl čtyři zdroje poznatkové báze učitelství: (a) vzdělání v oborovém obsahu (scholarship in content disciplines) – poznatky shromážděné v literatuře daného oboru a pochopení historické i filozofické podstaty těchto poznatků; (b) vzdělávací materiály a struktury (educational materials and structures) – rozsah a strukturování učiva, testovací materiály, hierarchie a role institucí, profesní organizace učitelů, změny ve společnosti apod.; (c) formální pedagogické vzdělání (formal educational scholarship) – znalost literatury týkající se výsledků a metod empirického výzkumu učení i vyučování, ale rovněž normativních, filozofických i etických základů vzdělávání; (d) moudrost praxe (wisdom of practice) – praktická jednání zkušených učitelů z praxe, s nimiž by měli výzkumníci spolupracovat. Jak již bylo zmíněno, začínajícím vysokoškolským učitelům OAJ chybí vzdělání v oborovém obsahu a dále vzdělávací materiály a struktury z oblasti odborného předmětu vyučovaného na dané škole. Navíc učitelé bez předchozí praxe výuky angličtiny na jiných typech a stupních škol rovněž postrádají neméně důležitou moudrost praxe.

Jiní autoři rovněž uvažovali o učitelství v rámci kategorií profesních znalostí učitele a vznikaly další modely. Například model znalostí učitelů podle Grossmanové (1990, s. 5–9), ze kterého vycházíme ve výzkumném šetření, se skládá ze čtyř kategorií: (a) DZO (pedagogical content knowledge) – specifické pro výuku jednotlivých předmětů; (b) znalosti učiva (subject matter knowledge) – znalosti obsahu daného předmětu (fakta i pojmy a vztahy mezi nimi), znalosti substantivních struktur (paradigmata) a syntaktických struktur (vědecké názory); (c) obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge) – obecné znalosti, názory a dovednosti vztahující se k výuce, např. znalosti principů vyučování a managementu třídy či žáků a jejich učení; (d) znalosti kontextu (knowledge of context) – přizpůsobení výuky specifickým požadavkům společnosti, oblasti, školy a žáků. Tento model ve skutečnosti představuje pouze čtyři ze Shulmanových sedmi kategorií poznatkové báze učitelství.

V závěru uvedeme ještě přístup k rozlišení učitelských znalostí z českého prostředí, kde Janík (2005, s. 132–134) vymezuje tři oblasti znalostí učitele:

(a) DZO – profesně specifické; (b) teoretické a praktické znalosti – objektivní, spolehlivé, široce využitelné znalosti produkované pedagogickým výzkumem a osobní, vázaná na kontext moudrost praxe, kterou učitelé většinou nedokážou plně verbalizovat; (c) expertní znalosti – implicitní znalosti učitelů-expertů, které mohou být převáděny do explicitní podoby exemplárními příklady jejich jednání v různých pedagogických situacích. U tohoto přístupu by se dalo konstatovat, že dané kategorie se překrývají, jelikož praktické znalosti se mohou týkat jak expertních znalostí, tak DZO.

Všechny výše zmíněné modely profesních znalostí učitelů obsahují jednu společnou a klíčovou složku – DZO. Jelikož jsou DZO tématem našeho výzkumu, zaměříme se na ně podrobněji v následujících podkapitolách. V první podkapitole přiblížíme obecně problematiku DZO, ve druhé podkapitole představíme různé modely a složky DZO a ve třetí podkapitole budeme věnovat pozornost metodologiím výzkumů DZO.

2.2.1 Didaktické znalosti obsahu

Jak již bylo naznačeno, DZO jsou jednou ze znalostí poznatkové báze učitelství a představují propojení obsahu a didaktiky ve specifickém kontextu výuky jednotlivých předmětů. Znamená to, že s pomocí DZO dokáže učitel přizpůsobit učivo žákům tak, aby bylo pro ně srozumitelné. DZO tedy představují „složku učitelovy profesní výbavy, která mu umožňuje zprostředkovat vzdělávací obsah tak, aby byl korektní z hlediska oboru a přesto přizpůsobivý učebním kapacitám žáků“ (Janík, 2012, s. 205). DZO se staly předmětem výzkumného zájmu v souvislosti s kognitivním obratem v socio-humanitních vědách, kdy cílem bylo zjistit, jak se u učitelů vytvářejí jejich profesní znalosti (ibid., s. 206). V této podkapitole nejdříve pohlédneme na problematiku DZO z historického hlediska. Poté bude následovat členění na další dvě části, z nichž jedna bude zaměřená na charakteristické vlastnosti DZO a druhá na roli DZO v přípravném vzdělávání studentů učitelství.

Historicky můžeme sledovat dvojí snahu o propojení oborového a zprostředkujícího, a to v americké a evropské tradici. Ve Spojených státech amerických již na přelomu 19. a 20. století se tímto problémem zabýval Dewey, když se zamýšlel nad tím, jak překlenout dualismus mezi dítětem a kurikulem, a hovořil o tzv. *psychologizaci učiva* (Janík, 2012, s. 207–208). V 80. letech 20. století se ve Spojených státech amerických stalo učitelské vzdělávání předmětem ostré kritiky a začalo se hovořit o profesionalizaci učitelství, standardech pro učitelskou profesi a poznatkové bázi učitelství (ibid., s. 209). Mezi protagonisty této nové reformy patřil americký vědec L. S. Shulman, který kritizoval pedagogický výzkum za ignorování otázek vztahujících se k obsahu výuky a který se zamýšlel nad tím, co se člověk učí, když se učí vyučovat – tak se zrodil koncept DZO

(ibid., s. 209–210). Shulman měl významný vliv na obrat k oborovosti, což mělo za následek vývoj výzkumu v oborových didaktikách (Janík, 2007a, s. 24).

Koncept DZO pronikl postupně do Evropy, kde probíhá jeho konfrontace s pojetím oborové didaktiky. Ve středoevropské a zvláště německé didaktické tradici nepředstavoval tento koncept nic nového, jelikož již v 60. letech 20. století se Klafki zamýšlel nad otázkou přípravy na vyučování, kterou rozdělil do dvou kroků: (a) zamyšlení se nad tím, co je podstatou učební látky; (b) metodická analýza toho, jak setkání žáků se vzdělávacím obsahem uskutečnit (Janík, 2012, s. 211). Tradice německé oborové didaktiky je však na rozdíl od DZO založena spíše filozoficky než empiricky, proto se zkoumání DZO stalo jednou z výzkumných oblastí oborové didaktiky (ibid., s. 211–212). U DZO je možné sledovat určité charakteristické rysy, na které se zaměříme v následujícím textu.

Charakteristiky didaktických znalostí obsahu

Mezi výzkumníky panuje shoda ohledně následujících vlastností DZO: (a) vztahují se k určitým tématům a tudíž je lze odlišit od znalostí pedagogiky, vzdělávacích cílů a charakteristik žáků v obecném smyslu; (b) vztahují se k vyučování určitých témat a tedy mohou se výrazně lišit od znalostí obsahu jako takových; (c) vytvářejí se v průběhu integračního procesu učitelské praxe, kdy začínající učitelé obvykle disponují pouze malým množstvím nebo žádnými DZO (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 677).

Oborová podmíněnost je tedy jedním z charakteristických rysů DZO (Janík, 2008, s. 30). S ní souvisí specifická, kterou lze vysvětlit profesně specifickou formou znalostí učitelů odlišnou od znalostí oborových specialistů (Shulman, 1987, s. 8). Toto odlišné porozumění obsahu je způsobeno rozdílným zaměřením učitelů, jejichž cílem je pomoci žákům získávat nové znalosti, a specialistů, kteří se soustředí na konstruování nových poznatků ve svých oborech. Další specifickou vlastností je rovněž fakt, že zkušený učitel vyučuje s oporou o jiné DZO u rozdílných skupin žáků (Janík, 2009a, s. 44).

Dalším typickým rysem DZO je jejich dvojdímnost, která vyvolala potřebu vyváženého zkoumání obou dimenzí těchto znalostí – obsahu i didaktiky, což se projevuje v analýze učitelových znalostí z hlediska jejich oborové správnosti i z hlediska jejich potenciálu pro učení žáků (ibid.). S tímto charakteristickým rysem DZO dále souvisí integrovanost znalostí různého druhu. Přitom dochází k tzv. *zhuštění znalostí*, kdy jsou konkrétní informace z různých disciplín zahrnuty pod několik obecnějších konceptů, přičemž při uplatnění těchto znalostí mnohé detailní informace nemusejí být vůbec aktivovány (Bromme, 2008, s. 14).

Dynamičnost jako další charakteristický rys DZO se projevuje tím, že zkušený učitel díky nim vidí didaktický potenciál konkrétního obsahu, tedy

řadu možností jeho interpretací, uspořádání a členění, rozpracování do aktivit, cvičení, příkladů a ukázek vhodných pro žáky (Janík, 2009a, s. 45). Proto se DZO zkušených učitelů mohou výrazně lišit, i když jsou jejich znalosti obsahu podobné a vyučují stejné učivo – důvodem těchto rozdílů je používání různých reprezentací a výukových strategií (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681). S danou vlastností úzce souvisí adaptivnost/flexibilita, která je založena na učitelově porozumění specifickým učebním obtížím žáků (Janík, 2008, s. 29).

Narativnost jako další rys DZO spočívá ve významné úloze narace (vyprávění) v průběhu vyučování, kdy zkušení učitelé „intuitivně používají narace, aby vnesli řád (strukturu) do učiva, které považují za nepropojené“ (Janík, 2009a, s. 45). Integrace didaktických a kurikulárních aspektů je tedy popisována především jako vytváření příběhů, proto učitelova profesní znalost vykazuje narativní strukturu. Praktičnost je dalším charakteristickým rysem DZO, jelikož se jedná o praktické znalosti učitele, které se projevují v jeho jednání (Janík, 2008, s. 28). Dále někteří autoři zdůrazňují implicitnost jako vlastnost DZO (ibid., s. 29).

Zmíněné charakteristické rysy DZO – oborová podmíněnost, specifická, dvojdimenziálnost, integrovanost, dynamičnost, adaptivnost/flexibilita, narativnost, praktičnost a implicitnost – svědčí o mnoha podobách jejich povahy, z čehož vyplývá i mnoho možností jejich zkoumání, o kterých se zmíníme později. V následujícím textu bychom chtěli upozornit na důležitou roli DZO v přípravě vzdělávání studentů učitelství.

Didaktické znalosti obsahu ve vzdělávání

Již Shulman zdůrazňoval význam obsahu v učitelském vzdělávání a zaměřoval se na překonání tendence k nepřirozenému oddělování obsahu a didaktiky. V současnosti se koncept DZO objevuje v modelech učitelského vzdělávání směřujících k propojení teorie a praxe. Například na základě výzkumů učitelů přírodovědných oborů bylo zjištěno, že obeznamenost s konkrétním obsahem v kombinaci s učitelskou praxí má pozitivní přínos pro utváření DZO těchto učitelů, kromě toho obecné pedagogické znalosti mohou rovněž vytvářet podpůrný rámec pro vývoj DZO (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–182). Hloubka a struktura vědění je tedy nezbytnou podmínkou vývoje DZO a učitelská praxe je dalším stěžejním faktorem tohoto vývoje, přičemž důležitou roli hraje propojení daných dvou složek.

Mezi hlavní metody směřující k vývoji DZO u studentů učitelství patří:

(a) analýza kurikulárních materiálů a příprav na výuku, kdy jsou studentům předloženy například pasáže z učebnic spolu s úkoly identifikovat klíčové pojmy a popsat jejich možná zprostředkování žákům ve výuce; (b) reflexe výuky a využití videozáznamu, kdy v návaznosti na odučenou hodinu může být se studentem

učitelství veden posthospitační rozhovor nebo studenti řeší úkoly související s videozáznamy různých výukových situací; (c) akční výzkum, což je učitelem prováděná reflexe profesních situací, která směřuje k lepšímu poznání konkrétních problémů praxe a jejich řešení; (d) vzdělávací kurzy a workshopy, které integrují výše uvedená řešení pedagogických problémů (Janík, 2009b, s. 12–14).

Výzkum v kontextu praxe umožňuje studentům učitelství získávat praktické znalosti a může být realizován například tandemovou etnografií, kdy studenti provádějí biografický výzkum zkušeného učitele, tj. pozorují jej při výuce, provádějí s ním různé formy rozhovorů, mapování pojmů, výzkum životního příběhu apod., přičemž výsledky představují ostatním například formou případové studie (Janík, 2005, s. 126). Zajímavé podněty k vývoji DZO přinášejí rovněž moderní informační technologie, které umožňují vytvořit elektronické učební prostředí pro studenty učitelství, kteří mohou například sledovat různé videozáznamy výuky ilustrující tzv. dobrou praxi, po zhlédnutí videozáznamu rozvíjet své pedagogické myšlení řadou různých aktivit nebo navázat skupinovou diskuzí s ostatními studenty (Janík et al., 2009, s. 85–87).

Jako nástroj pro vývoj profesní kompetence učitelů chápe Janík (2005, s. 123) reflexi, která je podle autora „úvahou zaměřenou na pochopení svých vlastních teoretických či praktických výkonů“. Přirozené utváření DZO studentů učitelství je tedy podporováno vývojem reflektivních a sebereflektivních dovedností v několika fázích: (a) reflexe prekonceptů studentů diagnostikováním předběžného pojetí výuky v podobě spontánních názorů a představ na základě zkušeností z období vlastních školních let; (b) reflexe praktických zkušeností z časného pojetí výuky, které vznikají ve styku se školní realitou a s prvními zkušenostmi v roli učitele; (c) sebereflexe v rámci mikrovučování (krátké pedagogické vystoupení studenta před spolužáky snímané videokamerou) bezprostředně před a po výstupu; (d) sebereflexe praktických zkušeností v rámci pedagogických výstupů na školách zaznamenávaných videokamerou (Mazáčová, 2009, s. 75–78).

Pokud má u budoucích učitelů docházet k integraci znalostí obsahových se znalostmi didaktickými, mělo by učitelské vzdělávání být integrované v souběžném modelu studia oborového a didaktického. Nicméně Boloňská deklarace přišla v roce 1999 s výzvou k zavedení strukturovaného studia na evropských vysokých školách, což je často kritizováno z důvodu dezintegrace oborové a didaktické přípravy studentů učitelství (Janík, 2009a, s. 90). Podle Janíka (2012, s. 216–217) je nutné koncipovat kurikulum učitelského vzdělávání jako paralelní/integrované, kde se oborové a didaktické části studia odehrávají časově souběžně a provázaně, což je současným problémem v bakalářských studijních oborech směřujících k učitelství. Kromě toho, že studenti získávají během studia učitelství pouze izolované poznatky, které nedokážou později propojit a využít v praxi, je dalším problémem v současném učitelském vzdělávání rovněž fakt,

že studenti si osvojují pedagogické znalosti, které sice dokážou teoreticky reprodukovat, ale nedokážou je prakticky použít (Švec, 2007, s. 94).

V tomto textu jsme zdůraznili důležitost role DZO v přípravném vzdělávání učitelů a dále jsme seznámili čtenáře s hlavními metodami podporujícími vývoj DZO u studentů učitelství. Nastínili jsme problém dezintegrace oborové a didaktické přípravy studentů učitelství v rámci českých vysokých škol, který se rovněž týká přípravného vzdělávání vysokoškolských učitelů OAJ, kde nebyvají dostatečně provázané oblasti obsahu a didaktiky, přičemž navíc obě tyto sféry postrádají specifická zaměření nutná pro budoucí profesi daných učitelů. Po výše uvedeném obecném seznámení s problematikou DZO se v následujícím textu zaměříme specificky na jednotlivé modely DZO a jejich složky, se kterými budeme pracovat v rámci našeho výzkumu.

2.2.2 Složky didaktických znalostí obsahu

V současnosti je výzkumníky obecně přijímána Shulmanova dvojdimenziálnost DZO, která spočívá ve znalostech obsahu a znalostech pedagogiky/didaktiky (Shulman, 1987, s. 8). Řada autorů však rozšířila koncept DZO o další prvky. Existuje velké množství modelů DZO, které se skládají z různých komponent, z nichž některé popíšeme v tomto textu. Poté vybereme pro potřeby našeho výzkumu jeden z nich a podrobně se zaměříme na jeho jednotlivé složky.

V našem výzkumu vycházíme z modelu Grossmanové (1990, s. 5–9), kde se DZO skládají ze čtyř kategorií, z nichž první dvě odpovídají Shulmanovým složkám DZO: (a) znalosti kurikula (curricular knowledge) – materiály vhodné pro výuku a horizontální i vertikální organizace kurikula daného předmětu, (b) znalosti výukových strategií (knowledge of instructional strategies) – možnosti reprezentací konkrétních témat daného předmětu, (c) pojetí cílů výuky (conceptions of purposes for teaching subject matter) – názory na cíle výuky daného předmětu na různých úrovních pokročilosti, (d) znalosti o porozumění žáků/studentů (knowledge of students' understanding) – žákovské/studentické koncepce a miskoncepce konkrétních témat daného předmětu. Autorka tedy rozšířila Shulmanovo pojetí DZO o kategorii pojetí cílů výuky a kategorii znalostí o porozumění žáků/studentů.

Grossmanová (ibid., s. 10–16) rovněž identifikovala zdroje, ze kterých jsou DZO tvořeny a rozvíjeny: (a) náslechy ve výuce (apprenticeship of observation), kde studenti učitelství přebírají od zkušených učitelů strategie pro výuku specifických obsahů, získávají zkušenosti týkající se pochopení daného učiva žáky a zjišťují, jaká témata a v jakém pořadí jsou na určité úrovni probírána; (b) oborové vzdělání (disciplinary background), kde způsob získávání znalostí z daného oboru může ovlivňovat následné rozhodování učitele ohledně důležitosti konkrétního tématu nebo řazení kurikulárních obsahů; (c) profesní

kurzy (professional coursework) v průběhu učitelského vzdělávání, které se zaměřují na metody výuky daného předmětu; (d) zkušenosti z vlastní výuky (learning from experience), kde si studenti učitelství mají možnost prakticky vyzkoušet získané teoretické znalosti v prostředí reálné výuky a zjistit, které strategie nejlépe fungují ve výuce konkrétních témat. Pokud jsou DZO vytvářeny z výše uvedených zdrojů, v případě začínajících vysokoškolských učitelů OAJ neexistuje jediná oblast, ze které by mohli tito učitelé čerpat své znalosti.

Shulmanův model DZO rozšířil rovněž Marks (1990, s. 4–7), který se pokusil definovat jednotlivé složky DZO na základě rozhovoru s osmi americkými učiteli matematiky vyučujícími žáky páté třídy, kteří plnili konkrétní úkoly týkající se plánování hodin, kritizování nahrávek výuky či diagnostikování chyb žáků. Autor určil čtyři hlavní složky DZO, z nichž první dvě odpovídají prvkům DZO podle Shulmana: (a) učivo pro účely výuky (subject matter for instructional purposes); (b) výukové postupy pro učivo (instructional processes for the subject matter); (c) výuková média pro učivo (media for instruction in the subject matter), tj. texty a jiné materiály; (d) pochopení učiva žáky (students' understanding of the subject matter). Autor rozšířil Shulmanovo pojetí DZO o kategorii znalostí výukových médií a kategorii znalostí o porozumění žáků, v poslední kategorii se tak shoduje s Grossmanovou.

Za zdroje DZO považuje Marks (ibid., s. 7–10): (a) znalosti učiva (subject matter knowledge), (b) obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge). Autor zdůrazňuje, že jasné teoretické definování DZO je nemožné právě kvůli problému odlišení DZO od jejich výše zmíněných zdrojů. Rovněž na základě určení zdrojů DZO navrhuje určité změny v profesním vzdělávání učitelů, zejména studium obsahu relevantního k obsahu vyučovanému na daném stupni školy nebo zaměření pedagogického studia na metody vyučování konkrétních obsahů, čímž by došlo ke zmírnění tradičního oddělování studia obsahu a didaktiky.

Dalšími autory rozšířeného modelu DZO se stali Cochranová, DeRuiter a King (1993, s. 265–267), kteří upřednostnili termín *didaktické vědění obsahu* (*pedagogical content knowing*) pro zdůraznění dynamické podstaty vývoje znalostí. Autoři zastávají názor, že toto vědění se vytváří souběžným vývojem následujících čtyř komponent, z nichž opět první dvě vycházejí ze složek DZO podle Shulmana: (a) obsah učiva (subject matter content); (b) pedagogika/didaktika (pedagogy); (c) vnější kontext učení (environmental context of learning), tj. sociální, politické, kulturní a fyzické prostředí, která ovlivňují vyučovací i učební procesy; (d) charakteristiky žáků (student characteristics), tj. jejich schopnosti a učební strategie, věk a úroveň vývoje, postoje, motivace, předchozí koncepte a miskoncepte daného předmětu. Autoři tedy rozšířili Shulmanovu dvojdimenzionalitu DZO o kategorii znalostí kontextů výuky a kategorii znalostí o porozumění žáků, v poslední kategorii se tedy opět shodují s Grossmanovou.

Díky dynamickému modelu jsou výše uvedené čtyři složky DZO rovněž jejich zdrojem, proto je autoři (ibid., s. 267–269) zohledňují při začleňování do učitel-ských vzdělávacích programů, kde zdůrazňují vývoj DZO v kontextu prostředí školní třídy, kde se studenti učitelství mohou nejvíce naučit právě bezprostředním kontaktem s žáky. Autoři rovněž požadují projektování programů učitelského vzdělávání tak, aby se porozumění obsahu lišilo od porozumění odborníků daného oboru.

Velmi komplexní model DZO předložili Fernández-Balboa a Stiehl (1995, s. 296), kteří se ve svém výzkumu snažili lépe porozumět obecné podstatě DZO u deseti zkušených a pedagogicky úspěšných amerických univerzitních učitelů z různých odborných oblastí (humanitní a přírodní vědy, ekonomie, pedagogika, zdravotní vědy, vizuální a múzická umění), přičemž kvalitativní data byla získávána z osobních fenomenologických rozhovorů. Na základě výzkumu bylo definováno pět složek DZO, z nichž první dvě odpovídají Shulmanovým komponentám DZO: (a) znalosti o učivu (knowledge about the subject matter) – všichni učitelé zdůrazňovali důležitost obsahu a někteří poznamenali, že jej neustále vyvíjejí a přetvářejí; (b) znalosti o výukových strategiích (knowledge about instructional strategies) – všichni účastníci šetření považovali vytváření vhodného učebního prostředí za stěžejní část své pedagogické činnosti a disponovali různorodými efektivními výukovými a motivačními strategiemi; (c) znalosti o vlastních cílech výuky (knowledge about one's teaching purposes) – pro učitele bylo hlavním cílem přesvědčit studenty o důležitosti obsahu, což se snažili zrealizovat organizací a prezentací obsahů způsobem relevantním pro jejich životy tak, aby studenti mohli být úspěšní ve své profesi, schopni řešit problémy a kriticky myslet, aktivně a eticky se zapojit do společnosti, více si užívat života a naučit se nezávisle studovat po celý život; (d) znalosti o kontextu výuky (knowledge about the teaching context) – mezi učiteli došlo rovněž ke shodě ohledně položek, které snižují kvalitu vysokoškolské výuky, tj. velký počet studentů ve skupinách, nedostatek podpory od kolegů a řídicích pracovníků, časová omezení, nedostatek vhodných zdrojů, neochota studentů a jejich špatné přístupy k učení, standardy funkčního období a služebního postupu; (e) znalosti o studentech (knowledge about the students) – učitelé považovali za důležité nejen znát studenty jako posluchače, aby jim mohli přizpůsobit svou výuku, ale rovněž měli potřebu je poznat po lidské stránce (ibid., s. 297–304). V tomto případě byl Shulmanův koncept DZO rozšířen o kategorii znalostí kontextů výuky, stejně jako model Cochranové, ale rovněž o kategorie pojetí cílů výuky a znalostí o porozumění studentů, které se objevují ve studii Grossmanové. Autoři dodávají, že efektivita výuky není způsobena pouze oddělenou znalostí jednotlivých komponent DZO, ale spíše schopností učitelů propojit tyto složky – například znalosti studentů umožní učitelům přizpůsobit své výukové strategie jejich individuálním učebním stylům (ibid., s. 304).

Gess-Newsome (1999, s. 10–15) uvedla dva modely DZO, které jsou dvěma extrémy na pomyslném kontinuu modelů učitelských znalostí a které se skládají ze tří složek – znalosti učiva (subject matter knowledge), znalosti z pedagogiky (pedagogical knowledge) a znalosti kontextu (contextual knowledge): (a) integrativní model, podle kterého DZO vlastně neexistují a znalostní báze učitelství je popsána jako průnik znalostí učiva, pedagogiky a kontextu, přičemž vyučování je aktem integrace znalostí těchto tří domén (model představuje tradiční vzor přípravného vzdělávání učitelů s časovým a prostorovým oddělením daných složek, kde je potenciálním nebezpečím zdůraznění důležitosti obsahu nad didaktikou); (b) transformativní model, kde DZO jsou naopak syntézou všech znalostí potřebných k efektivnímu vyučování a vznikají přetvářením znalostí učiva, pedagogiky a kontextu (model znázorňuje mnoho současných programů učitelského vzdělávání, kde však hrozí nebezpečí nedostatečné znalosti obsahu). Tento model opět vychází ze dvou složek DZO podle Shulmana a dále přibírá kategorii znalostí kontextu podobně jako Cochranová a Fernández-Balboa.

Závěrem lze konstatovat, že všechny výše zmíněné modely vycházely ze dvou základních složek DZO podle Shulmana, tj. ze znalostí obsahu a znalostí didaktiky. K nim přibíraly další kategorie jako je pojetí cílů výuky, znalosti o porozumění žáků/studentů, znalosti kontextů výuky či znalosti výukových médií. Jak již bylo zmíněno, ve výzkumném šetření vycházíme z uvedeného čtyřsložkového modelu DZO podle Grossmanové. Proto se v následujícím textu podrobně zaměříme na jednotlivé komponenty tohoto modelu, tj. pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií a znalosti o porozumění žáků/studentů.

Pojetí cílů výuky

První složkou DZO podle výše uvedeného modelu je pojetí cílů výuky. Nejprve se zaměříme na problematiku cílů vzdělávání z obecné pedagogické perspektivy, dále zmíníme různé teorie vzdělávání ovlivňující tyto cíle a poté se soustředíme na komunikační kompetenci jako hlavní cíl současné cizojazyčné výuky.

Na problematiku cílů školního vzdělávání lze nahlížet ze dvou rovin: (a) rovina horizontální, kde se vyhranily cíle výchovné a vzdělávací; (b) rovina vertikální, kde vznikla tzv. *pyramida cílů* spojující nejvyšší edukační cíl výchovných ideálů s nižšími úrovněmi cílů, které se propojují s obsahy vzdělávání a nabývají tak konkrétnější podobu (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 16). Na vrcholu pyramidy cílů se nachází nejvyšší cíl edukace odrážející ideály dané civilizace a kultury, v současné době se dostává do popředí „ideál zdravé a tvořivé osobnosti“; z nejvyššího cíle se odvíjejí cíle nižších úrovní, tedy konkrétní obsah edukace ve formě obecných, dílčích, konkrétních a operantních cílů (ibid., s. 17). Cíle školního vzdělávání mohou být ovlivněny řadou činitelů, které

musí učitel zohledňovat při promýšlení výuky: (a) explicitní cílově orientující faktory – úřední dokumenty, učebnice apod., které jsou většinou pro učitele směrodatné, jelikož jasně formulují požadavky; (b) implicitní cílově orientující faktory – věk a psychický vývoj žáků, způsob komunikace apod., kdy učitel musí sám rozhodnout, jak metodicky upravit požadavky kurikula s ohledem na úroveň vývoje žáků (ibid., s. 57). Do výuky samotné pak vstupují další faktory, jako jsou například počet a složení žáků ve skupině, jejich motivace k učení, rušivé prožitky ovlivňující jejich postoje apod., proto musí být učitel schopen změnit připravenou strategii k dosažení cílů vzdělávání, přičemž významnou roli hraje jeho schopnost adekvátně improvizovat (ibid., s. 59–60).

Na úvahy o podobě cílů vzdělávání mají zásadní vliv různé teorie vzdělávání. Například Bertrand (1998, s. 13–19) rozlišuje sedm druhů teorií vzdělávání: (a) spiritualistická/metafyzická/transcendentální teorie – duchovní stav mezi člověkem a univerzem, přičemž mnoho podnětů k úvahám o vzdělávání dodávají orientální náboženství a filosofie; (b) personalistická/humanistická/organická teorie – svoboda a autonomie osoby, která řídí své vzdělávání zaměřené na její potřeby, touhy či aspirace; (c) sociální teorie – pokládá za cíl vzdělávání významnou transformaci společnosti s výhledem na větší sociální spravedlnost, přičemž vzdělání má umožnit řešení problémů sociálních, kulturních i životního prostředí; (d) akademická/traditionalistická/generalistická/klasická teorie – vyučované poznatky mají objektivní strukturu nezávislou na subjektu či společnosti, můžeme zde rozlišit dva směry: tradicionalisty, kteří usilují o předávání klasických obsahů nezávislých na jednotlivých kulturách či současných sociálních strukturách, a generalisty, kteří kladou důraz na obecné vzdělání, přičemž středem jejich zájmu je kritické myšlení, schopnost adaptace, otevřenost ducha apod.; (e) technologická/systémová/technicko-systémová teorie – zdůrazňuje zdokonalení předávání informací použitím vhodných technologií, tj. jak systémovými přístupy v koncipování výuky, tak didaktickými pomůckami pro komunikaci a zpracování informací (počítač, televize apod.); (f) kognitivně psychologická teorie – klade důraz na konstruktivistické didaktiky, vytvářené na základě psychologie učení a zdůrazňující proces konstruování poznatků učícím se subjektem; (g) sociokognitivní teorie – studuje vliv sociálních a kulturních faktorů na učení.

V současné době dochází k systematickému směřování cizojazyčné výuky ke komunikaci, proto dominantní postavení má v této oblasti komunikační přístup, jehož cílem je vytváření a rozvíjení komunikační kompetence žáka. Ve výzkumném šetření vycházíme z modelu komunikační jazykové kompetence (model of communicative language competence) podle Společného evropského referenčního rámce – SERR (Common European Framework – CEF), který je dokumentem Rady Evropy z roku 2001 a má sloužit k výuce a hodnocení znalostí cizích jazyků (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100). Tento model

se skládá z následujících částí: (1) jazyková kompetence (language competence) zahrnuje lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou část; (2) sociolingvistická kompetence (sociolinguistic competence) se týká aspektů sociálních vztahů, pravidel vhodného chování nebo rozdílů dialektů a registrů; (3) pragmatická kompetence (pragmatic competence) se dále dělí na: (a) diskursní kompetenci (discourse competence) – způsoby propojení forem a významů k dosažení smysluplných celků; (b) funkční kompetenci (functional competence) – konvence pro vyjádření přijatelných jazykových funkcí.

Závěrem můžeme konstatovat, že v oblasti pojetí cílů výuky budou v rámci našeho výzkumu pravděpodobně hrát roli zejména cíle vzdělávací, avšak nelze vyloučit i určitou roli cílů výchovných, přičemž zmíněný nejvyšší cíl edukace zaměřený na tvořivost studentů je široce uplatňován rovněž v současném vzdělávání na vysokých školách. V rámci činitelů ovlivňujících stanovení cílů výuky musejí vysokoškolské učitelé pravděpodobně zohledňovat zejména explicitní faktory, což jsou v případě OAJ výukové sylaby či učebnice. S ohledem na teorie vzdělávání je v současné vysokoškolské výuce velmi zastoupena kognitivně psychologická teorie zaměřená na konstruování poznatků samotnými studenty, která postupně nahrazuje dřívější akademickou teorii, zaměřenou na předávání vyučovaných poznatků. V cizojazyčné výuce se rovněž čím dál více prosazuje technologická teorie, která využívá vhodných technologií k předávání informací, a humanistická teorie, kde cílem výuky je autonomie studenta. S ohledem na cíle cizojazyčné výuky se budeme v našem šetření zajímat mj. o to, jaký důraz kladli respondenti na jednotlivé složky zmíněné komunikační kompetence dle SERR.

Znalosti kurikula

Druhou zkoumanou složkou DZO jsou znalosti kurikula. Na danou problematiku opět nejdříve nahlédneme z obecné pedagogické perspektivy týkající se tvorby kurikula. Poté se v rámci cizojazyčné výuky zaměříme na jazykové sylaby a mezinárodní dokument SERR, ze kterého vycházejí.

V současné době se rozlišují dva základní typy modelů kurikula: (a) model zprostředkující – cíle vzdělávání jsou jasně formulovány předem a učivo, které vychází ze stanovených cílů, je detailně naplánováno; (b) model vstřícný – cíle vzdělávání vznikají induktivně v průběhu vzdělávacího procesu, přičemž výstupy nejsou známy, dokud celý proces není ukončen (Harbo, 1991, s. 252–254). Při tvorbě kurikula dochází k tzv. *ontodidaktické transformaci* obsahu, kdy tvůrce kurikula didakticky zpracovává oborový obsah, který se týká souhrnu faktů a pojmů daného oboru včetně pochopení jeho struktury (Janík, Maňák, & Knecht 2009, s. 39). Z oborových obsahů jsou vybírány kurikulární obsahy, které jsou zapracované do kurikula, což je „soubor znalostí a činností relevantních pro jednotlivé vyučovací předměty, resp. vzdělávací oblasti“ (ibid.). Výsledek

ontodidaktické transformace se materializuje v kurikulárních dokumentech, které představují „učební plány, učební osnovy, vzdělávací programy, standardy vzdělávání, učebnice, metodické příručky a další“ (ibid., s. 38). Pro účely výuky je nutné uspořádat obsahy vzdělávání do tematicky ohraničených sekvencí, s nimiž jsou studenti konfrontováni, a to na dvou úrovních: (a) na makroúrovni, kde probíhá řazení souboru témat tvořících vyučovací předmět, tedy časové uspořádání obsahů vzdělávání; (b) na mikroúrovni, kde se zkoumají zákonitosti a důsledky řazení obsahů vzdělávání v rámci jednotlivých tematických celků nebo jejich částí (ibid., s. 103).

Zřejmě jedním z nejdůležitějších kurikulárních dokumentů v cizojazyčné výuce jsou tzv. *sylaby*, což jsou nezávislé a veřejné publikace, mezi jejichž základní charakteristiky patří komplexní seznam položek, uspořádanost, jasně definované cíle, možné poukazování na preferované metodologie či doporučení určitých výukových materiálů (Ur, 1996, s. 176–177). V oblasti jazykové výuky existuje celá řada typů sylabů: (a) gramatický (grammatical) – seznam mluvnických struktur seřazených podle obtížnosti či důležitosti; (b) lexikální (lexical) – seznam lexikálních položek s asociovanými kolokacemi a idiomy; (c) gramaticko-lexikální (grammatical-lexical) – běžný typ sylabu jak s mluvnickými strukturami, tak s lexikálními položkami; (d) situační (situational) – kontexty reálného užití jazyka v daných situacích; (e) tematický (topic-based) – široce pojatá témata indikující specifickou sadu slovní zásoby; (f) pojmový (notional) – obecné i specifické pojmy; (g) funkčně-pojmový (functional-notional) – jazykové funkce většinou spojené s pojmy; (h) smíšený (mixed/multi-strand) – moderní sylaby zahrnující témata, úkoly, funkce, pojmy, mluvnicí i slovní zásobu; (ch) procedurální (procedural) – učební úkoly; (i) procesní (process) – jediný sylabus, který není dán předem a je sestavován zpětně, jelikož obsah výuky je dojednáván se žáky na začátku i během kurzu (ibid., s. 178–179).

V současné době tvoří do značné míry základ pro vypracovávání jazykových sylabů v Evropě dokument zvaný Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR, 2002). Tento dokument podporuje mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků tím, že poskytuje společný základ pro popis cílů, obsahů a metod, což přispívá ke srozumitelnosti kurzů, sylabů i kvalifikačních osvědčení v rámci Evropy (ibid., s. 1). Cílem dokumentu mimo jiné je „zajistit v co největší možné míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získání znalostí jazyků ostatních členských států“ Evropské unie, dále „lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu dědictví“ a v neposlední řadě „vybavit všechny Evropany tak, aby zvládli nároky rostoucí mezinárodní mobility a užší spolupráce nejen ve vzdělávání, kultuře a vědě, ale také v obchodě a průmyslu“ (ibid., s. 3). Dokument má sloužit nejen k plánování jazykových programů z hlediska propojení primárního, nižšího sekundárního, vyššího sekundárního, terciárního a dalšího vzdělávání,

ale i k plánování jazykové certifikace z hlediska obsahu zkoušek a jejich hodnocení (ibid., s. 6). Uvedený dokument rovněž definuje úroveň ovládnutí jazyka studentem (A1, A2, B1, B2, C1, C2), což je užitečné z praktických důvodů – rozčlenění procesu učení za účelem tvorby kurikula či oficiálních zkoušek (ibid., s. 17).

Ve vysokoškolské výuce OAJ je většinou využíván zprostředkující model kurikula, neboť na základě předem stanovených cílů dochází k následnému plánování učiva, avšak mohl by se zde uplatnit rovněž vstřícný model kurikula. Vysokoškolští učitelé OAJ si zpravidla sami vytvářejí kurikulární dokumenty, které fungují ve formě sylabů, na jejichž základě si dále vytvářejí dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry a krátkodobé přípravy na vyučovací hodiny. Sylaby pro výuku OAJ na vysokých školách, které do jisté míry vycházejí z dokumentu SERR, bývají často smíšené a zahrnují mj. jak odborná témata a pojmy, tak probranou mluvnici v časovém uspořádání.

Znalosti výukových strategií

Třetí složkou DZO jsou znalosti výukových strategií. V této oblasti se nejdříve zaměříme na problematiku reprezentace učiva ve výuce. Poté se soustředíme na vyučovací styly a strategie učitelů, které se promítají do jejich vyučovacích činností. Dále přesuneme pozornost na možnosti motivování žáků k aktivnímu zapojení do výuky. Rovněž zmíníme moderní vyučovací metody podporující tvořivé myšlení žáků a zdůrazníme důležitost role současného komunikačního přístupu v rámci cizojazyčné výuky.

Kurikulární dokumenty vymezují rámec pro aktivity učitelů a žáků ve výuce, kde dochází k tzv. *psychodidaktické transformaci* mezi rovinami kurikulárních obsahů a výukových obsahů, při níž učitel ztvárňuje obsah pro účely výuky, čímž vzniká učivo ve smyslu „souboru požadavků kladených na žákovo učení“ (Janík, Maňák, & Knecht 2009, s. 42). Při této transformaci učitel uplatňuje své DZO a formuluje obsah tak, aby byl srozumitelný pro žáky. Daná transformace je založena na tzv. *reprezentaci učiva*, což je uplatnění širokého spektra různých způsobů ztvárnění obsahů vzdělávání žákům tak, aby pro ně byly dostupné (ibid., s. 111). Existuje řada typologií reprezentací, např. rozdělení na reprezentace experimentální, vizuální, schematické, symbolické a verbální (ibid., s. 118–120). Při představování určitého učiva je vhodné použít více reprezentací současně, z tohoto hlediska lze rozlišovat jednoduché a vícenásobné reprezentace (ibid., s. 113). Reprezentace lze rovněž kategorizovat na žákům blízké reprezentace, které jsou vázané na kontext přirozené zkušenosti, a žákům vzdálené reprezentace, pro něž je charakteristická vázanost na kontext oboru. Z jiného hlediska lze rozlišovat reprezentace předkládané učitelem nebo konstruované žáky (ibid., s. 115).

Při výuce hrají důležitou roli vyučovací styl a vyučovací strategie učitele. Vyučovací styl lze charakterizovat jako „učitelův způsob vidění učiva, žáka, vyučových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování“ (Maňák & Švec, 2003, s. 30). Styl vyučování je učitelem preferovaný způsob výuky, který má vrozený základ, avšak v průběhu života se vyvíjí a do určité míry jej lze měnit. Fenstermacher a Soltis (2008, s. 13–16) rozlišují tři druhy vyučovacích stylů učitelů, mezi nimiž nejsou úplně ostré hranice: (a) exekutivní styl – učitel se snaží co nejefektivněji žákům předávat znalosti a dovednosti; (b) facilitační styl – učitel rozvíjí osobnost svých žáků jejich zapojováním do smysluplných aktivit souvisejících s životem; (c) liberální styl – učitel usiluje o to, aby žáci porozuměli způsobu, kterým se pokoušíme nalézt smysl okolního světa.

Vyučovací styl je metastrategií stojící nad strategiemi vyučování, do kterých se promítá ve vyučovacích činnostech učitele (Maňák & Švec, 2003, s. 37). Cangelosi (2006, s. 143–173) rozděluje tyto činnosti do několika forem: vydávání pokynů, výklad ve výuce, skupinové učební činnosti, diskuse (bесеda), řízená diskuse, samostatná práce a domácí úkoly. Obdobně Najvar et al. (2011, s. 110) se zaměřují na procesuální stránku výuky a pro potřeby analýz videostudií rozlišují následující fáze výuky: opakování, úvod výuky, zprostředkování nového učiva, upevňování/procvičování učiva, aplikace/prohlubování učiva, shrnutí učiva (co jsme se učili – obsah), rekapitulace (jak jsme se učili – proces), zkoušení/prověrka/kontrola domácího úkolu, ostatní. Zmínění autoři se rovněž orientují na strukturu vyučovací hodiny a stanovují tyto formy výuky: výklad/přednáška učitele, diktát, rozhovor se třídou, samostatná práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, více forem současně, přechod, ostatní (ibid., s. 104). Rovněž Gavora (2005, s. 117–121) rozlišuje organizační formy výuky, a to z hlediska komunikace: (a) hromadné vyučování – výuka probíhá frontálně a je zaměřena na všechny žáky, (b) skupinové vyučování – jednotlivci společně pracují na řešení úlohy, (c) párové vyučování – spolupráce dvou žáků, (d) individuální vyučování – žák se učí sám z učebnice či pomocí počítače. Maňák (1998, s. 106) považuje za závažné zjištění, že výše uvedené hromadné vyučování převládá ve většině českých škol, a poukazuje na skutečnost, že tradiční způsob výkladu učitele zabraňuje vývoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků.

Způsoby provádění vyučovacích činností by měly podněcovat žáky ke spolupracujícímu chování, tedy motivovat je. Žáci jsou vnitřně motivováni k zapojení do učební činnosti, pokud tím uspokojují nějakou svou potřebu a pokud jim to přinese nějaký užitek, kdežto vnější motivaci pro učení mají v případě, kdy chtějí získat odměnu nebo se vyhnout nepříznivým následkům (Cangelosi, 2006, s. 137). Učitelé by měli budovat v žácích jak vnější motivaci k účasti na studiu, tak zejména motivaci vnitřní. Té lze dosáhnout učebními činnostmi založenými na tzv. *problémovém učení*, což je zaměření na problémy,

u nichž žáci vnímají, že je potřebují řešit (ibid., s. 139–143). Dále se v odborné literatuře zohledňující cizojazyčnou výuku často rozlišuje mezi instrumentální a integrativní motivací. V prvním případě jde o snahu žáků naučit se cizí jazyk jako prostředek pro získání nějakého cíle, např. vývoj kariéry, čtení odborných materiálů či překlady, zatímco ve druhém případě jde o úmysl žáků integrovat se do kultury cílového jazyka (Brown, 2000, s. 162–163). Navíc efektivita vyučovaného cizího jazyka může být zvýšena nejen systematickou podporou motivace žáků, ale i jejich vlastním formulováním sebe-motivačních strategií, přičemž rovněž motivovanost učitele má nezanedbatelný vliv na motivaci žáků (Dörnyei, 2005, s. 110–116).

V úspěšné výuce hraje důležitou roli výuková metoda jako „uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák & Švec, 2003, s. 23). Termín *metoda* však není vždy chápán jednoznačně, jelikož někdy jsou jím označovány pouze dílčí techniky, procedury, operace či úkony, kdežto jindy označuje komplexní postupy, výukové koncepce, modely či projekty³ (ibid., s. 24). Pro podporu tvořivého myšlení se obecně doporučují tzv. *aktivizující metody*, které můžeme rozdělit do pěti kategorií: (a) diskusní metody – podstatou je sdělování a obhajoba stanovisek a názorů; (b) situační metody – spočívají v řešení problémových situací a případů z praxe; (c) inscenační metody – založené na výcviku změn v chování a jednání; (d) simulace a hry – hraní rolí v modelových a simulovaných situacích; (e) ekonomické hry – specifické hry pro výcvik řešení ekonomických a manažerských situací a problémů (Maňák, 1998, s. 109; Vašutová, 2002, s. 83–84).

V oblasti výuky cizích jazyků má v současnosti dominantní postavení metoda komunikační, kterou „Rada Evropy v r. 1982 prohlásila za vhodnou ke všeobecnému užívání v cizojazyčném vyučování-učení“ (Choděra, 2006, s. 118). Jedná se o přístup spojující tradiční strukturální pojetí jazyka s modernějším funkčním pojetím, protože ke komunikaci v reálných situacích je potřeba nejen ovládat struktury jazyka, ale i přiřadit je příslušným komunikačním funkcím (Reimannová, 2011, s. 33). Mezi základní rysy komunikačního přístupu patří: (a) komplexnost – rovnocenné rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností a vyvážená pozornost věnovaná jak jazykové oblasti, tak faktorům mimojazykovým; (b) adresnost – pozornost obracející se ke komunikačním potřebám mluvčího a k úrovni jeho komunikační kompetence; (c) užitečnost – pragmatická dimenze požadující praktické využití poznatků a učení se jazyku, nikoliv o jazyce (Hrdlička, 2005, s. 1–3). Základními principy současného komunikačního pojetí cizojazyčné výuky jsou: komplexnost, aktivní

3 V anglosaském pojetí je *metoda* chápána v širším smyslu, kdy je možné ji popsat z hlediska přístupu (approach) jako teoretické složky, designu (design) jako organizační složky a postupu (procedure) jako praktické složky (Richards & Rodgers, 2001, s. 20, 32–33).

komunikativnost, opora o mateřský jazyk, orální základ, priorita řečové praxe před jazykovou teorií, vývoj jazykové uvědomělosti, vytváření řečových návyků, vývoj jazykové názornosti, jednota jazyka a mimojazykových fakt (Choděra & Ries, 1999, s. 71–80).

Závěrem lze konstatovat, že v moderní vysokoškolské výuce OAJ se uplatňují převážně kombinace reprezentací verbálních a vizuálních, které bývají často konstruovány samotnými studenty. Přitom s ohledem na jejich znalosti odborného obsahu můžeme hovořit o studentům blízkých reprezentacích. Ve výuce OAJ na vysokých školách mohou učitelé v souvislosti se svým vyučovacím stylem klást více či méně důraz na určité vyučovací strategie či organizační formy výuky, což bude mj. předmětem našeho šetření. Tito učitelé mohou pozitivně podpořit jak vnější, tak zejména vnitřní motivaci svých studentů, a to zařazením motivačních strategií do výuky, ale i seznamováním studentů s různými sebe-motivačními strategiemi. V rámci současného komunikačního přístupu je ve vysokoškolské výuce OAJ klíčová zásada aktivní komunikativnosti, kdy jsou získané znalosti o jazykových prostředcích uváděny do praktického použití v rámci komplexně pojatých řečových dovedností zasazených do odborného prostředí studentů.

Znalosti o porozumění studentů

Čtvrtou složkou DZO jsou znalosti o porozumění žáků/studentů. Na tuto problematiku nejprve nahlédneme z pedagogického hlediska se zaměřením na samotný proces učení žáků. Poté velmi stručně představíme některé učební styly a strategie žáků, a to zejména z pohledu cizojazyčné výuky. Dále se budeme soustřeďovat na různé přístupy k procesům osvojování cizího jazyka žáky. Nakonec zmíníme současný post-komunikační přístup v cizojazyčné výuce podporující autonomní učení žáků.

Jádrem výuky je konfrontace žáků s učivem, kdy dochází k vytváření příležitostí k učení, tedy k tzv. *kognitivní transformaci* mezi rovinami výukových obsahů a obsahů zvnitřněných jedincem, jejímž aktérem je žák (Janík, Maňák, & Knecht 2009, s. 37). Jde o proces zpracování informací, které nabývají v procesu výuky formy vnějších reprezentací učiva, přičemž u žáků se utvářejí a vyvíjejí jejich *vnitřnímentální reprezentace* a tím rovněž jejich znalosti, dovednosti, postoje a kompetence (ibid., s. 43). Žáci konstruují své znalosti na základě toho, co již vědí, pokud tedy má učení vést k jejich porozumění, musí dojít k propojení nových informací s dosavadními znalostmi (ibid., s. 129). Jak dosavadní, tak získané znalosti žáků však nemusejí být vždy správné. Žáci mohou přicházet do výuky s různými alternativními koncepcemi, které mají původ v jejich osobních zkušenostech a které se jeví jako poměrně rezistentní vůči změně (ibid., s. 130). Produktem negativního transferu jsou miskoncepce,

kteřé většinou vznikají při konfrontaci žáků s vědeckým výkladem jevů, který je v rozporu s jejich intuitivním výkladem na základě každodenních zkušeností (ibid.). Dalším problémem jsou inertní znalosti, což jsou „znalosti, jimiž jedinec disponuje, avšak není schopen uplatnit je v jiném kontextu, než ve kterém je získal“ (ibid., s. 145). Tento problém úzce souvisí s problémem dekontextualizace, který se týká často kritizovaného nedostatečného sepětí školních znalostí s reálným životem (ibid., s. 146).

V procesu učení žáků hrají důležitou roli jejich učební styly a strategie. Zatímco styly učení představují „konzistentní, relativně stabilní a více méně dané predispozice člověka přistupovat určitým způsobem k učebním úlohám“, strategie učení lze charakterizovat jako „naučené a vytvořené projevy chování, konkrétní postupy a metody, jak člověk přistupuje k učební úloze“ (Lojová & Vlčková, 2011, s. 32). Vědci se domnívají, že učební styly se mění v čase v rámci tří etap života člověka: (a) první etapa získávání (0–15 let), která je charakteristická učebními styly vedoucími ke konkrétním poznatkům; (b) druhá etapa specializování (16–40 let), kdy v souvislosti se specializací člověka se začíná rozvíjet u každého jedince jeden specifický učební styl, přičemž zbývající styly nejsou tak často používány; (c) třetí etapa (od 40 let do konce života) se vyznačuje osobní potřebou člověka vyzkoušet to, na co dříve neměl čas, přičemž se aktualizuje jiný, často komplementární učební styl (Mareš, 1998, s. 69–70). Existuje velké množství zkoumaných a v literatuře popsanych učebních stylů podle různých kritérií, např. podle percepční preference, závislosti na poli, způsobu reakce na podněty či tolerance nejednoznačnosti (Lojová & Vlčková, 2011, s. 46–80). Jelikož učební úloha obvykle vyžaduje použití více učebních strategií, jedinec vybírá sekvence/řetězce strategií, kde jedna strategie vede k použití druhé, či shluky/klastry strategií, které jsou používány simultánně, přičemž v některých případech samy strategie obsahují vnitřní sekvence kroků (ibid., s. 131–132). Přestože učební strategie fungují společně, v teorii jsou obvykle popisovány izolovaně, přičemž je lze klasifikovat podle různorodých kritérií, např. podle specifčnosti či ovlivnění zpracování informací (ibid., s. 163–165). Existují však i specifické učební strategie, které jsou využívány ve výuce cizích jazyků, kde hovoříme např. o klasifikaci podle cíle používaných učebních strategií, podle řečových dovedností či podle funkce v procesu zpracování informací (ibid., s. 165–174). Dále tyto strategie můžeme rozlišovat podle typu lingvistického produktu nebo podle užití cizího jazyka (Ellis, 1985, s. 167–188).

V oblasti osvojování cizího jazyka žáky existuje velké množství přístupů, přičemž některé teorie kladou důraz na vrozenou schopnost lidí osvojit si cizí jazyk, jiné teorie zdůrazňují roli prostředí a další se zaměřují na zapojení lidí do širšího sociálního kontextu (Lightbown & Spada, 2006, s. 29). Tato problematika je natolik složitá, že zatím neexistuje jednotný názor na kompletní teorii a tudíž ani jednotný pohled na způsob výuky cizích jazyků (ibid., s. 50). Současná

cizojazyčná výuka je ovlivněna čtyřmi základními přístupy k osvojování cizích jazyků – behaviorismem, nativismem, kognitivismem a sociálním interakcionismem (ibid., s. 34–48), z nichž poslední dva hrají nejvýznamnější roli (Pířová & Kostková, 2015, s. 86). Behaviorismus vysvětluje chování bez odkazu na vnitřní mentální procesy, a to pouze v souvislosti s externími faktory z okolního prostředí (VanPatten & Williams, 2007, s. 18). Na jeho základě vznikla audiolingvální metoda založená na imitaci a memorování, přičemž důraz je kladen na jazykové prostředky (Lightbown & Spada, 2006, s. 34). Tento přístup bere v úvahu roli mateřského jazyka při osvojování cizího jazyka, přičemž může docházet jak k pozitivnímu, tak k negativnímu transferu neboli interferenci (Littlewood, 1984, s. 17). Naopak nativistický přístup, založený na Chomského revolučním transformačně-generativním přístupu, podle kterého všechny lidské jazyky sdílejí společnou hloubkovou strukturu zvanou univerzální gramatika (Scovel, 2001, s. 18–19), zdůrazňuje procvičování receptivních řečových dovedností (VanPatten & Williams, 2007, s. 30–32) a spočívá v maximalizaci srozumitelnému jazykovému vstupu a minimalizaci nedobrovolné jazykové produkce žáků (Cook, 2001, s. 191–192). Kognitivní přístup na rozdíl od nativistického pojetí klade více důrazu na průběh osvojování jazyka a na to, jak lidský mozek zpracovává nové informace (Mitchell & Myles, 2004, s. 95). Kognitivismus staví na faktu, že žáci dekodují, analyzují, ukládají a produkují materiál z nového jazyka způsoby, které jsou determinovány obecnými kognitivními faktory (Towell & Hawkins, 1994, s. 45–46), a v rámci cizojazyčné výuky se zaměřuje na pravidelné opakování učiva (Cook, 2001, s. 189). Sociální interakcionismus vychází z modelu učení podle vývojového psychologa Vygotského, který je založený na faktu, že nejplodnější prostředí pro veškeré počáteční učení se nachází v zóně nejbližšího vývoje (Scovel, 2001, s. 20). Tento přístup zdůrazňuje procvičování produktivních řečových dovedností (Mitchell & Myles, 2004, s. 195–196) a projevuje se v hypotéze srozumitelného jazykového výstupu, která vychází z předpokladu, že žáci získávají jazykové znalosti vzájemnou spoluprací a interakcí (Lightbown & Spada, 2006, s. 47–48).

V současné době se často hovoří o post-komunikačním přístupu v cizojazyčné výuce, který se zásadně neliší od dříve zmíněného komunikačního přístupu, avšak je více orientován na vytvoření vhodných podmínek ve výuce pro podporu učení žáků. Podle tohoto přístupu by měl učitel podporovat žáka ve vývoji jeho autonomního učení tím, že mu bude pomáhat „v postupu vpřed a současně se snažit, aby žák nenabýval pocitu závislosti a nesamostatnosti“ (Janíková, 2011, s. 58). Dakowska (2011, s. 82) zdůrazňuje, že „žák již není plně závislý na učiteli ohledně toho, co se naučí: jazyk není možné někoho naučit, musí být sám naučen“. Hlavním cílem současné cizojazyčné výuky stále zůstává vývoj komunikační kompetence, avšak převládá názor, že již není třeba vytvářet nové metodické směry a že je vhodnější se zaměřit na způsob, jakým lze

osvojování cizího jazyka žákům usnadnit dle jejich individuálních předpokladů. Proto by si měl každý učitel vytvořit určitou intuitivní schopnost rozlišit, co ve které skupině žáků funguje, a na jejím základě si odvodit z existujících metod svou vlastní tzv. eklektickou metodu vhodnou pro danou výuku (Kumaravadivelu, 2005, s. 169). Respektování individuálních osobností žáků je jedním z principů tzv. *přístupu zaměřeného na žáka*, který se v posledních desetiletích stal významný ve světě a který staví na základech humanistické psychologie (Lojová, 2005, s. 29). V tomto směru je třeba, aby učitel zohledňoval typy žáků např. podle jejich dominantní hemisféry (ibid., s. 66–69), přičemž v cizojazyčné výuce může využívat řadu alternativních metod zapojujících do učení pravou mozkovou hemisféru (Ries & Kollárová, 2004, s. 103–108). Rovněž je třeba zohledňovat vrozené předpoklady žáků pro učení se cizího jazyka, které mohou vycházet ze zaměření na některou ze složek inteligence pro jazykové učení podle Gardnerova modelu mnohočetných inteligencí (Lojová, 2005, s. 172–180). Na cizojazyčné učení mají rovněž vliv různé osobnostní a individuální charakteristiky žáků, přičemž výraznou roli hraje afektivní oblast (Brown, 2000, s. 146–154, 157–159; Dörnyei, 2005, s. 18–20, 203–216).

S ohledem na náš výzkum můžeme konstatovat, že studenti OAJ vstupují na vysoké školy s určitými dosavadními znalostmi obecné angličtiny z předchozího vzdělávání, které jsou v rámci vysokoškolského studia dále rozšiřovány o znalosti odborné angličtiny. Přitom může nastat problém získání pouze inertních znalostí, které nejsou schopni aktivizovat v praxi. Tito studenti jsou charakterističtí určitými učebními styly a používají řadu různých učebních strategií, přičemž učitelé by je měli vést k reflexi vlastního procesu učení a k rozvíjení účinných učebních strategií, aby se studenti mohli samostatně a efektivně učit. Učitelé mohou využívat různých přístupů k podpoře osvojování cizího jazyka studenty a jejich chování by mělo být podřízeno samotnému procesu jejich učení, a to se snahou zjistit co nejvíce jak o daném procesu, tak o individualitách studentů.

2.2.3 Metodologie výzkumů didaktických znalostí obsahu

V této podkapitole představíme různé možnosti zkoumání procesů rozvíjení DZO, na jejichž základě poté vybereme konkrétní výzkumnou metodologii pro naše šetření. Nejdříve však stručně shrneme historii zkoumání DZO, které se pohybuje na pomezí oborově didaktického, pedeutologického a kurikulárního výzkumu (Janík, 2009a, s. 49).

Původní výzkumy DZO realizované Shulmanem a jeho týmem se zaměřovaly na popis DZO a jejich pozici v poznatkové bázi učitelství (Janík, 2007b, s. 42–43). Poté se výzkum zabýval identifikací a dokumentací DZO u učitelů různých předmětů na různých stupních škol, přičemž časté byly komparativní studie porovávající DZO u učitelů-začátečnicků a učitelů-expertů (Janík, 2008,

s. 32). Novější výzkumy se zaměřují na charakteristické rysy DZO, postupně se začínají rozvíjet longitudinální výzkumy dokumentující vývoj DZO a v poslední době se v souvislosti s pokusy hodnotit učitelovu profesní kompetenci rovněž vyvíjejí metodologické postupy umožňující měřit úroveň DZO (ibid.). V současnosti existuje velké množství přístupů a metod zkoumání DZO, což odpovídá komplexnosti daného jevu. Kromě kvantitativních přístupů se výrazně rozvíjejí i kvalitativní přístupy, přičemž většina výzkumů DZO je založena na kombinaci několika metod.

Častým výzkumným přístupem uplatňovaným při zkoumání DZO je narace, přičemž převládající formou sběru a prezentace dat je případová studie, která se jeví jako vhodná pro zachycení komplexity DZO (Bromme, 2008, s. 14). V narativně orientovaném výzkumu jsou klíčové metody verbalizace, zejména narativní rozhovor, kdy např. učitelé vypravují, co ve vyučování dělali a z jakého důvodu to dělali, narace jim tedy umožňuje strukturovat své zkušenosti (Janík, 2008, s. 28). Důležitou metodou při výzkumu DZO se jeví rovněž metoda pozorování výuky spojená s analýzou videozáznamů. Dalšími metodami jsou dotazníky, testy, skupinové diskuse, stimulovaná vybavování, analýzy příprav na výuku, reflektivních deníků, diskusních příspěvků učitelů, pojmových map, žákovských i učitelských prací apod. (ibid., s. 28–32).

V následujícím textu představíme některé výzkumy procesů utváření a rozvíjení DZO u učitelů různých předmětů na různých stupních škol. Závěrem budeme směřovat k syntéze metodologií daných výzkumů a jejich využití pro stanovení metodologie výzkumného šetření.

Učitelé obecné angličtiny

Jelikož se naše publikace zabývá vývojovými změnami v DZO u českých vysokoškolských učitelů OAJ, zaměříme se nejprve na metody sběru a analýzy dat v dostupných studiích orientovaných na vývoj DZO u českých učitelů obecné angličtiny na základních a středních školách.

Problémem vývoje DZO u začínajícího učitele ze zpětného pohledu učitele-experta se zabývala Píšová (2009), která se pokusila najít odpovědi na následující výzkumné otázky: „Jak učitel dospívá k poznání, co vyučovat a jak to vyučovat? Do jaké míry jsou v těchto procesech zúčastněny jeho (expertní) znalosti oboru?“ Autorka využila kvalitativní metodologii a jako výzkumný design zvolila případovou studii učitelky anglického jazyka vykazující základní kritéria učitele-experta. Sběr dat proběhl metodou nestrukturovaného narativního rozhovoru (celkem 5 rozhovorů v celkové délce 4 hodiny a 49 minut). Data byla fixována prostřednictvím audiozáznamu, poté byla prováděna jejich transkripce a obsahová analýza, na jejímž základě byly identifikovány kategorie vztahující se k výzkumné otázce. Na základě získaných dat autorka konstatovala,

že respondentka považovala svou DZO po absolvování vysoké školy za téměř nulovou a svou znalost oboru jako důležitou pouze pro pocit vlastní sebedůvěry bez přímého vztahu k obsahu vyučování. Procesy profesního učení byly tedy zahájeny až po nástupu do praxe, přičemž základními zdroji respondentky se staly učebnice a vlastní zkušenost.

Procesy vzniku, utváření a vyvíjení DZO u začínajícího učitele se zabývali Píšová a Brebera (2007), kteří jako výzkumný design zvolili případovou studii studentky učitelství anglického jazyka, která plnila roční souvislou pedagogickou praxi, tzv. *klinický rok*. Získaná data byla kvalitativního charakteru, přičemž byl uplatněn princip triangulace v osobě výzkumníka (dva výzkumníci) a v oblasti metod sběru dat: reflektivní deník, studentské diskuse prostřednictvím on-line fóra, vlastní návrh školního vzdělávacího programu a stávající vzdělávací program. Získaná data byla zpracována pomocí obsahové analýzy. Z výsledků je patrné, že po vstupu do praxe studentka uvažovala pouze o obsahové oblasti výuky, po 2 měsících přemýšlela nad tím, zda se zaměřit spíše na didaktickou nebo obsahovou oblast, po dalších 2 měsících byl zjevný vývoj obou dimenzí DZO s přesahem do dalších kategorií znalostí, po 8 měsících bylo u respondentky sledováno oborově ukotvené zvažování jednotlivých didaktických kategorií a v posledním, desátém měsíci praxe studentka již vnímala obsah didakticky. Utváření DZO v počáteční fázi profesní dráhy učitele je tedy dlouhodobým a složitým procesem.

V návaznosti na předchozí výzkumné šetření publikovala Píšová (2008) další studii, kde se zaměřila na procesy dlouhodobého plánování, v nichž se výrazně projevují mj. DZO. Vzhledem k tomu, že ve výše zmíněné případové studii byla využita metodologie kvalitativního výzkumu, zvolila autorka metodologii kvantitativní, která na základě statistické analýzy dat umožnila formulovat obecnější závěry. Vstupní a výstupní úroveň DZO a průběh utváření těchto znalostí u 130 studentů učitelství anglického jazyka během klinického roku byly měřeny nástrojem konstruovaným ve formě grafické sítě, do níž respondenti podle subjektivního vnímání vlastního vývoje v oblasti dlouhodobého plánování výuky postupně zakreslovali vývojovou linii, čímž vytvořili spojnicový graf. Na základě aritmetických průměrů dosažených v jednotlivých měsících byl zkonstruován graf, který dokumentoval plynulou vývojovou linii. Výzkumem byla zjištěna velmi nízká vstupní hladina DZO projevená v procesech dlouhodobého projektování výuky, dále plynulá linie jejího vývoje v průběhu klinického roku a vývoj sledované proměnné ve srovnání vstup-výstup byl potvrzen statisticky významným způsobem.

Cílem kvalitativní studie Brebery a Kostkové (2008), která navazovala na předchozí výzkum v rámci pedagogické praxe klinického roku, bylo získat hlubší vhled do problematiky utváření projektovací a interkulturně komunikační kompetence začínajícího učitele anglického jazyka. Autoři nastínili dva

výzkumné projekty zachycující mj. vývoj DZO. Cílem prvního projektu bylo zjistit, jakými typy procesů prochází učitel při tvorbě kurikulárního projektu. Bylo sledováno celkem 80 studentů při realizaci projektování kurikula a šetření bylo založeno na sběru a analýze kvalitativních dat s uplatněním principu triangulace v typu dat, v metodách jejich sběru a v osobě výzkumníka. Hlavními výzkumnými technikami byly obsahová analýza výpovědí studentů v e-konferencích a opakované semistrukturované rozhovory výzkumníka s jednotlivými studenty. Druhý výzkumný projekt byl zaměřen na vývoj interkulturní komunikační kompetence a cílem bylo porozumět subjektivním zkušenostem jedinců nebo skupiny, působení sociálních, kulturních a politických faktorů a interakcím mezi jedinci a prostředím. V první fázi proběhl nestrukturovaný skupinový rozhovor se zaměřením na ztotožnění se studentů s vybranými kulturními aspekty a ve druhé fázi písemná narace na téma „můj kulturní šok“. Třetí fáze se týkala tvorby vlastní aktivity zaměřené na vývoj interkulturní komunikační kompetence žáků, její pilotáže v reálném prostředí školní třídy a následné evaluace. Metody analýzy dat zahrnovaly obsahovou, konverzační, etogenickou analýzu a analýzu diskurzu.

Učitelé matematiky

Jelikož studií zaměřených na vývoj DZO u učitelů angličtiny jako cizího jazyka existuje pouze omezené množství a v odborné literatuře se poměrně často vyskytují studie popisující procesy rozvíjení DZO u učitelů přírodních věd a matematiky na základních a středních školách, zmíníme v následujícím textu pro ucelený pohled na danou problematiku rovněž několik těchto dostupných zahraničních výzkumů.

Ve své kvalitativní studii sledovali Seymourová a Lehrer (2006) vývoj DZO u zkušené učitelky matematiky během dvou let výuky nového výukového celku, konkrétně tématu *gradient/sklon (slope)*. V každém roce výuka probíhala u jedné skupiny asi 20 žáků šestého ročníku nižší střední školy v USA⁴, a to v prvním roce celkem 30 dnů a ve druhém roce 14 dnů. Vývoj DZO autoři charakterizovali jako vzájemnou interakci dvou druhů diskurzu: (a) charakteristických způsobů promluvy žáků s ohledem na dané téma, (b) charakteristických způsobů promluvy učitelky při vedení žáků k rozvíjení matematického myšlení. V obou letech výuky daného tématu se zdroji dat staly terénní poznámky, videozáznamy výuky, deník učitelky a strukturované rozhovory s učitelkou stimulované videozáznamy její výuky. Rozhovory proběhly dvakrát před začátkem a jednou po ukončení druhého roku výuky a učitelka při nich vždy shlédla čtyři stejné epizody ze svého vyučování a byla dotázána, jak by v současné

⁴ V USA jsou žáci šestého ročníku ve věku 11–12 let, což odpovídá šesté třídě české základní školy.

době řešila situace z nahrávek. Data byla analyzována metodou obsahové analýzy a analýzy diskurzu. Během dvou let autoři sledovali přechod DZO učitelky z fáze vzniku, přes fázi stabilizace až po fázi adaptace diskurzu tak, aby žáci byli schopni lépe pochopit danou problematiku.

Na výše uvedenou studii navázala Seymourová (2006) další studií zaměřenou na podporu tvrzení, že učitelé rozvíjejí své DZO během výuky. Zkoumání se týkalo představení problematiky *poměr/podíl (ratio)* zkušenou učitelkou matematiky dvěma skupinám žáků v rozmezí dvou let (podrobnosti výše). Zde byl rovněž použit kvalitativní výzkumný design zahrnující metody sběru dat ve formě videozáznamů výukových interakcí mezi učitelkou a žáky doplněných terénními poznámkami, dále ve formě deníku učitelky a opakovaných strukturovaných rozhovorů s učitelkou stimulovaných videozáznamy její výuky. Data byla zpracována metodou tematické, konverzační analýzy a analýzy diskurzu. Z výsledků je patrné, že učitelka si v průběhu dvou let vytvářela stále ucelenější pohled na reprezentace dané problematiky ve výuce, a to díky své snaze pochopit myšlení žáků a pomoci jim.

Lannin et al. (2013) sledovali vývoj DZO u dvou studentů v rámci patnáctiměsíčního programu zaměřeného na výuku matematiky. Sběr kvalitativních dat proběhl na začátku a na konci kurzu, a to ve formě úkolu týkajícího se naplánování výuky studentem s následným rozhovorem po ukončení každého úkolu. Dále v polovině kurzu, kdy probíhala výuková praxe respondentů na školách, byly u každého učitele pozorovány dvě následné vyučovací hodiny matematiky s použitím terénních poznámek, přičemž před každým pozorováním byl proveden rozhovor a po každém pozorování proběhl semistrukturovaný rozhovor stimulovaný videem z výuky. Analýza dat proběhla pomocí tematického kódování, přičemž autoři vycházeli z modelu DZO sestávajícího ze čtyř kategorií: (a) znalosti o porozumění žáků (knowledge of students' understanding), (b) znalosti výukových strategií (knowledge of instructional strategies), (c) znalosti hodnocení (knowledge of assessment), (d) znalosti kurikula (knowledge of curriculum). Vývoj DZO probíhal u obou studentů odlišně podle toho, na který aspekt DZO kladli důraz – jeden se zaměřil na znalosti hodnocení a znalosti o porozumění žáků, kdežto druhý se soustředil na znalosti kurikula.

Učitelé přírodních věd

Kromě výzkumů vývoje DZO zaměřených na matematiku existuje velké množství výzkumných šetření ve sféře přírodních věd, kde některé výzkumy jsou specifické pro jednu oblast přírodních věd, jako je chemie, biologie či fyzika, a jiné se zaměřují na přírodní vědy jako celek. V tomto textu se budeme soustředit na druhou zmíněnou možnost.

Obecným tématem přírodních věd se zabývali Henze, van Driel a Verloop (2008), a to u 9 zkušených učitelů přírodních věd během prvních tří let výuky nového sylabu u žáků ve věku 15–17 let v pěti různých vyšších středních školách v Nizozemí. Konkrétně se ve svém kvalitativním výzkumu zaměřili na specifické téma výuky, a to *modely sluneční soustavy a vesmíru (models of the solar system and the universe)*. Nejdříve určili obsah a strukturu DZO pro dané téma: (a) znalosti o výukových strategiích (knowledge about instructional strategies), (b) znalosti o porozumění žáků (knowledge about students' understanding), (c) znalosti o hodnocení žáků (knowledge about assessment of students), (d) znalosti o cílech a plánech daného tématu v kurikulu (knowledge about goals and objectives of the topic in the curriculum). Ve třech za sebou následujících letech prováděli autoři semistrukturované rozhovory s jednotlivými učiteli krátce poté, co dokončili výuku daného tématu ze stejné učebnice. Rozhovory zahrnovaly otázky rozdělené do čtyř kategorií podle výše uvedených složek DZO a pilotované na čtyřech jiných učitelích. Z daných rozhovorů byly pořízeny audiozáznamy a doslovné přepisy, které byly tematicky analyzovány na základě předem vytvořených a otestovaných kódů. Autoři rozlišili dva odlišné typy učitelů: (a) typ A, který se orientoval zejména na náplň modelu; (b) typ B, který se kromě zaměření na obsah modelu rovněž zabýval vytvářením modelů a přemýšlením o jejich podstatě. Pro sledování vývoje DZO učitelů v průběhu tří let byly porovnávány dané kódy u jednotlivých učitelů. Bylo zjištěno, že všichni učitelé postupně rozšiřovali své původní DZO, avšak u obou zmíněných typů učitelů probíhal vývoj kvalitativně odlišným způsobem.

Nilsson a Loughran (2012) provedli výzkum ve skupině 34 studentů učitelství v rámci primárního vzdělávání během semestrálního kurzu zaměřeného na metody výuky přírodních věd. Sběr dat proběhl před začátkem a po ukončení kurzu standardizovaným nástrojem pod názvem CoRe (Content Representation), který je podporoval ve vlastním vývoji DZO v rámci specifického tématu *atmosféra/vzduch (air)*. CoRe byl sestaven, aby podpořil přemýšlení studentů učitelství o způsobech vyučování konkrétního tématu z oblasti přírodních věd, a to formou otázek (např. co by se měli jejich žáci naučit, proč je to pro ně důležité, jaké by mohli mít problémy apod.). Tento kvalitativní sběr dat byl autory doplněn o další kvantitativní prvky, kdy u každé otázky byla škála týkající se jejich vlastní sebedůvěry v této oblasti a jejich názoru na smysluplnost příslušného dotazu. V daném smíšeném výzkumném designu proběhla analýza dat metodou obsahové analýzy v případě CoRe testu a kvantitativním způsobem v případě doplňující škály. Během zkoumaného období byl explicitně sledován vývoj DZO studentů, přičemž celý výzkum ilustroval další reálnou možnost zkvalitnění profesního učení studentů učitelství pomocí zmíněného nástroje.

V oblasti kurikulárních materiálů pro přírodní vědy Beyer a Davis (2012) využili kvantitativní výzkumný design zaměřený na vývoj DZO u 24 studentů

učitelství v rámci primárního vzdělávání během jednosemestrálního kurzu v USA. Na začátku a na konci kurzu vyplnili studenti test, kde analyzovali a modifikovali plán výuky týkající se tématu *tání (melting)*. Během kurzu studenti analyzovali další tři plány výuky týkající se různých témat – *nepromokavost (waterproofing)*, *rozptyl semen (seed dispersal)*, *tření (friction)*. V polovině a na konci kurzu každý student obdržel plán výuky od svého mentora, který si pozměnil a realizoval danou výuku. Všechna data z testů a analýz plánů výuky byla kódována a statisticky zpracována. DZO studentů učitelství se během dané doby významně zkvalitnily, což vedlo autory k závěru, že by tento způsob rozvíjení DZO mohl být začleněn do učitelského vzdělávání v oblasti přírodních věd.

McNeill a Knight (2013) se zaměřili na kvalitativní výzkum v oblasti argumentace v přírodních vědách u 70 učitelů základních a středních škol během série tří workshopů. Autoři si stanovili následující výzkumné otázky: „Jaké mají učitelé DZO v oblasti vědecké argumentace? Jak se jejich DZO v oblasti argumentace měnily během participace v profesním vývoji zaměřeném na toto téma?“ Metodami sběru dat se stal test zadaný učitelům před a po ukončení kurzu, kde měli posoudit písemné i ústní argumentace žáků, dále pak videonahrávky diskusí učitelů ve workshopech, artefakty učitelů z workshopů a vzorky písemného projevu žáků ze dvou uskutečněných vyučování učitelů zaměřených na argumentaci. Získaná data byla kódována a zpracována metodou tematické analýzy, přičemž autoři se zaměřili na dvě složky DZO: (a) znalosti koncepcí žáků (knowledge of students' conceptions), (b) znalosti výukových strategií (knowledge of instructional strategies). Výsledky analýzy potvrdily, že workshopy sehrály výraznou roli v procesu rozvíjení DZO učitelů.

Učitelé chemie, biologie a fyziky

V návaznosti na předcházející text se nyní zaměříme na dostupné výzkumy rozvíjení DZO učitelů v rámci výuky jednotlivých specifických oblastí přírodních věd. Nejdříve budou popsány výzkumy v oblasti chemie a poté budou následovat výzkumy z oblasti biologie a fyziky.

Na sledování vývoje DZO u zkušených učitelů chemie vyšší střední školy v Nizozemí se ve svém kvalitativním zkoumání zaměřili van Driel, Verloop a de Vos (1998). Pro 12 dobrovolných učitelů byl zorganizován školící kurz na téma *chemická rovnováha (chemical equilibrium)* za účelem podpory procesu rozvíjení jejich DZO, konkrétně schopností rozpoznat specifické prekoncepce a problémy s pojmy u žáků. Na úvodním semináři učitelé představili a diskutovali dané téma obvyklým způsobem demonstrováním v učebnicích. Následné semináře probíhaly ve stejném období jako experimentální výuka žáků zaměřená na dané téma a v závěrečném semináři učitelé reflektovali své

zkušenosti s těmito experimentálními skupinami žáků a vyplnili hodnotící dotazník. Ze všech seminářů byly pořízeny audiozáznamy, další data byla získána z písemných reakcí učitelů na úkoly zadávané během seminářů a ze závěrečného dotazníku. U dvou učitelů byly navíc pořízeny audiozáznamy z uskutečněné výuky. Všichni učitelé rovněž sesbírali a opravili úkoly žáků z experimentálních skupin a předali je výzkumníkům. Relevantní pasáže audiozáznamů byly doslovně přepsány a analyzovány dvěma autory pomocí obsahové analýzy. Dále byly porovnávány s učebnicemi chemie a písemnými zdroji od učitelů i žáků pomocí komparativní analýzy. Výsledky ukázaly, že ze začátku učitelé postrádali teoretické argumenty, kterými by podpořili porozumění žáků. Později však začali chápat myšlení a problémy žáků na základě jejich argumentace během experimentální výuky, což následně diskutovali s ostatními učiteli. V závěru kurzu začali zařazovat do svého repertoáru efektivní vysvětlení daného tématu žákům, ke kterému dospěli na základě svého zdokonaleného pochopení jejich specifických koncepcí.

Vývoj DZO u dvou začínajících učitelů chemie sledovali Júnior a Fernandez (2013), přičemž výzkum začal během jednoho semestru v době jejich studia učitelství a byl ukončen po třech letech učitelské praxe na střední škole. Na začátku a konci tohoto kvalitativně zaměřeného výzkumu se metodami sběru dat staly plány výuky učitelů, audiovizuální záznamy výuky učitelů a těmito záznamy stimulované rozhovory po výuce. Autoři rovněž použili dříve zmíněný nástroj CoRe a nástroj PaP-eRs (Pedagogical and Professional-experience Repertoires) k dokumentaci a popisu DZO učitelů. Data byla zpracována pomocí analýzy diskurzu a tematické analýzy, přičemž autoři vycházeli z následujících komponent znalostí učitelů, které mají vliv na DZO: (a) pedagogické znalosti (pedagogical knowledge), (b) znalosti obsahu (content knowledge), (c) znalosti kurikula (curricular knowledge), (d) znalosti žáků a učení (knowledge of learners and learning), (e) znalosti specifických kontextů (knowledge of specific contexts), (f) vzdělávací záměry, cíle, účely a hodnoty (educational ends, goals, purposes and values). Výsledky výzkumu odhalily zkvalitnění DZO učitelů během daného období a zdůraznily důležitost reflektivního procesu a praktické zkušenosti učitelů.

V oblasti chemie se zabývali Adadan a Oner (2014) vývojem DZO u dvou studentů během semestrálního kurzu učitelství chemie. Autoři ve své kvalitativní studii využili již dříve zmíněnou metodu sběru dat s nástrojem CoRe, a to pro specifické téma *chování plynů (behaviour of gases)*, kterou uplatnili na začátku a na konci semestru. Poté ihned následoval semistrukturovaný rozhovor týkající se zdůvodnění odpovědí studentů na otázky v CoRe. Získaná data byla kódována a zpracována metodou komparativní analýzy a tematické analýzy, kdy autoři vycházeli z následujících složek DZO: (a) orientace na výuku vědního oboru (orientation to teaching science), (b) znalosti kurikula vědního

oboru (knowledge of science curriculum), (c) znalosti žákovského porozumění (knowledge of student understanding), (d) znalosti vyučování (knowledge of teaching), (e) znalosti hodnocení (knowledge of assessment). Získané výsledky naznačily, že na počátku neměl ani jeden student ve své znalostní bázi rozsáhlý repertoár reprezentací pro jednotlivé komponenty DZO. Avšak v průběhu semestru se počet těchto reprezentací u obou studentů znatelně zvýšil, přičemž k vývoji jednotlivých složek DZO došlo u každého z nich do jiné míry.

V oblasti biologie sledovali Rozenszajn a Yarden (2014) celkem tři středoškolské učitele během dvouletého kurzu profesního vývoje zaměřeného na tvorbu nových učebních materiálů. V rámci tohoto smíšeného výzkumného designu se metodami sběru dat staly videozáznamy skupinových diskusí během kurzu, relevantní části e-mailů učitelů, sesbírané úkoly učitelů v průběhu kurzu, videozáznamy prezentací nových materiálů v kurzu a tři semistrukturované rozhovory s každým učitelem, a to na konci prvního a druhého roku kurzu a rok po ukončení kurzu. Pomocí metodologie zakotvené teorie byla získaná data a transkripty záznamů nejdříve analyzovány kvalitativně komparativní analýzou, přičemž postupně vznikaly kategorie v jejichž rámci autoři identifikovali celkem deset složek DZO: (a) výukové strategie (teaching strategies), (b) hodnocení (assessment), (c) kurikulum (curriculum), (d) vybavení pro výuku (teaching facilities), (e) smysluplné učení (meaningful learning), (f) motivace učit se biologii (motivation to learn biology), (g) vliv učení se biologie na životy žáků (influence of learning biology on the students' lives), (h) předchozí znalosti žáků (students' prior knowledge), (ch) dovednosti přemýšlení (thinking skills), (i) zájem mimo rámec školy (interest outside of the school context). Dále byly názory učitelů kvantitativně prozkoumány pomocí obsahové (verbální) analýzy se zaměřením na frekvence výskytu daných složek DZO, podle kterých se dalo usuzovat na jejich důležitost pro jednotlivé učitele. Tyto reprezentace tak umožnily odhalit unikátnost DZO každého učitele. Po roce od ukončení kurzu byly dané složky DZO u učitelů zachovány, což naznačilo, že vytváření a implementace nových vyučovacích a učebních materiálů založených na zkušenostech, potřebách a znalostech učitelů mohou poskytnout významný podnět pro rozšíření jejich DZO.

V oblasti fyziky provedl Seung (2013) kvalitativní výzkum, který se týkal, na rozdíl od výše uvedených učitelů na základních a středních školách, vývoje DZO u pěti vysokoškolských učitelů. Před semestrální výukou nového úvodního kurzu fyziky proběhl čtyřtýdenní přípravný workshop. Účelem studie bylo popsat, jak se DZO učitelů v průběhu kurzu vyvíjely. Metodami sběru dat se staly videozáznamy workshopů a výuky učitelů s využitím terénních poznámek, semistrukturované rozhovory před a po workshopech a po pozorování videozáznamu výuky učitele a písemné reflexe učitelů sesbírané prostřednictvím elektronického nástroje video analýzy (VAT – video-analysis tool). Získaná písemná data a transkripty záznamů byly analyzovány za použití komparativní

analýzy. K identifikaci možných témat týkajících se procesů rozvíjení znalostí bylo použito otevřené kódování. Výsledkem byla dvě témata ve vztahu k vývoji DZO učitelů: (a) vývoj od výpovědních znalostí (propositional knowledge) k osobním praktickým znalostem (personal practical knowledge), (b) proces vývoje znalostí se skládal ze tří fází – akceptování (accepting), realizování (actualizing) a vnitřní ztotožnění (internalizing).

Shrnutí výzkumů vývoje didaktických znalostí obsahu

Z výše uvedeného je zřejmé, že existuje řada metod sběru a analýzy dat pro zkoumání procesů rozvíjení DZO, přičemž výběr vhodné metody vždy záleží na zaměření a cílech každého výzkumu. I když se výše uvedený výčet týká pouze omezeného počtu dostupných výzkumů vývoje DZO a nemůže být z hlediska možností tohoto zkoumání zcela vyčerpávající, pro větší přehlednost byl shrnut do tabulky 2.1. Z tabulky je patrné, že v daných výzkumech (celkem 17) převažoval kvalitativní výzkumný design (13). Ve většině výzkumů (13) bylo použito více druhů metod sběru dat. Mezi nimi nejčastější byly analýzy dokumentů (13) a rozhovory (11), poté následovalo pozorování výuky (6), testy (5) a pozorování setkání (4), přičemž nejmenší zastoupení měla metoda dotazníku (2) a grafické sítě (1). Z metod analýzy dat převažovala obsahová (8) a tematická (6) analýza, poté následovala analýza diskurzu (4) a komparativní analýza (4), zatímco nejméně byla zastoupena konverzační analýza (2) a etogenická analýza (1). Ve třech případech byla získaná data statisticky zpracována.

Tabulka 2.1

Výzkumy vývoje didaktických znalostí obsahu

Předmět	Autor	Design	Sběr dat	Analýza dat*
Angličtina	Píšová (2009)	Kvalitativní	Rozhovor (O+N)	Obsahová analýza
	Píšová a Brebera (2007)	Kvalitativní	Dokument (D+F+P+E)	Obsahová analýza
	Píšová (2008)	Kvantitativní	Grafická síť	Statistické zpracování
	Brebera a Kostková (2008)	Kvalitativní	Dokument (F) Rozhovor (O+SM)	Obsahová analýza Konverzační analýza Etogenická analýza Analýza diskurzu

Tabulka 2.1 (pokračování)

Matematika	Seymourová a Lehrer (2006)	Kvalitativní	Pozorování výuky (Z+T) Dokument (D) Rozhovor (O+SZ+S)	Analýza diskurzu Obsahová analýza
	Seymourová (2006)	Kvalitativní	Pozorování výuky (Z+T) Dokument (D) Rozhovor (O+SZ+S)	Tematická analýza Konverzační analýza Analýza diskurzu
	Lannin et al. (2013)	Kvalitativní	Dokument (P) Rozhovor (O+SZ+SM) Pozorování výuky (Z+T)	Tematická analýza
Přírodní vědy	Henze, van Driel a Verloop (2008)	Kvalitativní	Rozhovor (O+SM)	Tematická analýza
	Nilsson a Loughran (2012)	Smíšený	Test (ST) Dotazník	Obsahová analýza Statistické zpracování
	Beyer a Davis (2012)	Kvantitativní	Test (V) Dokument (P+Ú)	Statistické zpracování
	McNeill a Knight (2013)	Kvalitativní	Test (V) Pozorování setkání (Z) Dokument (Ú+Ž)	Tematická analýza
Chemie	Van Driel, Verloop a de Vos (1998)	Kvalitativní	Pozorování setkání (Z) Dokument (Ú+Ž+E) Dotazník Pozorování výuky (Z)	Obsahová analýza Komparativní analýza
	Júnior a Fernandez (2013)	Kvalitativní	Dokument (P) Pozorování výuky (Z) Rozhovor (O+SZ) Test (ST)	Tematická analýza Analýza diskurzu
	Adadan a Oner (2014)	Kvalitativní	Test (ST) Rozhovor (O+SM)	Tematická analýza Komparativní analýza

Tabulka 2.1 (pokračování)

Biologie	Rozenszajn a Yarden (2014)	Smíšený	Pozorování setkání (Z) Dokument (F+Ú) Rozhovor (O+SM)	Komparativní analýza Obsahová analýza
Fyzika	Seung (2013)	Kvalitativní	Pozorování setkání (Z) Pozorování výuky (Z+T) Rozhovor (O+SZ+SM) Dokument (Ú)	Komparativní analýza

Pozn.: D = deník učitele, E = existující, F = elektronické fórum, N = nestrukturovaný, O = opakovaný, P = plán výuky, S = strukturovaný, SK = skupinový, SM = semistrukturovaný, ST = standardizovaný, SZ = stimulovaný video/audio záznamem výuky, T = terénní poznámky, Ú = úkol učitele, V = vytvořený, Z = video/audio záznam, Ž = práce žáků.

**ANALÝZA DAT: konverzační analýza = formální principy sociální organizace jazykových či nejazykových interakcí (Hendl, 2008, s. 265), analýza diskurzu = organizování a konstrukce textu v sociálním a kognitivním kontextu (ibid., s. 267), tematická analýza = různé pohledy na určitý jev (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 229), komparativní analýza = hledání podobností a rozdílů (ibid., s. 223), obsahová analýza = rozbor verbálních projevů až po hloubkové interpretace (Gavora, 2000, s. 117), etogenická analýza = co lidé vědí o pravidlech a konvencích své společnosti (Brebera & Kostková, 2008, s. 60).*

Další výzkumy didaktických znalostí obsahu

Pro úplnost zmíníme ještě metodologie jiných výzkumů zaměřených na DZO učitelů, které se však již netýkají pouze procesů rozvíjení DZO. Nejdříve uvedeme přehledovou studii zaměřenou na učitele matematiky a poté přehledovou studii orientovanou na učitele přírodních věd.

Systematický přehled 60 empirických studií zaměřených na učitele matematiky, z nichž u více než poloviny byl sledován vývoj DZO, vytvořili Depaepe, Verschaffel a Kelchtermans (2013). Autoři mimo jiné sledovali v každé studii výzkumné metody sběru dat použité k získání informací o DZO učitelů, přičemž dospěli k následujícímu seznamu: 12x dokument (např. výukové plány, portfolia, deníky, zprávy na elektronických diskusních fórech), 12x rozhovor, 11x pozorování setkání (např. setkání učitelů, workshopy, intervenční kurzy), 9x pozorování výuky (s pomocí terénních poznámek, video či audio záznamů), 7x test (standardizovaný či vytvořený), 3x dotazník a 1x mapování (tj. grafická reprezentace vztahů mezi koncepty). Zastoupení jednotlivých metod je tedy obdobné jako u naší výše uvedené analýzy týkající se výzkumů procesů rozvíjení DZO.

Obdobně vytvořili Aydin a Boz (2012) přehled 28 studií týkajících se DZO většinou budoucích učitelů přírodních věd (9x chemie, 6x biologie, 2x fyzika, 11x přírodní vědy celkově) v Turecku, z nichž pouze 6 studií se zabývalo rozvíjením DZO učitelů v určitém časovém období. Nejčastěji používanou metodou sběru dat se staly rozhovory, po nich následovaly testy měřící znalosti obsahu, škály a plány výuky. Dle autorů celkem 19 studií využilo kombinaci metod sběru dat pomocí rozhovorů, pozorování a plánů výuky. U většiny výzkumů byl použit kvalitativní výzkumný design s případovými studii a v jednotlivých výzkumech bylo převážně použito více metod sběru dat. K obdobným závěrům dospěla i naše výše uvedená analýza.

Aplikace získaných poznatků pro metodologii výzkumu

Cílem předchozího textu bylo vytvořit stručný a orientační přehled o používaných metodách sběru a analýzy dat ve výzkumech procesů rozvíjení DZO. I když tento výčet není určitě konečný, lze v něm sledovat, které metody jsou v jakých situacích nejčastěji používány. Na základě daného přehledu byl vytvořen náš výzkumný design, který bude nastíněn později (podkapitola 3.2). Zde jen zmíníme, že výběr metod sběru dat byl v případě našeho zkoumání omezen pouze na introspektivní a retrospektivní přístupy, jelikož nebylo možné daný výzkum provádět po celou dobu tří let. Naše výzkumné šetření tedy nahlíží na změny v DZO začínajících vysokoškolských učitelů OAJ ze zpětného pohledu respondentů do své vlastní minulosti. Proto v něm není možné použít přístupy sledující dlouhodobý současný vývoj DZO, jak tomu bylo u většiny výzkumů zmíněných výše (např. opakované rozhovory o přítomnosti, pozorování současné výuky, opakované testy či dotazníky, současná tvorba plánů výuky či učebních materiálů apod.). Jako vhodná se naopak jeví metoda rozhovoru zaměřená na pohled učitelů do své vlastní minulosti anebo písemná forma tohoto zpětného náhledu, například prostřednictvím dotazníku.

2.2.4 Shrnutí kapitoly

V úvodu kapitoly zaměřené na profesní znalosti učitelů byli čtenáři seznámeni s několika modely poznatkové báze učitelství, v nichž důležitou roli hrály DZO. Poté následovaly tři podkapitoly, kde byly DZO představeny podrobněji. První podkapitola byla zaměřena na problematiku DZO z obecného hlediska, a to zejména s ohledem na charakteristické vlastnosti DZO a důležitost DZO ve vzdělávání studentů učitelství. Druhá podkapitola představila řadu modelů DZO, z nichž jeden byl vybrán pro náš výzkum. Na základě tohoto modelu byly v následujícím textu popsány jeho jednotlivé složky (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů), a to jak

z pedagogické perspektivy, tak z hlediska cizojazyčné výuky. Třetí podkapitola se soustředila na různé výzkumy procesů utváření a rozvíjení DZO s důrazem na jejich metodologickou stránku, poté následovalo shrnutí a nastínění možné aplikace získaných poznatků pro metodologii našeho výzkumného šetření. Jelikož je daný výzkum zaměřen specificky na vysokoškolské učitele OAJ, o nichž jsme se dosud v rámci teoretických východisek podrobně nezmiňovali, je následující kapitola věnována problematice OAJ na vysokých školách.

2.3 Odborný anglický jazyk na vysokých školách

V České republice je v současnosti nejčastěji vyučovaným cizím jazykem na vysokých školách s nefilologickým zaměřením předmět OAJ. Ještě donedávna byl před výukou tohoto předmětu vyučován obecný anglický jazyk, avšak vzhledem ke stále se zvyšující jazykové úrovni studentů většina vysokých škol již od této tendence upustila. Samotný předmět OAJ prošel určitým historickým vývojem, a to nejen v rámci vysokých škol, na který se zaměříme v následujícím textu.

Během 60. let minulého století, kdy společnosti dosáhly určitého blahobytu znovuobnovením hospodářství po druhé světové válce, začaly být k dispozici finanční prostředky pro sociální a vzdělávací programy. Přitom došlo k rychlému hospodářskému růstu vlivem vědeckého pokroku, s čímž byla spojená potřeba nových kvalifikací. To vše mělo za následek vývoj ve vzdělávání dospělých (Beneš, 2003, s. 30). V této době se začaly rozvíjet odborné specializace ve výuce anglického jazyka, k čemuž přispěla kombinace tří hlavních faktorů: (a) rozmach vědeckých, technických a ekonomických aktivit v mezinárodním měřítku, který vyžadoval společný jazyk – vzhledem k ekonomické síle USA začal tuto funkci splňovat anglický jazyk, což mělo za následek velký zájem o studium angličtiny, přitom časová a finanční omezení vyústila v potřebu efektivních kurzů s jasně definovanými cíli; (b) vývoj v lingvistice, kde došlo ke změně zaměření pozornosti od formálních znaků jazyka k jeho reálnému užití v komunikaci – bylo zjištěno, že jazyk se značně liší v závislosti na kontextu a že ve výuce angličtiny je nutné se zaměřit na jednotlivá odvětví průmyslu, což mělo za následek vznik kurzů pro specifické skupiny studentů; (c) nové poznatky z vývojové psychologie týkající se důležitosti vlivu motivace na efektivitu učení studentů – vznikaly kurzy založené na potřebách studentů, což se do výukové praxe promítlo v podobě používání anglických textů z jejich odborné specializace (Hutchinson & Waters, 1987, s. 6–8).

V 70. letech minulého století dosáhl OAJ význačného postavení vlivem stále se zvyšujícího počtu zahraničních studentů, kteří přicházeli studovat na univerzity do Spojeného království či jiných zemí a kteří potřebovali zvládnout svá studia v anglickém jazyce (Harding, 2007, s. 3). V této době začaly vznikat výukové materiály pro takto zaměřené studenty, přičemž byl poprvé

použit název angličtina pro akademické účely (Jordan, 1997, s. 1). Postupem času začala vedle akademické angličtiny hrát výraznou roli rovněž obchodní angličtina, zatímco ostatní druhy OAJ zůstaly až dosud z hlediska přípravy učitelů či studijních materiálů opomenuty (Harding, 2007, s. 7). Důležitost OAJ se v současné době neustále zvyšuje ze tří hlavních důvodů: (a) celosvětový trend zaměřený na praktickou výuku přímo orientovanou na budoucí profese studentů – vzdělání se stává méně akademické a více využitelné v praxi, přičemž zaměstnavatelé vyžadují zaměstnance s praktickými pracovními dovednostmi; (b) neustále se zvyšující úroveň znalostí anglického jazyka – výuka obecné angličtiny běžně začíná na školách již v raném dětství, proto po ukončení základního vzdělávání studenti nechtějí znovu opakovat již zvládnuté učivo, ale chtějí jej aplikovat do praxe v rámci středních a vysokých škol; (c) angličtina zastává funkci hlavního jazyka v oblasti profesních příležitostí – současná globalizace má za následek potřebu znalostí angličtiny nejen u lidí, kteří dosud tento jazyk k výkonu svého povolání nepotřebovali (např. recepční v hotelech, zdravotní sestry apod.), ale rovněž u nově vznikajících zaměstnání (např. operátorky v centrech pro telefonní styk s klienty, pracovníci cestující po zemích Evropské unie apod.) (ibid., s. 3, 6–7).

Na základě výše zmíněného můžeme předpokládat, že důležitost OAJ se bude na vysokých školách i nadále zvyšovat, což by mohlo vést ke kvalitnějšímu a specifitěji zaměřenému přípravnému a dalšímu vzdělávání vysokoškolských učitelů OAJ, ke kterému by mohla přispět i předkládaná publikace. Následující text blíže seznamuje čtenáře s problematikou OAJ na vysokých školách a je rozdělen na dvě podkapitoly. První podkapitola se týká klasifikace předmětu OAJ podle různých kritérií, zatímco druhá podkapitola se zaměřuje na specifika předmětu OAJ na vysokých školách a pojednává o vysokoškolské výuce OAJ a jejích aktérech, tj. studentech a učitelích.

2.3.1 Klasifikace odborného anglického jazyka

V tomto textu se zaměříme na různé přístupy ke klasifikování předmětu OAJ, přičemž v závěru zmíníme vlastní klasifikaci pro potřeby výzkumného šetření. Hutchinson a Waters (1987, s. 16–17) rozdělují OAJ podle specializace studentů do tří následujících kategorií: (a) angličtina pro vědu a technologii (English for Science and Technology – EST); (b) angličtina pro obchod a ekonomiku (English for Business and Economics – EBE); (c) angličtina pro společenské vědy (English for Social Sciences – ESS). Každou z uvedených kategorií autoři dále člení podle potřeb užití jazyka do dvou podkategorií: (a) angličtina pro pracovní účely (English for Occupational Purposes – EOP); (b) angličtina pro akademické účely (English for Academic Purposes – EAP). Dané rozdělení však není zcela jednoznačné, protože někteří lidé mohou zároveň studovat

i pracovat, např. ve vysokoškolské výuce OAJ bývají zpravidla obě zmíněné podkategorie provázány.

Podobně Harmer (1983, s. 1–2) nebo Kennedy a Bolitho (1984, s. 3–6) pohlíží na danou problematiku z hlediska specifického důvodu studentů pro studium OAJ a udávají jako tři základní kategorie OAJ některé výše uvedené položky, avšak v jiném rozvrstvení: (a) angličtina pro pracovní účely – vztahuje se k potřebě člověka znát anglický jazyk, aby byl schopen výkonu svého povolání, například podnikatel potřebuje zejména znalost ústní komunikace v angličtině, aby mohl obchodovat s partnery z cizích zemí; (b) angličtina pro akademické účely – týká se studenta plánujícího vysokoškolské studium v nějaké anglicky mluvící zemi, tento student bude potřebovat znalost angličtiny, aby se mohl aktivně účastnit seminářů, psát eseje apod.; (c) angličtina pro vědu a technologii – týká se studenta nebo vědce žijícího v rodné zemi, který potřebuje být schopen číst a psát anglické odborné články ze svého vědeckého oboru či prezentovat a komunikovat na konferencích, pro tuto rozsáhlou oblast je charakteristický specifický vědecký obsah. Z tohoto rozdělení však není jasné, kam by měly být zařazeny obory mimo rámec přírodních a technických věd, např. sociální či ekonomické vědy.

Angličtinu pro akademické účely rozděluje Jordan (1997, s. 3–5) na další dvě podkategorie: (a) angličtina pro specifické akademické účely (English for Specific Academic Purposes – ESAP), která se týká jazyka potřebného pro konkrétní akademický předmět, například ekonomii, což zahrnuje znalosti jazykových struktur, slovní zásoby a jiných dovedností potřebných pro zvládnutí tohoto předmětu; (b) angličtina pro obecné akademické účely (English for General Academic Purposes – EGAP), která je zaměřena na obecné studijní dovednosti, jako jsou poslech a zápis poznámek, písemný projev nebo komunikační dovednosti potřebné ke zvládnutí seminářů a diskuzí. V našem prostředí vnímáme pod pojmem angličtina pro akademické účely spíše druhou podkategorii týkající se obecných akademických dovedností v cílovém jazyce.

V našem výzkumu budeme při zpracování faktografických údajů o respondentech vycházet z úvodního rozdělení OAJ podle specializace studentů (angličtina pro vědu a technologii, angličtina pro obchod a ekonomiku, angličtina pro společenské vědy), kde však první kategorii ještě detailněji rozdělíme na další tři složky, takže budeme pracovat s celkově pěti následujícími kategoriemi: (a) angličtina pro obory přírodovědného zaměření – biologie, chemie, fyzika apod.; (b) angličtina pro obory lékařského zaměření – fyzioterapie, farmakologie, onkologie apod.; (c) angličtina pro obory technického zaměření – strojírenství, architektura, elektrotechnika apod.; (d) angličtina pro obory obchodního zaměření – ekonomie, účetnictví, marketing apod.; (e) angličtina pro obory společenskovedního zaměření – právo, pedagogika, psychologie apod. V následující podkapitole seznámíme čtenáře s charakteristickými rysy předmětu OAJ na vysokých školách.

2.3.2 Specifika vysokoškolského odborného anglického jazyka

V tomto textu se nejdříve soustředíme na charakteristiky předmětu OAJ, které jej odlišují od předmětu obecná angličtina. Far (2008, s. 3) vymezuje rozdíly mezi odborným anglickým jazykem (English for Specific/Special Purposes – ESP) a obecným anglickým jazykem (English for General Purposes – EGP) následovně: „Obecný anglický jazyk se vztahuje na kontexty, jako je škola, kde potřeby [studentů] nemohou být snadno specifikovány. Je spíše považován za poskytování širokého základu než podrobného a přesného vymezení cílů jako je tomu u odborného anglického jazyka.“ V případě obecné angličtiny autor upřesňuje, že výuka je zaměřena na vzdělávání, kdy z důvodu nejasností ohledně budoucích potřeb studentů je obtížný výběr obsahu kurzů. V případě OAJ je pozornost soustředěna na odbornou přípravu, kde z důvodu užití angličtiny ve specifických kontextech zaměstnání je výběr odpovídajícího obsahu kurzů jednodušší, jelikož cílem je vytvoření pouze omezené jazykové kompetence (ibid., s. 4).

Dále v souladu se zaměřením našeho výzkumného šetření zmíníme specifika vysokoškolské výuky. Podle Vašutové (2002, s. 54) se vysokoškolská výuka odlišuje od konceptů výuky na nižších stupních škol následujícími znaky: „vysoká míra abstrakce, specifický způsob řeči, intelektuální činnosti vyšší úrovně (řešení problémů, kritické myšlení, intelektuální výtvořiny a tvořivost), vysoká míra samostatnosti v úsudcích, interpersonální vztahy na bázi koležičtosti, kooperace, úcty a sebeúcty, akademická kultura zahrnující model chování a duch prostředí“. Obecným cílem vysokoškolské výuky je naučit studenty rozvíjet své intelektuální dovednosti spojené s řešením problémů a tvořivostí, vést je ke kritickému myšlení a podpořit jejich motivaci k celoživotnímu učení (ibid., s. 58). Současný koncept vysokoškolské výuky je závislý na vztahu mezi výzkumem a výukou, avšak původní ideje spojení výzkumu s výukou jsou v současnosti v pregraduálním studiu prakticky nereálné. To je způsobeno velkým počtem studentů, což snižuje možnost zahrnout je do výzkumných činností, a rovněž stále větší specializací výzkumů, jejichž výsledky nejsou bezprostředně využitelné pro výuku. Tato myšlenka však existuje v přeneseném významu – jednak jako obohacování vzdělávacího obsahu aktuálními vědními poznatky a jednak jako aktivní učení studentů spojené s objevováním (ibid., s. 60).

Předmět OAJ je charakteristický zejména svým odborným obsahem, přičemž v případě vysokoškolské výuky je specifický kontext určen zaměřením dané vysoké školy. V následujícím textu se na tuto problematiku soustředíme podrobněji. Nejdříve zmíníme různé přístupy k výuce OAJ a vysokoškolské výuce. Poté přesuneme pozornost na charakteristiky vysokoškolských studentů OAJ. Nakonec seznámíme čtenáře s náročnou profesí vysokoškolských učitelů OAJ, kteří jsou předmětem našeho výzkumného zájmu.

Vysokoškolská výuka odborného anglického jazyka

V tomto textu se nejprve zaměříme na metodologii výuky OAJ, která prošla v historii bouřlivým vývojem. V 60. letech minulého století byla nejprve výuka obecné angličtiny rozšířena o odbornou terminologii z daného oboru, přičemž později byla pozornost zaměřena rovněž na další slova a fráze obklopující dané odborné výrazy (Smoak, 2003, s. 23). Později se začala výuka OAJ diferencovat do několika různých přístupů. Nejčastěji byly používány učebnice s texty ze široké odborné oblasti, za texty následovalo vysvětlení slovní zásoby, otázky na porozumění obsahu textu a jazyková cvičení na slovní zásobu a mluvnicí (Kennedy & Bolitho, 1984, s. 7–8). Texty tedy nebyly zaměřeny na konkrétní specializaci studentů a byly psány spíše literárním než vědeckým stylem. Navíc tyto materiály neumožňovaly rozvíjení čtenářských strategií a procvičování mluvnice bylo založeno na tradičních drilových cvičeních s izolovanými větami obsahujícími odbornou slovní zásobu. V tehdejší výuce OAJ byl rovněž známý Herbertův přístup, kdy výuka probíhala na základě strukturálního sylabu obecné angličtiny s využitím odborné slovní zásoby, tj. věty z vědeckých textů byly vloženy do substitučních tabulek jako pomůcka pro učení studentů (ibid., s. 8). Ve stejné době začalo docházet k analýze velkého množství knih a časopisů z oblasti vědy a techniky. Z tohoto korpusu byly selektovány nejčastější mluvnické vzory společné všem vědním disciplínám, přičemž výsledkem byla výuka základního gramatického kodexu vědy (ibid., s. 9).

V 70. letech začaly vznikat první kurzy obchodní angličtiny, které byly sice také zaměřené převážně na mluvnici a slovní zásobu, ale navíc poskytovaly studentům modely obchodních dopisů a fakta o britských i amerických obchodních praktikách (ibid., s. 9–10). Korespondenční styl v těchto kurzech byl však zastaralý, což studentům neumožňovalo efektivní komunikaci se zahraničím. To mělo za následek orientaci na problematiku užití jazyka v reálné praxi a nahrazení seznamu mluvnických položek seznamem jazykových funkcí (ibid., s. 10). V 80. letech již byly učební materiály OAJ založené na funkční analýze jazyka a vývoji řečových dovedností studentů, a to v příslušných kontextech (ibid., s. 11). V této době tedy došlo k postupnému přechodu od strukturálního přístupu, který byl zaměřen na popis jazykových struktur a dominoval v cizojazyčné výuce od 20. let, ke komunikačnímu přístupu (Hajjaj, 1989, s. 2–3). Daný trend měl rovněž vliv na výuku angličtiny zohledňující především studenty, což se odrazilo v OAJ důrazem na potřeby studentů a analýzy těchto potřeb (Smoak, 2003, s. 23). Jejich výsledkem bylo použití odpovídajících obsahových materiálů spojených s komunikačním užitím daného jazyka (Bhatia, 1989, s. 12).

V současnosti patří mezi základní přístupy k výuce OAJ: (a) přizpůsobení výuky konkrétním potřebám studentů; (b) porozumění podstatě odborné oblasti, kterou se studenti zabývají; (c) zjištění jazykových potřeb studentů v souvislosti

s jejich oborem; (d) používání kontextů z oborové oblasti studentů; (e) využívání autentických materiálů, které studenti používají ve své specializaci; (f) vytváření autentických úkolů; (g) motivování studentů rozmanitou, relevantní a zábavnou výukou; (h) začlenění reálného světa studentů do výuky (Harding, 2007, s. 10–11). Výuku OAJ je tedy třeba přizpůsobit jazykovým a jiným potřebám studentů, např. zatímco obecná angličtina klade rovnocenný důraz na vývoj všech čtyř základních řečových dovedností (mluvení, psaní, poslech a čtení), v OAJ je třeba zanalyzovat, které z těchto dovedností studenti nejvíce potřebují k výkonu svého zaměstnání a dle jejich potřeb upravit výuku (Fiorito, 2005, s. 1). Přitom se frekvence používání jednotlivých řečových dovedností může lišit i v rámci jednoho odborného zaměření, např. v odborné právní angličtině záleží na tom, zda právníci pracují v akademické, státní či soukromé sféře (Tománková, 2013, s. 137–138, 2014, s. 293–294).

Požadavek vnesení autentických kontextů do výuky může být realizován prostřednictvím tzv. simulací, kdy je možné navodit situace z reálného budoucího zaměstnání studentů a kde účastníci představují sami sebe v roli odpovídající jejich budoucí profesi (Schormová, 2011, s. 89–90, 2013, s. 189–194). Další možností je tzv. *projektová výuka*, kdy studenti rozvíjejí při přípravě projektu dovednost čtení, při zhotovování jeho konečné formy dovednost psaní, při prezentaci projektu dovednost mluvení a při následné diskusi dovednost poslechu (Kováčiková, 2010b, s. 42–45, 2012, s. 109–111). V současné době je velmi aktuální integrace informačních a komunikačních technologií do vysokoškolské výuky OAJ, zejména pak tzv. *blended learning* označující standardní prezenční výuku kombinovanou s e-learningem (Reimannová, 2011, s. 52–72).

Poslední dobou se ve výuce OAJ stáváme svědky znovuoobnovení metody překladu jako zdroje pro podporu učení jazyků, někdy je dokonce překlad považován za pátou řečovou dovednost (Kavaliauskienė, 2009, s. 2). Vysokoškolští studenti velice pozitivně přijímají používání mateřského jazyka ve výuce OAJ, přičemž za velmi přínosnou aktivitu je považován zpětný překlad (back-translation) (ibid., s. 6–10). Existuje řada důvodů, proč rodný jazyk do výuky OAJ zařazovat – překlad podporuje autonomii studentů, motivuje studenty tím, že je nechá zažít úspěch nebo může být použit jako technika pro zvýšení povědomí o různých lingvistických a diskursivních úrovních včetně gramatiky, lexika, rétoriky a žánru (Fakharzadeh, 2009, s. 2–7).

Dále pohlédneme na specifickou problematiku vysokoškolské výuky, jejíž strategie zahrnuje tři etapy: (a) projektování – přípravná etapa, kde učitel určuje cíle výuky, vymezuje a strukturuje obsah, stanovuje postup a způsob interakce se studenty; (b) realizace – vlastní proces výuky v určitých organizačních formách a s využitím vhodných metodických postupů; (c) hodnocení – závěrečná etapa, kdy učitel posuzuje výkony a produkty studentů, ale rovněž od nich získává zpětnou vazbu ve formě hodnocení své výuky (Vašutová, 2002, s. 256–257).

V současné době je ve vysokoškolské výuce, zejména pak v distanční formě vzdělávání, hojně využíván e-learning (Frk, 2010, s. 114). Základem vysokoškolské výuky je však přímý kontakt učitele se studenty, kde můžeme rozlišovat tři teoretické přístupy k vysokoškolské výuce založené na míře aktivity studentů: (a) výuka jako sdělování či transmise – autoritativní předávání obsahu, kde je důležitá učitelova dobrá znalost obsahu a dokonalá prezentace informací studentům, jakožto víceméně pasivním posluchačům; (b) výuka jako organizování učební aktivity studentů – proces supervize zahrnující jasné vysvětlení různých technik pro efektivní učení studentů, kde je nezbytné jejich nadšení a angažovanost; (c) výuka jako vytváření podmínek pro učení – proces kooperativní spolupráce se studenty, kde je důraz kladen na jejich porozumění novým znalostem a rovněž na odhalování jejich vzdělávacích potřeb (Ramsden, 1992, s. 111–116).

Z výše uvedeného je zřejmé, že metodologie výuky OAJ se v průběhu historie vyvíjela, přičemž je nutné vzít v úvahu, že do České republiky se výše uvedené moderní trendy výuky OAJ dostaly s určitým zpožděním. Typickým rysem výuky OAJ je využití kontextů z oborové oblasti studentů, přičemž je důležité využívání autentických materiálů a vytváření autentických úkolů, což jistě klade nemalé nároky na učitele. Současná vysokoškolská výuka OAJ probíhá zpravidla formou seminářů a v souladu s moderními trendy cizojazyčné výuky se zaměřuje na vytváření podmínek pro učení studentů, přičemž se v mezích možností přizpůsobuje jejich konkrétním potřebám. Na charakteristiky těchto studentů se zaměříme v následujícím textu.

Vysokoškolští studenti odborného anglického jazyka

Zde se nejdříve soustředíme na charakteristické rysy všech studentů OAJ a poté přesuneme pozornost specifičtěji na vysokoškolské studenty OAJ. Podle Fara (2008, s. 9) lze studenty OAJ charakterizovat následovně: (a) zájem a motivace k učení – studenti se nejlépe učí cizí jazyk, pokud mají příležitost s tímto jazykem pracovat v kontextu, kterému rozumějí a který je pro ně zajímavý; (b) znalost odborného obsahu – studenti jsou orientováni na specifickou odbornou oblast, kterou výuka OAJ vhodně doplňuje a která jim umožňuje znát reálný kontext tohoto předmětu; (c) důraz na učební strategie – dovednosti studentů, které si již vyvinuli používáním svého rodného jazyka, jim mohou usnadnit, urychlit a zefektivnit učení se cizího jazyka. Nicméně Harding (2007, s. 8–9) nahlíží na charakteristiky studentů OAJ poněkud pesimističtěji: (a) studenti se učí OAJ za účelem dosažení něčeho konkrétního, co se skrývá za samotným jazykem; (b) jejich praktické dovednosti jsou odlišné od dovedností týkajících se učení cizímu jazyku; (c) v minulosti nebyli často úspěšnými ve studiu cizího jazyka, o čemž svědčí i fakt, že se věnují oboru, který není založen na daném jazyce;

(d) studenti se věnují studiu OAJ zároveň se studiem svého oboru nebo s vykonáváním své profese, takže přicházejí do výuky unavení a rozptýlení; (e) někteří studenti mohou být ve výuce proti své vůli a jen proto, že to mají nařízené od svého zaměstnavatele; (f) je nepravděpodobné, že studenti v rámci jedné studijní skupiny budou mít stejnou nebo podobnou úroveň znalostí angličtiny, čemuž se musí učitel přizpůsobit různými druhy výukových strategií a aktivit; (g) studenti v jedné studijní skupině však obvykle studují nebo pracují ve stejném oboru, i když je nutné počítat s různorodostí studentů v rámci dané specializace.

V souladu se zaměřením našeho výzkumu nyní pohlédneme specificky na vysokoškolské studenty OAJ. Lowe (2009b, s. 2) zmiňuje jejich silné stránky, ke kterým patří především vysoká úroveň znalosti obecné angličtiny a motivace ke studiu oboru, který si sami zvolili. Mezi slabé stránky dle autora patří rozdílná znalost anglického jazyka v rámci skupin a tzv. *pozdržená motivace (deferred motivation)*. Znamená to, že studenti jsou sice motivováni ke studiu cizího jazyka, ale mají pocit, že jej budou potřebovat až po ukončení svých studií. Odloží tedy vážný zájem o tento předmět a soustředí se pouze na složení testů a zkoušek. Tomuto problému by se dalo zabránit tím, že se studenti setkají s praktickou potřebou OAJ již během studií, například s nutností navštěvovat některé odborné předměty vyučované v anglickém jazyce nebo s potřebou čtení cizojazyčných materiálů v rámci jiných odborných předmětů. Lowe (2010, s. 1–4) rovněž zdůrazňuje, že každý vysokoškolský učitel OAJ by měl rozlišovat u studentů tři základní faktory ovlivňující výuku: (a) úroveň znalostí obsahové náplně oboru (obecná až specializovaná) – ve výuce by měly být používány autentické texty s úrovní obsahů článků srovnatelnou s texty studovanými v mateřském jazyce, protože studenti mají zájem se učit jazyk, který potřebují v praxi; (b) úroveň znalostí anglického jazyka (základní až pokročilá) – autentické texty mohou být použity rovněž při výuce studentů s pouze základní znalostí angličtiny, protože v dnešní době již existuje zejména na internetu velké množství specializovaných článků psaných jednoduchým jazykem; (c) úroveň řečových dovedností (základní až pokročilá) – v oblasti výuky na vysokých školách může učitel počítat s vysokou úrovní řečových dovedností studentů, kteří se běžně snaží porozumět odborným článkům ve svém rodném jazyce a stejně tak se vyrovnávají s obtížemi při čtení anglických textů, což je pro ně vlastně autentickou aktivitou.

Úroveň znalostí obecného anglického jazyka českých vysokoškolských studentů se dá v současné době již považovat za poměrně uspokojivou, o čemž svědčí výzkum Kováčikové (2010a, s. 131–135), která se zaměřila na znalosti a názory nastupujících studentů do prvního ročníku bakalářského studia čtyř vysokých škol v České a Slovenské republice. Vstupní úroveň znalostí obecné angličtiny těchto studentů byla v rozmezí 59–69% testu pokrývajícího úroveň B1 a částečně B2 podle SERR. Dále prostřednictvím dotazníku studenti vyjádřili své názory a očekávání týkající se budoucího studia OAJ. Většina z nich

považovala jazykové vzdělávání na univerzitách za velmi důležité, avšak lišili se v názoru na čas určený jazykové výuce. Tento činil na všech vysokých školách 90 minut týdně, přičemž polovina studentů jej označila za nedostatečný a naopak druhá polovina za naprosto dostačující. Hlavním cílem jazykové přípravy na vysoké škole bylo pro většinu z nich praktické využití jazyka v odborné oblasti a komunikace v cílovém jazyce.

Pokud bychom měli shrnout problematiku vysokoškolských studentů OAJ na základě výše zmíněných informací, došli bychom k závěru, že studenti se ve svém přístupu k OAJ mohou výrazně lišit. Někteří mohou projevovat zájem o daný předmět a být motivováni jeho kontextem, zatímco jiní k němu nemusejí pociťovat sympatie, i když je jejich studijní obor zajímavá. Výhodou je jejich obdenná úroveň znalostí odborného obsahu v rámci skupin, která však u studentů prvního ročníku ještě nemusí být na vysoké úrovni. Naopak nevýhodou je jejich různorodá úroveň znalostí obecné angličtiny v rámci skupin, kterou si osvojili v předchozím studiu na různých typech středních škol. Nicméně všichni vysokoškolští studenti OAJ by měli vykazovat vysokou úroveň v oblasti učebních strategií a řečových dovedností v rodném jazyce, což mohou učitelé ve výuce využít. Na tyto vysokoškolské učitele OAJ, kteří jsou předmětem našeho zkoumání, obrátíme pozornost v následujícím textu.

Vysokoškolští učitelé odborného anglického jazyka

U této problematiky nejdříve zmíníme oblasti působení a klíčové role všech učitelů OAJ, přičemž zdůrazníme problémy vyplývající z jejich neznalosti odborného obsahu. Poté se zaměříme na vysokoškolské učitele OAJ a na potřebu změn v jejich přípravném a dalším vzdělávání. Nakonec se soustředíme specificky na profesi vysokoškolských učitelů a její charakteristické rysy, dále pak na profesní kompetence, role a činnosti těchto učitelů.

Významné oblasti působení učitelů OAJ shrnuje Far (2008, s. 7–8) do následujících bodů: (a) určení dlouhodobých a krátkodobých cílů výuky – sestavení sylabu s realistickými cíli a vytvoření podmínek pro kontrolu i hodnocení výsledků studentů; (b) organizování kurzů – transformace vytvořených cílů do výukového programu s časovým rozvržením jednotlivých aktivit, přičemž velká pozornost je věnována výběru materiálů pro výuku; (c) vytváření učebního prostředí – učitel jako spolehlivý zdroj a model jazyka musí přenést své dovednosti na studenty a podporovat je v učení vytvářením jejich komunikačního sebevědomí; (d) hodnocení studentů – identifikace problémů, nalezení jejich řešení a pomoc studentům. Autor charakterizuje učitele OAJ jako člověka se zkušenostmi z výuky obecné angličtiny, které může využít a přizpůsobit ve výuce OAJ, přičemž potřebuje pomoc specialistů při projektování a organizování této výuky. Obdobně Harding (2007, s. 7) na danou problematiku pohlíží

z hlediska klíčových rolí učitele OAJ: (a) jazykový poradce; (b) tvůrce předmětu a poskytovatel materiálů; (c) výzkumník – shromažďuje materiály a chápe odbornou problematiku daného oboru; (d) spolupracovník – spolupracuje s učiteli odborných předmětů; (e) hodnotitel – neustále hodnotí materiály a koncepci kurzu, ale rovněž zadává studentům různé druhy hodnotících testů.

Z uvedeného je zřejmé, že znalost odborné problematiky je pro učitele OAJ velmi důležitá. Nicméně Hutchinson a Waters (1987, s. 157) upozorňují na fakt, že většina učitelů OAJ nebyla pro svou budoucí profesi kvalifikovaně připravována a proto se musí v novém prostředí, zejména pak v odborné oblasti předmětu, sami zorientovat. Způsoby, jak toto mohou realizovat, navrhuje Jordan (1997, s. 253–255): (a) učitele by měla odborná problematika zajímat a v případě nejasností se může ptát svých studentů jakožto specialistů, musí se tedy stát zaujatým a nadšeným studentem daného oboru; (b) učitel by měl spolupracovat s ostatními učiteli, například formou doporučování odborné literatury, sledování výuky jiných učitelů, společného psaní i ověřování učebních materiálů apod.; (c) učitel by měl poskytovat studentům odpovídající témata a texty z daného oboru, které mohou sami studenti navrhnout či doporučit; (d) učitel musí umožnit studentům, aby se mohli sami individuálně zdokonalovat v OAJ, například zadáváním individuálních písemných i ústních projektů, poskytováním učebnic, časopisů, audio či video materiálů k procvičení jazyka.

Rovněž v kontextu vysokoškolské výuky upozorňuje Lowe (2009a, s. 1–2) na fakt, že mezi učiteli OAJ vzdělanými pouze ve vlastním oboru, čímž je obecný anglický jazyk včetně příslušných pedagogických disciplín, a jejich studenty, kteří jsou specializováni na konkrétní studijní obor, je hluboká propast, kterou je třeba překlenout. Navíc tito učitelé často nemají k dispozici odpovídající materiální didaktické prostředky, a tudíž je náplní jejich práce rovněž tvorba studijních textů, což souvisí s hlubším poznáním oboru a potřeb studentů (Bouzidi, 2009, s. 10–17). Vzhledem k rychlému vývoji vědy musejí vysokoškolští učitelé zařazovat do výuky OAJ neustále aktuální autentické materiály a aktivity, což znamená být v nepřetržitém kontaktu s danou odbornou problematikou (Lowe, 2010, s. 6–12). Nezbytnou součástí profesního vývoje každého učitele OAJ je tudíž získávání znalostí z daného odborného zaměření konkrétní vysoké školy.

Řešením problému nedostatečně kvalifikovaných vysokoškolských učitelů OAJ by se mohlo stát zavedení specifických studijních oborů v rámci pedagogických fakult vysokých škol. K tomu by mohly být prospěšné zkušenosti a poznatky ze zemí, kde již došlo k realizaci daného vzdělávání. Například na vysoké škole v Chile byla zavedena povinná část kurikula zaměřená na výuku OAJ (Boys, 1989, s. 174–179). Syllabus pro tento předmět byl založen na dvou aspektech – na identifikovaných oblastech obtíží učitelů OAJ a na zkušenostech z přípravy těchto učitelů v jiných zemích. Obsahovou náplň kurzu

určoval lingvistický výzkum OAJ založený na jazyce společném všem vědám. Humanitně orientovaní studenti si tak vybudovali pozitivní vztah k vědě a koncepční základ hlavních vědeckých oblastí.

V souvislosti s výše zmíněným je často kladena otázka, zda by pro práci vysokoškolského učitele OAJ nebyl lépe kvalifikovaný specialista z oboru. Maleki (2008, s. 10–16) se na ni pokusil odpovědět svým experimentem se studenty druhého ročníku lékařské fakulty íránské vysoké školy rozdělenými do dvou skupin, přičemž první skupina byla vyučována učitelem angličtiny a druhá skupina praktickým lékařem. Podmínky v obou kurzech byly stejné včetně učebních materiálů. Experiment probíhal po dobu jednoho semestru a na konci kurzu byly znalosti studentů vyhodnoceny závěrečným testem a jejich názory zhodnoceny pomocí pětibodové Likertovy stupnice. Analýzy výsledků ukázaly, že skupina učitele anglického jazyka měla lepší výsledky v každém aspektu závěrečného testu a že na Likertově škále tito studenti vyjádřili větší spokojenost se svou výukou než studenti vyučovaní praktickým lékařem. Na základě tohoto experimentu, který se však týkal pouze početně omezeného vzorku studentů, lze usuzovat, že učitelé angličtiny jsou lépe připraveni pro výuku OAJ než oboroví specialisté.

Dosud jsme se zmiňovali o vysokoškolských učitelích pouze v souvislosti s výukou OAJ. Nyní se budeme soustředit specificky na profesi vysokoškolských učitelů, která je velmi odlišná od profese učitelů na základních nebo středních školách, o čemž svědčí její charakteristické znaky: (a) vysoká úroveň vědecké erudice představující hlubokou znalost oboru a neustálé udržování kroku se stavem poznání v oboru; (b) tvorba vědeckého poznání týkající se vědecko-výzkumné činnosti spojené s požadavkem publikační činnosti; (c) expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci zahrnující pedagogickou činnost v typicky vysokoškolských formách (přednášky, semináře, cvičení, konzultace), zkoušky různých hodnotících úrovní (zápočet, dílčí zkouška, státní zkouška), vedení ročníkových, diplomových a doktorských prací studentů a tvorbu studijních materiálů; (d) vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami; (e) etapizace profesní dráhy zahrnující proces profesního vývoje spojený s dosahováním akademických hodností asistenta, odborného asistenta, docenta a profesora; (f) vysoká společenská prestiž jak v hierarchii učitelského stavu, tak v žebříčku profesí vůbec (Vašutová, 2009, s. 431–432). V této souvislosti je však nutné zmínit fakt, že mezi učiteli OAJ a ostatními akademickými pracovníky existují určité rozdíly, například učitelé jazyků zpravidla nevedou diplomové či doktorské práce, ani nemají povinnost zkoušet studenty u státních závěrečných zkoušek.

V rámci akademické profese charakterizuje Vašutová (2002, s. 136–137) dvě základní profesní kompetence: (a) kompetence vědeckovýzkumná – hluboká znalost vědního oboru a metodologie výzkumné práce; (b) kompetence

pedagogická – interpersonální strategie a management činností studentů, transformace nových poznatků do kurikula a projektování, užívání vhodných metodických postupů a informačních technologií, hodnocení studentů a výuky, pedagogická tvořivost, sebereflexe apod. Vysokoškolský učitel vykonává řadu rolí, které se v souvislosti se změnami v české vysokoškolské výuce v posledních desetiletích značně změnily. Kromě původních rolí přednášejícího, cvičícího a zkoušejícího učitele, přibyly vlivem individualizace vzdělávání nové role: (a) poskytovatel informací a zkušeností – přednášející a praktický učitel; (b) role poradenské a participativní – studijní poradce, konzultant, tutor, facilitátor, supervizor; (c) role tvůrčí a vyvíjející – tvůrce kurikulárních projektů, výukových projektů, učebních materiálů, studijních průvodců, koncepcí zkušenostního učení; (d) role hodnotící – hodnotitel studentů, kurikula a výuky, sebehodnotitel; (e) role manažerské – administrátor, zprostředkovatel učebních zkušeností, organizátor výuky včetně hodnocení; (f) role modelingu – model budoucí profese studentů, učitele, chování i lidský model (ibid., s. 126–133). Ačkoliv vysokoškolské učitelé vykonávají svou profesi na různé kvalitativní úrovni, jejich hodnocení je postaveno na kvantitativních ukazatelích, jako je výukový úvazek, počet vyzkoušených studentů či počet publikací.

Činnosti vysokoškolských učitelů můžeme sledovat prostřednictvím následujících principů vysokoškolské výuky: (a) kvalita výkladu a stimulace zájmu o učivo – učitel musí fundovaně vysvětlit danou problematiku tak, aby byla studenty uchopitelná, soustředit se na stěžejní učivo a vyhnout se okrajovým tématům, zaujmout studenty a motivovat je k učení; (b) zájem o studenty se zřetelem na jejich učení – učitel si musí být vědom toho, komu je výuka určena, dokázat vysledovat studijní předpoklady i vzdělávací potřeby svých studentů a zohlednit jejich zájmy i názory; (c) přiměřené hodnocení a zpětná vazba – učitel musí včas stanovit jasné požadavky na výkon studentů i kritéria objektivního hodnocení a v průběhu výuky zařazovat diskuse, testy, úkoly apod. sloužící k průběžnému sebehodnocení studentů; (d) jasné cíle a intelektuální podněty – učitel musí jasně formulovat cíle výuky a poskytovat studentům intelektuální podněty ve formě teoretických problémů, vědeckých rozporů, filozofických tezí, konstruování projektů apod.; (e) samostatnost, zodpovědnost a aktivní zapojení studentů – učitel musí podporovat nezávislost studentů ve studiu formou samostatné individuální nebo kooperativní práce tak, aby dokázali samostatně přemýšlet a objeovat; (f) učení se od studentů – učitel se musí neustále snažit zjišťovat, jaký vliv měla výuka na učení studentů, zkoumat jejich studijní styly, vzdělávací potřeby i názory, čímž se zároveň sám profesně vyvíjí (Ramsden, 1992, s. 96–103).

Závěrem lze konstatovat, že vedení kurzů OAJ na vysokých školách je pro učitele velmi vyčerpávající a časově náročné, proto je daná výuka velkou výzvou pro všechny učitele a nabízí řadu možností jejich profesního vývoje.

Tito učitelé musejí nejen perfektně ovládat angličtinu, a to jak z hlediska komunikační kompetence (včetně interkulturní komunikační kompetence), tak oboru (lingvistika, literatura atd.), ale rovněž mít znalosti týkající se odborného zaměření dané vysoké školy a odpovídající anglické terminologie. S tím je spojená potřeba udržování kroku se stavem poznání v oboru a přípravy aktuálních studijních materiálů. Navíc se učitelé OAJ musejí potýkat se specifickými problémy vysokoškolské výuky, jelikož jejich přípravné pedagogické vzdělávání bylo většinou zaměřeno na středoškolský typ výuky. Nesmíme rovněž zapomínat na povinnosti těchto učitelů ve vědecko-výzkumné oblasti spojené s požadavkem publikační činnosti. Vzhledem k tomu, že učitelé OAJ pracují na vysokých školách zaměřených jiným odborným směrem, je pro ně obtížné získávat grantovou podporu pro vlastní výzkumná šetření. Další povinností těchto učitelů je dosahování vyšších akademických hodností, což však musejí dělat v rámci jiných fakult či vysokých škol odborně zaměřených na anglický jazyk. Rovněž je nutné vzít v úvahu tradičně „servisní“ postavení cizích jazyků a jejich učitelů na vysokých školách s nefilologickým zaměřením.

2.3.3 Shrnutí kapitoly

Tato kapitola poskytovala informace o předmětu OAJ vyučovaném na vysokých školách. V úvodu byl zmíněn historický vývoj daného předmětu a zdůrazněna jeho důležitost v současné době. Poté následovalo rozdělení textu do dvou podkapitol, z nichž první seznámila čtenáře s různými způsoby klasifikace OAJ. Druhá, obsáhlejší podkapitola se zaměřovala na specifika předmětu OAJ na vysokých školách, přičemž byla dále rozdělena na tři části. V první části orientované na vysokoškolskou výuku OAJ byl popsán historický vývoj metodologie a současné moderní přístupy k této výuce. Druhá část se týkala vysokoškolských studentů OAJ a soustředila se především na jejich charakteristické rysy. Poslední, třetí část seznámila čtenáře s ústřední problematikou našeho výzkumného šetření, a to s vysokoškolskými učiteli OAJ, přičemž zdůraznila zásadní problém spojený s jejich neznalostí odborného obsahu.

Vzhledem k tomu, že vysokoškolští učitelé OAJ nebývají často předmětem zájmu pedeutologických výzkumů, rozhodli jsme se zaplnit tuto znalostní mezeru provedeným výzkumným šetřením. Přitom se zaměřujeme na profesní vývoj daných učitelů v průběhu prvních tří let jejich výuky OAJ na vysoké škole, tj. v období, kdy byli začínajícími učiteli. Vzhledem k výše zmíněné nelehké situaci těchto učitelů se domníváme, že jejich výpovědi budou svědčit o řadě problémů, se kterými se v dané době setkávali. Zaměřili jsme se na vývojové změny v rámci DZO, které jsou dle našeho názoru jednou z nejdůležitějších složek poznatkové báze učitelství. Domníváme se, že vzhledem k nedostatečně specifické přípravě budoucích učitelů OAJ na vysokých školách, nebudou jejich

DZO na počátku praxe ještě plně vyvinuty, přičemž v průběhu prvních tří let očekáváme výrazné změny v těchto znalostech. Zmapováním daných změn bychom chtěli rozšířit odbornou teorii týkající se profesního vývoje začínajících vysokoškolských učitelů OAJ, která je dosud velmi málo prozkoumaná. Následující kapitola seznámí čtenáře s metodologií provedeného výzkumu.

V této kapitole, která je rozdělena na čtyři další podkapitoly, představíme metodologii našeho výzkumného šetření. První podkapitola zaměřuje pozornost na cíl výzkumu a hlavní i dílčí výzkumné otázky. Druhá podkapitola podává nástin použitého smíšeného výzkumného designu a informace o výzkumném vzorku. Obsáhlejší třetí a čtvrtá podkapitola podrobně popisuje průběh kvalitativní a kvantitativní fáze výzkumu.

3.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat vnímané změny v DZO u českých učitelů s vystudovaným oborem učitelství obecného anglického jazyka v období prvních tří let, kdy se stávali vysokoškolskými učiteli OAJ pro studenty s nefilologickým zaměřením, a to na základě jejich retrospektivního pohledu na dané období. Proto by měla daná publikace dát odpověď na následující hlavní výzkumnou otázku:

- Vnímali vysokoškolští učitelé OAJ nějaké změny ve svých DZO z retrospektivního pohledu na první tři roky praxe? Pokud ano, jaké změny vnímali?

Tuto poměrně širokou hlavní výzkumnou otázku jsme rozložili do čtyř dílčích výzkumných otázek, a to na základě jednotlivých složek DZO dle dříve zmíněného modelu Grossmanové (podkapitola 2.2.2), ze kterého vycházíme v našem výzkumu:

- Pojetí cílů výuky – Vnímali vysokoškolští učitelé OAJ nějaké změny v oblasti svého pojetí cílů výuky z retrospektivního pohledu na první tři roky praxe? Pokud ano, jaké změny vnímali?
- Znalosti kurikula – Vnímali vysokoškolští učitelé OAJ nějaké změny v oblasti svých znalostí organizace kurikula a kurikulárních materiálů z retrospektivního pohledu na první tři roky praxe? Pokud ano, jaké změny vnímali?
- Znalosti výukových strategií – Vnímali vysokoškolští učitelé OAJ nějaké změny v oblasti svých znalostí výukových strategií a reprezentací učiva z retrospektivního pohledu na první tři roky praxe? Pokud ano, jaké změny vnímali?

- Znalosti o porozumění studentů – Vnímali vysokoškolští učitelé OAJ nějaké změny v oblasti svých znalostí studentských koncepcí a miskoncepcí učiva z retrospektivního pohledu na první tři roky praxe? Pokud ano, jaké změny vnímali?

Vzhledem ke komplexnosti, integrovanosti a multidimenzionalitě zkoumaného fenoménu byl pro náš výzkum zvolen smíšený výzkumný design, o němž pojednává následující podkapitola.

3.2 Výzkumný design a vzorek

Smíšený výzkumný design byl ve výzkumném šetření uplatněn z důvodu výhod komplementarity kvalitativního a kvantitativního přístupu (Bergman, 2011, s. 470). Jednalo se o sekvenční smíšený výzkumný design (Hendl, 2008, s. 279), kde výzkum začal kvalitativní fází, jejíž výsledky byly důležité pro následující kvantitativní fázi, během které došlo k upřesnění získaných dat. Tato kombinace přístupů byla dále podpořena triangulací metod sběru dat (Švaříček & Šedová, 2007, s. 204), jejichž výběr byl v případě našeho zkoumání omezen pouze na introspektivní a retrospektivní metody, jelikož nebylo možné daný výzkum provádět po celou dobu tří let. Z uvedených důvodů byla pro kvalitativní fázi vybrána metoda epizodického rozhovoru (Hendl, 2008, s. 176–177), kde obsahová analýza proběhla tematickým kódováním (Gavora, 2015, s. 351–364), a pro následující kvantitativní fázi metoda dotazníku (Gavora, 2012, s. 42–50), kde statistická analýza proběhla deskriptivně porovnáváním absolutních četností a pomocí testu dobré shody (Chráška, 2007, s. 71–76).

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny učitelů rozdělené podle kritéria délky praxe: (a) zkušení učitelé – praxe vysokoškolské výuky OAJ v délce tři a více let, (b) začínající učitelé – praxe vysokoškolské výuky OAJ kratší než tři roky. Celý výzkum kladl důraz zejména na data získaná od zkušených učitelů, přičemž informace od začínajících učitelů posloužily k jejich validizaci. V kvalitativní fázi výzkumu byl s celkem 12 zkušenými a 2 začínajícími českými vysokoškolskými učiteli OAJ proveden individuální polostrukturovaný rozhovor na téma prvních tří let jejich výuky OAJ (v případě začínajících učitelů se jednalo o něco kratší dobu). Následně v kvantitativní výzkumné fázi, jejímž cílem bylo ověřit a případně upřesnit výsledky získané během kvalitativního výzkumu, byl celému základnímu souboru elektronicky dostupných českých vysokoškolských učitelů OAJ (celkem 732 respondentů) zaslán anonymní elektronický dotazník, který vyplnilo 98 respondentů, z toho 86 zkušených a 12 začínajících učitelů.

V obou fázích výzkumu, na které se podrobněji zaměříme v následujících podkapitolách, byly na základě subjektivních výpovědí respondentů zjišťovány retrospektivně vnímané změny v jejich DZO v průběhu prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ.

3.3 Kvalitativní výzkumná fáze

V oblasti první, kvalitativní fáze výzkumu se vývoj pohledu na možnosti uchopení dané problematiky postupem času měnil, neboť v úvahu přicházelo více možností. Po zralé úvaze a realistickém posouzení možností výzkumného šetření byla zavržena původně plánovaná metodologie zkoumání životního příběhu učitele a s ohledem na cíle výzkumu byla zvolena metodologie mnohonásobné případové studie (Hendl, 2008, s. 108). Šlo o prestrukturovanou případovou studii, kde na základě dílčích výzkumných otázek byla navržena kostra zprávy, která určovala sběr i analýzu dat (ibid., s. 227). Vzhledem k použité metodologii byl výzkum sice zaměřen na více případů, avšak tím i limitován na zjištění pouze hlavních tendencí vývoje DZO vysokoškolských učitelů během jejich prvních tří let praxe. Na rozdíl od původně zamýšlené metodologie zkoumání životního příběhu, která by pracovala s menším množstvím respondentů, ale více do hloubky, nešlo v rámci tohoto výzkumu zjistit, zda vývoj DZO učitelů započal již před obdobím prvních tří let jejich výuky OAJ na vysoké škole.

V kvalitativní fázi výzkumu byl vzhledem k možnostem výzkumného šetření použit dostupný výběr respondentů (Gavora, 2000, s. 64). Dostupní učitelé českých vysokých škol byli většinou elektronicky osloveni a požádáni o spolupráci ve formě poskytnutí rozhovoru na téma jejich prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole. Původním záměrem bylo získat celkem 12 zkušených učitelů s praxí vysokoškolské výuky OAJ tři a více let. Nicméně zájem o spolupráci nabídli rovněž 2 začínající učitelé s praxí výuky OAJ na vysoké škole kratší než tři roky, což bylo rovněž využito.

Metodou sběru dat se stal epizodický rozhovor, který v sobě spojoval výhody narativního rozhovoru a rozhovoru s návodem (Hendl, 2008, s. 177). Nejdříve tedy došlo k výzvě k samostatnému vyprávění respondenta o období prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole a poté jsme měli k dispozici seznam otázek, které byly během rozhovoru probírány. V průběhu polostrukturovaného rozhovoru jsme si dělali pracovní poznámky na předem připravený scénář rozhovoru obsahující záznamy o daném rozhovoru a hlavní body rozmluvy (Miles & Huberman, 1994, s. 51–55). Předností výše uvedené metody sběru dat byl bezprostřední kontakt s respondentem, kdy jsme mohli pružně reagovat na jeho vyprávění a dávat mu upřesňující dotazy. Avšak problematickou stránkou byla časová náročnost rozhovoru, a tudíž nemožnost oslovení velkého počtu respondentů, dále individualita odpovědí komplikující formu zpracování a v neposlední řadě nutnost provádění audiozáznamů, které narušovaly atmosféru intimity rozhovoru (Pelikán, 2011, s. 124).

Po sběru dat došlo k doslovnému přepisu audiozáznamu rozhovoru z diktafonu a k obsahové analýze získaných dat (Gavora, 2015, s. 351–364). Před

prvním vstupem do terénu byl na základě dílčích výzkumných otázek vytvořen seznam kategorií s jejich definicemi (Miles & Huberman, 1994, s. 55–69). Podle tohoto kategoriálního systému proběhlo po každém rozhovoru tematické kódování dvou nezávislých výzkumníků k zajištění reliability výzkumu. Kromě autorky se tohoto kódování zúčastnil rovněž člověk, který se odborně zaměřuje na problematiku didaktiky cizích jazyků. Získané údaje směřovaly k tvorbě teorie, tj. interpretaci nahromaděného materiálu dokumentované citáty autentických výroků respondentů. K tomu byla použita technika vyložení karet, kdy kategoriální systém byl uspořádán do určitého pořadí a na základě tohoto uspořádání byl sestaven text, který představoval převyprávění obsahu jednotlivých kategorií (Švaříček & Šedová, 2007, s. 226–227). Validita výzkumu byla zajištěna komunikační validizací, během níž byly zpracované informace o jednotlivých respondentech elektronicky zaslány těmto učitelům, kteří potvrdili jejich správnost nebo je blíže upřesnili (Gavora, 2001, s. 231–232).

Kvalitativní část výzkumu proběhla ve třech fázích, a to formou pilotáže, předvýzkumu a hlavního výzkumu. Nejdříve byl v rámci pilotáže vytvářen a ověřován kategoriální systém a scénář rozhovoru. Nicméně původní předpoklad, že u všech 3 respondentů (R1, R2, R3) budou zaznamenány změny v rámci jednotlivých složek DZO, se naplnil pouze u jednoho z nich, což mohlo být způsobeno mj. nedostatečně podrobnými rozhovory. Proto byl scénář rozhovoru detailněji rozpracován a použit v následujícím předvýzkumu se 4 zkušenými učiteli (R4, R5, R6, R7), kde již byla prokázána jeho citlivost. Vzhledem k tomu, že během předvýzkumu nedošlo ke změnám ve scénáři rozhovoru, mohla být data získaná od těchto 4 respondentů využita v rámci následujícího hlavního výzkumu, který tudíž proběhl s pouze 8 zkušenými učiteli (R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R17), aby došlo k původně plánovanému počtu 12 respondentů pro výzkumné šetření. Během hlavního výzkumu proběhl sběr dat rovněž se 2 začínajícími učiteli (R8, R11). Průběh všech tří fází kvalitativního výzkumu je podrobně popsán v následujících podkapitolách.

3.3.1 Pilotáž

Cílem pilotní části kvalitativní fáze výzkumu bylo: (a) vytvořit vstupní kategoriální systém a ověřit či rozšířit jej při kódování získaných dat; (b) vytvořit vstupní scénář rozhovoru a ověřit či upravit jej na základě průběhů a výstupů z jednotlivých rozhovorů; (c) uskutečnit sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzu získaných dat pomocí tematického kódování. Pilotáž proběhla se třemi respondenty (R1, R2, R3). Na výše zmíněné cíle pilotáže se zaměříme v následujícím textu, přičemž v závěru bude nastíněn plán dalšího výzkumu.

Kategoriální systém pro kódování získaných dat

Jedním z cílů pilotáže bylo vytvořit vstupní kategoriální systém a ověřit či rozšířit jej při kódování získaných dat. Jelikož se v dané pilotáži ještě pracovalo s celým modelem znalostní základny učitelů podle Grossmanové (podkapitoly 2.2 a 2.2.2), byl na jeho základě vytvořen kategoriální systém, který se skládal ze sedmi kategorií. První čtyři kategorie se týkaly jednotlivých složek DZO dle daného modelu: (a) pojetí cílů výuky, (b) znalosti kurikula, (c) znalosti výukových strategií, (d) znalosti o porozumění studentů. Další tři kategorie představovaly ostatní znalosti (kromě DZO) ze zmíněného modelu znalostní základny učitelů: (a) znalosti kontextu, (b) znalosti učiva, (c) obecné pedagogické znalosti.

Ke každé kategorii byly přiřazeny dvě podkategorie se stručnými definicemi, kategoriální systém se tedy skládal z celkem čtrnácti podkategorií. V průběhu jednotlivých analýz rozhovorů byly podkategorie postupně rozšiřovány a přejmenovávány na základě výpovědí respondentů, takže jejich konečný počet vzrostl o dva. Rovněž definice jednotlivých podkategorií byly postupně rozšiřovány, měněny a konkretizovány. Vstupní a konečná verze celého kategoriálního systému se nalézají v přílohách 3.1 a 3.2, přičemž v následujícím textu budou provedené úpravy podrobně popsány.

Kromě průběžných změn pořadí podkategorií v rámci kategorií, změn v jejich názvech či úprav ve formulacích jejich definic došlo k některým zásadním úpravám, které proběhly v souladu se změnami ve scénáři rozhovoru. Kategorie ZNALOSTI KONTEXTU byla na základě reakcí respondentů rozšířena o podkategorie KONTEXT–POVINNOST a KONTEXT–KOLEGA, takže na konci předvýzkumu obsahoval kategoriální systém celkem šestnáct podkategorií, tedy o dvě více než na počátku. Dále v kategorii ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ byla podkategorie STUDENT–ZMĚNY nahrazena podkategorií STUDENT–POROZUMĚNÍ, jelikož ke změnám v dané oblasti nedocházelo a navíc bylo třeba rozdělit podkategorii STUDENT–HODNOCENÍ na dvě, aby se odlišilo porozumění studentů probíranému učivu ve výuce od hodnocení jejich znalostí. V kategorii ZNALOSTI UČIVA byly na základě odpovědí respondentů naopak podkategorie OBSAH–ANGLIČTINA a OBSAH–OBOR sloučeny do jedné podkategorie OBSAH–ZNALOST za současného vzniku další podkategorie OBSAH–NÁZOR.

Za účelem vytvoření kvalitního kategoriálního systému pro hlavní výzkum byla na závěr předvýzkumu měřena shoda mezi dvěma kódovateli, kteří nezávisle na sobě označili ve všech transkriptech významové jednotky (věta, odstavec apod.) čísla jednotlivých podkategorií. Poté byla tato čísla vložena do internetového statistického programu (dfreelon.org) pro nominální data a dva kódovatele, který poskytl potřebné údaje znázorněné v tabulce 3.1. Nejdříve byly takto vyhodnoceny shody kódovatelů u prvních dvou rozhovorů, avšak jejich

statistické údaje nebyly optimální. Proto byl následně upraven kategoriální systém tak, že počet podkategorií byl výrazně zredukován z celkových šestnácti na sedm (odpovídajících sedmi výše zmíněným kategoriím systému) a jednotlivé definice byly více zpřehledněny. Poté proběhl stejný proces s transkriptem rozhovoru od třetího respondenta (R3), kde statistické výsledky již vykazovaly přijatelnější hodnoty. Tato závěrečná verze kategoriálního systému se nalézá v příloze 3.3.

Tabulka 3.1
Shoda dvou kódovatelů (pilotáž)

	R1	R2	R3
Přímá shoda	55,6 %	54,5 %	76,7 %
Cohenova kappa	0,508	0,477	0,726
Krippendorffova alfa	0,510	0,484	0,728

Scénář rozhovoru o prvních letech výuky

Dalším cílem pilotáže bylo vytvořit vstupní scénář rozhovoru a ověřit či upravit jej na základě průběhů a výstupů z jednotlivých rozhovorů. Tento vstupní scénář se skládal z pěti částí: (a) záhlaví – jméno respondenta, místo a atmosféra, datum a čas, celková doba rozhovoru; (b) faktografické údaje – položky týkající se prvních tří let výuky OAJ, vysokoškolského vzdělání a profesní praxe respondenta; (c) úvodní otázky – obecné otázky navozující volné vyprávění respondenta o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole; (d) hlavní otázky – položky týkající se jednotlivých složek DZO (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů) a ostatních kategorií znalostí učitelů (znalosti kontextu, znalosti učiva, obecné pedagogické znalosti); (e) závěrečné otázky – doplňující informace o prvních třech letech výuky OAJ. Na základě poskytnutých rozhovorů byl tento scénář postupně upravován podle reakcí respondentů během rozhovorů, takže docházelo k jeho přeskupování, upřesňování či doplňování. Vstupní a konečná verze celého scénáře rozhovoru se nalézají v přílohách 3.4 a 3.5, přičemž v následujícím textu budou provedené změny ve scénáři podrobně popsány.

Konkrétně se částečně změnila druhá část scénáře týkající se faktografických údajů. Původní snahou bylo rozřadit učitele na základě jejich odpovědí na každou otázku do jedné z nabízených kategorií, což se však během rozhovorů ukázalo z časových důvodů jako nepraktické. Navíc se na základě reakcí respondentů během rozhovorů objevovaly další možné otázky týkající se předmětu OAJ (hodinový úvazek učitele pro tento předmět, rozsah předmětu v semestrech a hodinách týdně, povinnost či volitelnost předmětu),

kteře byly postupně dodávány do této části scénáře, takže se počet okruhů otázek zvýšil ze sedmi na deset. Rovněž došlo k přeskupení otázek, jelikož dotazování v časové souslednosti (vysokoškolské vzdělání – předchozí učitelská praxe – první tři roky výuky OAJ) vedlo k nutnosti zodpovídání pozdějších otázek hned na začátku (např. k tomu, aby bylo možné posoudit, zda respondent vystudoval rovněž obor svých studentů, bylo nutné nejprve vědět, o jaké zaměření OAJ se jednalo).

Dále došlo k dílčím úpravám ve čtvrté části scénáře, která se zaměřovala na položky týkající se jednotlivých složek DZO a ostatních kategorií znalostí učitelů. Kategorie týkající se znalostí kontextu byla na základě odpovědí respondentů rozšířena o další dva okruhy otázek zaměřené na povinnosti respondentů v rámci vysoké školy a na jejich vztahy s kolegy i nadřízenými. Dále u otázky *Jaké vyučovací strategie se vám při výuce osvědčily?* docházelo k jejímu nepochopení respondenty, proto musela být nahrazena výrokem *Jak vypadal průběh výuky odborné angličtiny?* Jindy otázky typu *Jak jste zjišťoval/a, čím byli vaši studenti specifictí?* byly nahrazeny jednoduššími výroky typu *Byli něčím vaši studenti specifictí?* apod. V některých případech neodpovídali respondenti dostatečně na obsah otázky, proto byla tato rozdělena na více otázek, např. otázka *Jak jste si ověřoval/a dosažené znalosti vašich studentů?* byla rozšířena o otázku *Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli probíranému učivu?* V jiných případech naopak respondenti odpovídali na obě otázky stejně, a proto byly tyto otázky zredukovány do jedné, např. *Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z odborného zaměření pracoviště NEBO odborného anglického jazyka?* Některé položky byly rovněž na základě reakcí respondentů postupně rozšiřovány o otázky týkající se jejich emocí, a to v souvislosti s výukou OAJ a s jejich znalostmi odborného obsahu. Dále bylo pozměněno pořadí otázek nebo provedeny drobné úpravy v jejich formulacích.

Sběr a analýza dat

Posledním cílem pilotáže bylo uskutečnit sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzu získaných dat pomocí tematického kódování. Pro pilotáž byl použit dostupný výběr tří respondentů z blízkého okruhu výzkumníka, tj. dva přátelé a jeden kolega na pracovišti, přičemž každý zastupoval jinou oblast odborného zaměření anglického jazyka (technická, přírodovědná a umělecká). S každým ze tří respondentů proběhl jeden rozhovor, přičemž informace týkající se těchto rozhovorů jsou znázorněny v tabulce 3.2.

Tabulka 3.2
Informace o rozhovorech (pilotáž)

	R1	R2	R3
Datum rozhovoru	16. března 2013	3. dubna 2013	6. května 2013
Délka rozhovoru	24 minut	28 minut	37 minut
Místo rozhovoru	Domov (prostřednictvím mobilu)	Domov (prostřednictvím internetu)	Kancelář respondenta

Po každém rozhovoru došlo k doslovnému přepisu audiozáznamu z diktafonu a získaná data byla tematicky kódována v programu Atlas.ti7, kam byl vložen transkript rozhovoru, přičemž jednotlivé významové jednotky byly označeny kódy. Kromě autorky se výzkumu zúčastnil ještě jeden nezávislý kódovatel za účelem zajištění reliability procesu kódování. Svá kódování jsme porovnali a vzájemným konsenzem dospěli k výsledné podobě kódování daných transkriptů. Jednotlivé výroky respondentů byly seřazeny v programu Atlas.ti7 podle kódů a převyprávěny do souvislého textu dokumentovaného citáty. Validita tohoto textu byla zajištěna komunikační validizací respondentem, kterému byl daný text zaslán a který se písemně vyjádřil k případným nepřesnostem, přičemž následně došlo k případné úpravě textu podle poznámek respondenta.

Na základě výsledků pilotáže bylo zjištěno, že u R1 docházelo během prvních tří let k postupnému vývoji DZO, jelikož v rámci jednotlivých složek DZO (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů) byly zaznamenány určité změny. Naopak u R2 a R3 pravděpodobně k vývoji DZO během prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole nedošlo anebo jej nedokázali respondenti verbalizovat. Nasvědčuje tomu fakt, že v oblastech jednotlivých složek DZO nebyly popsány žádné změny. Navíc byl u všech respondentů zaznamenán vliv ostatních znalostí ze zmíněného modelu znalostní základny učitelů (znalosti kontextu, znalosti učiva, obecné pedagogické znalosti) na DZO.

Závěry z pilotáže

Na základě výsledků z výše zmíněné pilotáže bylo třeba částečně upravit plánovaný postup dalšího výzkumu. Původní předpoklad, že u všech respondentů budou zaznamenány změny v jednotlivých složkách DZO, se naplnil pouze u R1. Důvodů k tomu mohlo být několik: (a) u R2 a R3 opravdu nedošlo ke změnám v DZO; (b) u R2 a R3 došlo ke změnám v DZO, ale respondenti je nedokázali verbalizovat; (c) u R2 a R3 došlo ke změnám v DZO, ale tyto změny nebyly výzkumem zjištěny. Aby byla vyloučena poslední možnost, která mohla být způsobena

nedostatečně podrobnými rozhovory s respondenty, bylo třeba detailněji rozpracovat scénář rozhovoru a znovu jej použít v následujícím předvýzkumu.

Vzhledem k tomu, že prokázání vlivu ostatních znalostí ze znalostní základny učitelů na DZO vlastně neodpovídalo na hlavní výzkumnou otázku, byly z dalšího zkoumání tyto znalosti vyřazeny a následoval výzkum pouze specificky zaměřený na DZO. Pokud tedy cílem výzkumu bylo zjistit, zda docházelo ke změnám DZO, bylo vhodné zaměřit se pouze na jednotlivé složky DZO. Vyloučení ostatních znalostí učitelů ze zkoumání bylo výhodné rovněž z hlediska dalších rozhovorů, jejichž doba se tím výrazně zkrátila, čímž vznikl časový prostor pro plánované podrobnější otázky týkající se jednotlivých složek DZO. V dalším výzkumu tedy došlo k zaostření pozornosti na DZO za současného vyřazení ostatních kategorií znalostí učitelů z výzkumného šetření.

3.3.2 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu, který navázal na závěry pilotáže, bylo: (a) na základě výsledků z pilotního výzkumu modifikovat kategoriální systém a ověřit jej při kódování získaných dat, (b) na základě modifikace kategoriálního systému vytvořit detailnější scénář rozhovoru a ověřit jej, (c) uskutečnit sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzu získaných dat pomocí tematického kódování. Předvýzkum proběhl se čtyřmi respondenty (R4, R5, R6, R7). V následujícím textu se podrobně zaměříme na jednotlivé cíle předvýzkumu a v závěru zmíníme plán dalšího výzkumného šetření.

Kategoriální systém pro kódování získaných dat

Prvním cílem předvýzkumu bylo modifikovat kategoriální systém z pilotáže. Jak již bylo zmíněno, závěrečná verze tohoto systému se skládala ze sedmi kategorií stanovených na základě modelu znalostní základny učitelů podle Grossmanové (podkapitoly 2.2 a 2.2.2). První čtyři kategorie představovaly jednotlivé složky DZO (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů) a další tři kategorie se týkaly ostatních znalostí učitelů (znalosti kontextu, znalosti učiva, obecné pedagogické znalosti). Jelikož závěrem pilotáže bylo vyřadit kategorie ostatních znalostí učitelů ze zkoumání a soustředit se pouze na jednotlivé složky DZO, byly poslední tři kategorie z kategoriálního systému odstraněny. Výsledkem byly tedy pouze první čtyři kategorie, které se týkaly jednotlivých složek DZO. Dále byla k daným kategoriím přiřazena ještě další kategorie týkající se faktografických údajů, výsledný kategoriální systém se tedy skládal z celkem pěti kategorií. Dalším závěrem z předchozí pilotáže bylo zaměřit se detailněji na jednotlivé složky DZO. Proto byly na základě teorie (podkapitola 2.2.2) výrazně rozšířeny definice u jednotlivých kategorií tohoto

kategoriálního systému, takže vytvořily samostatné podkategorie. Tento kategoriální systém se již v průběhu předvýzkumu neměnil a nachází se v příloze 3.6.

Kvalita kategoriálního systému byla ověřena během předvýzkumu měřením shody mezi dvěma nezávislými kódovateli, které proběhlo bez použití softwaru. Jednotkou analýzy byla myšlenková jednotka, přičemž významy mohly být integrované a tedy každý výrok respondenta mohl obsahovat i více kódů. Výpočet přímé shody a dalších statistických údajů probíhal tak, že u každé části transkriptu, kde docházelo ke změnám kódů, byly kódy obou výzkumníků vloženy do tabulky Excel ve formátu csv, přičemž dva sloupce odpovídaly dvěma výzkumníkům a počet řádků odpovídal počtu úseků daného textu. Tato tabulka byla následně vložena do internetového statistického programu pro nominální data a dva kódovatele (<http://dfreelon.org/recal/recal2.php>), který poskytl potřebné údaje znázorněné v tabulce 3.3. Z tabulky je zřejmé, že u prvního respondenta (R4) byla tato shoda nejvyšší, což bylo zřejmě způsobeno tím, že ještě před samotným kódováním proběhla harmonizace obou kódovatelů na částech tohoto textu. U ostatních respondentů již došlo přímo ke kódování celých transkriptů a z tabulky je patrné, že se shoda obou kódovatelů postupně zvyšovala.

Tabulka 3.3

Shoda dvou kódovatelů (předvýzkum)

	R4	R5	R6	R7
Přímá shoda	93,6 %	78,1 %	86,3 %	88,8 %
Cohenova kappa	0,923	0,728	0,831	0,865
Krippendorffova alfa	0,924	0,727	0,831	0,866

Scénář rozhovoru o prvních letech výuky

Druhým cílem předvýzkumu bylo vytvoření specifitěji zaměřeného a detailnějšího scénáře rozhovoru na základě nového kategoriálního systému. Před začátkem předvýzkumu byl závěrečný scénář rozhovoru z pilotáže upraven následovně: (a) záhlaví – zde byla vyloučena položka *atmosféra*, jelikož nebyla shledána důležitou, a místo ní byla vložena položka *zaměstnavatel* obsahující název vysoké školy, kde respondent působil; (b) faktografické údaje – zde zůstaly položky stejné, jen v oblasti učitelské praxe respondenta před výukou OAJ byl dotaz na předchozí výuku *obecné angličtiny* nahrazen dotazem o předchozí výuce *anglického jazyka*, jelikož se nemuselo nutně jednat pouze o obecný cizí jazyk, mohlo jít rovněž o odborný cizí jazyk; (c) úvodní otázky – tyto otázky zůstaly nezměněny; (d) hlavní otázky – zde došlo k zásadním změnám, tj. z výše uvedených důvodů byly výrazně rozšířeny otázky týkající

se jednotlivých složek DZO a byly vyloučeny otázky týkající se ostatních kategorií znalostí učitelů; (e) závěrečné otázky – tyto otázky zůstaly nezměněny. V průběhu předvýzkumu se již takto vytvořený scénář rozhovoru neměnil a nalézá se v příloze 3.7.

Na změny ve čtvrté části tohoto nového scénáře rozhovoru, která se týkala hlavních otázek založených na čtyřech složkách DZO (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů), se ještě zaměříme v následujícím textu. U každé složky DZO bylo celkem osm dvojic otázek, které směřovaly k tomu, aby byly odhaleny případné změny v DZO respondenta během prvních tří let jeho praxe. Proto se v rámci každé dvojice otázek vždy první dotaz zaměřil na počátek výuky OAJ a druhý dotaz na následné změny v průběhu prvních tří let. U každé složky DZO bylo uvedeno šest specifických dvojic otázek, které byly vytvořeny na základě prostudované odborné literatury. Sedmá dvojice otázek se vždy týkala emocí respondenta spojených s danou problematikou a osmá otázka se zaměřovala na respondentovo zpětné hodnocení dané problematiky ze současného hlediska, přičemž záměrem bylo získat další informace.

Sběr a analýza dat

Třetím cílem předvýzkumu bylo uskutečnit sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a obsahovou analýzu získaných dat pomocí tematického kódování, a to s výše popsány novými výzkumnými nástroji. Proto byli elektronickou formou osloveni učitelé ze tří fakult různého zaměření jedné veřejné vysoké školy v České republice. Tyto učitele jsme požádali o poskytnutí rozhovoru na téma prvních tří let jejich vysokoškolské výuky OAJ. Původním záměrem bylo vybrat po jednom respondentovi z každé fakulty. Protože však zájem o rozhovor projeví právě čtyři respondenti z jedné fakulty, byl původní plán pozměněn a dostupným výběrem byli vybráni tito respondenti. S každým učitelem proběhl jeden polostrukturovaný rozhovor, přičemž obecné informace týkající se těchto rozhovorů se nacházejí v tabulce 3.4.

Tabulka 3.4
Informace o rozhovorech (předvýzkum)

	R4	R5	R6	R7
Datum rozhovoru	1. října 2013	2. října 2013	2. října 2013	2. října 2013
Délka rozhovoru	52 minut	50 minut	46 minut	37 minut
Místo rozhovoru	Kancelář respondenta	Kancelář respondenta	Kancelář respondenta	Kancelář respondenta

Rozhovory byly nahrány na diktafon a poté doslovně přepsány. Následně byly transkripty tematicky kódovány dvěma nezávislými výzkumníky, přičemž případné nesrovnalosti byly řešeny konsensuálně. Po provedeném kódování byly jednotky analýzy všech respondentů rozděleny podle jednotlivých kódů a vloženy do tabulek v textovém editoru, přičemž jedné tabulce odpovídala jedna kategorie a jejím řádkům podkategorie z daného kategoriálního systému. Potom byly transkripty všech respondentů v rámci jednotlivých podkategorií porovnávány a interpretovány.

Poté, co byla výsledná interpretace s citacemi respondentů vytvořena, byly z tohoto celkového textu vybrány pouze informace o konkrétním respondentovi a ty mu byly zaslány elektronickou formou s žádostí o posouzení jejich správnosti či případné zpřesnění. U některých podkategorií chyběly názory některých respondentů, což mohlo být způsobeno buď tím, že výzkumník danou otázku nepoložil, anebo byla odpověď respondenta díky svému obsahu kódováním zařazena jinam. V tomto případě byl během této komunikační validizace respondent rovněž požádán o stručné písemné vyjádření k dané problematice.

Závěry z předvýzkumu

Na základě získaných výsledků z daného předvýzkumu jsme mohli konstatovat, že citlivost použitých výzkumných nástrojů byla potvrzena, neboť během prvních tří let výuky OAJ na vysokých školách došlo dle slov všech respondentů k většímu počtu změn v rámci všech složek DZO. Proto již mohl být jak kategoriální systém, tak scénář rozhovoru použit v následujícím hlavním výzkumu, kde však došlo na základě výsledků z předvýzkumu k určitým změnám, které zmíníme v následujícím odstavci.

I když původním cílem předvýzkumu nebylo získat data týkající se DZO učitelů, došlo k nahromadění velkého množství informací od 4 respondentů, které jsme se rozhodli využít v rámci hlavního výzkumu. To bylo možné z důvodu, že kategoriální systém i scénář rozhovoru se během předvýzkumu již nezměnily. Proto nebylo dále pro hlavní výzkum plánováno celkem 12 respondentů, ale pouze 8 učitelů. Získaná data z předvýzkumu týkající se jednotlivých složek DZO jsou publikována v kapitole 4 zaměřené na výsledky celého výzkumného šetření, zatímco faktografické údaje o respondentech z předvýzkumu se nacházejí spolu s údaji o respondentech z hlavního výzkumu v následující podkapitole.

3.3.3 Hlavní výzkum

Hlavní výzkum probíhal v následujících fázích: (a) uskutečnění sběru dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, (b) obsahová analýza získaných

dat pomocí tematického kódování, (c) zpracování výsledků a porovnání s odbornou literaturou. Jak již bylo zmíněno, hlavní výzkum proběhl s 8 respondenty (R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R17), nikoliv s původně plánovanými 12 zkušenými učiteli, jelikož v předvýzkumu již byla získána data od 4 respondentů, která byla využita při zpracování výsledků celého výzkumného šetření. Kromě výše zmíněných 8 zkušených učitelů se hlavního výzkumu zúčastnili rovněž 2 začínající učitelé (R8, R11). Na uvedené fázi hlavního výzkumu se podrobně zaměříme v následujícím textu, přičemž v závěru budou ještě poskytnuty informace o výzkumném vzorku.

Sběr dat

V první fázi hlavního výzkumu byl uskutečněn sběr dat prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Nejdříve byli elektronickou cestou osloveni učitelé OAJ z různých českých veřejných vysokých škol s žádostí o poskytnutí rozhovoru. Dostupným výběrem bylo postupně získáno celkem 8 zkušených učitelů s praxí vysokoškolské výuky OAJ tři a více let, kteří byli ochotní zúčastnit se rozhovoru. Nicméně zájem o rozhovor projevili rovněž 2 respondenti, kteří se nacházeli ve fázi začínajícího učitele, tedy v období prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ. Tato příležitost byla využita a s danými respondenty proběhly rovněž rozhovory.

S každým respondentem byl proveden jeden retrospektivní polostrukturovaný rozhovor o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole za použití scénáře rozhovoru z předvýzkumu. Informace o těchto rozhovorech se nacházejí v tabulce 3.5. Z tabulky je patrné, že rozhovory se začínajícími učiteli probíhaly výrazně déle (76 a 86 minut, v průměru 81 minut) než s ostatními zkušenými učiteli (42–71 minut, v průměru 54 minut). Tento fakt mohl být způsoben tím, že začínající učitelé v době rozhovoru zrovna procházeli obdobím, na které byli dotazováni, a tudíž je měli v čerstvé paměti a mohli poskytnout detailnější informace.

Tabulka 3.5
Informace o rozhovorech (hlavní výzkum)

	Datum rozhovoru	Délka rozhovoru	Místo rozhovoru
R8*	12. června 2014	76 minut	Kancelář respondenta
R9	16. června 2014	42 minut	Kancelář respondenta
R10	16. června 2014	50 minut	Kancelář respondenta
R11*	18. června 2014	86 minut	Kancelář respondenta
R12	24. června 2014	48 minut	Kancelář respondenta
R13	25. června 2014	59 minut	Vzdělávací centrum
R14	16. července 2014	61 minut	Kancelář respondenta
R15	22. července 2014	52 minut	Veřejná knihovna
R16	9. září 2014	49 minut	Kancelář respondenta
R17	14. října 2014	71 minut	Kancelář respondenta

*Začínající učitel s praxí výuky OAJ na vysoké škole kratší než tři roky.

Analýza dat

Ve druhé fázi hlavního výzkumu proběhla obsahová analýza získaných dat pomocí tematického kódování. Rozhovory nahrané na diktafon byly nejdříve do slovně přepsány. Poté byly myšlenkové jednotky tematicky kódovány dvěma nezávislými výzkumníky k zajištění reliability, a to s pomocí kategoriálního systému z předvýzkumu. Po okódování transkriptů byla vypočítána shoda mezi oběma kódovateli a případné nesrovnalosti byly řešeny konsensuálně. Z tabulky 3.6 je zřejmé, že přímá shoda byla vždy vyšší než 80 % (v průměru 88,89 %), a rovněž Cohenova kappa a Krippendorffova alfa byly vždy vyšší než 0,7 (v průměru 0,8599 a 0,8605).

Tabulka 3.6
Shoda dvou kódovatelů (hlavní výzkum)

	Přímá shoda	Cohenova kappa	Krippendorffova alfa
R8*	82,9%	0,787	0,788
R9	89,9%	0,873	0,874
R10	86,2%	0,826	0,826
R11*	85,7%	0,816	0,817
R12	89,3%	0,866	0,866

Tabulka 3.6 (pokračování)

R13	87,5 %	0,844	0,845
R14	87,9 %	0,846	0,847
R15	88,5 %	0,855	0,856
R16	94,8 %	0,935	0,935
R17	96,2 %	0,951	0,951

**Začínající učitel s praxí výuky OAJ na vysoké škole kratší než tři roky.*

Výroky jednotlivých respondentů byly rozděleny v rámci podkategorií kategoriálního systému, přičemž s výroky, které nespadały do daných kategorií, nebylo dále pracováno. Následně byl u každého respondenta vytvořen profil týkající se popisu změn jeho DZO. Daný profil se skládal z částí odpovídajících jednotlivým podkategoriím, kde byly shrnuty všechny adekvátní informace o učiteli včetně některých jeho citací. K zajištění validity výzkumu byl tento profil elektronicky zaslán každému učiteli ke komunikační validizaci, během níž si respondent daný profil přečetl a měl možnost vyjádřit se písemně k případným nesrovnalostem, které byly následně v profilu upraveny. Nakonec došlo k syntéze všech profilů podle podkategorií a byly formulovány charakteristiky jednotlivých kategorií za účelem zodpovězení výzkumných otázek.

Zpracování výsledků

Ve třetí fázi hlavního výzkumu došlo ke zpracování výsledků a porovnání s odbornou literaturou. Při zpracování výsledků jsme se zaměřili zejména na změny DZO, ke kterým – dle jejich slov – došlo u respondentů během prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole. Jak již bylo zmíněno výše, kromě dat získaných od 10 respondentů z hlavního výzkumu (včetně 2 začínajících učitelů) jsme rovněž obdrželi velké množství informací od 4 zkušených učitelů z předvýzkumu. Proto došlo k interpretaci dat získaných od celkem 14 respondentů, a to se zaměřením na změny v rámci jednotlivých komponent DZO. Přitom informace od 2 začínajících učitelů s praxí vysokoškolské výuky kratší než tři roky byly využity k validizaci dat získaných od ostatních zkušených učitelů, jejichž praxe činila tři a více let. Získané informace jsou uvedeny v kapitole 4 zaměřené na výsledky celého výzkumného šetření. V následujícím textu popíšeme výzkumný vzorek z kvalitativní fáze výzkumu.

Výzkumný vzorek

Získané faktografické údaje o všech výše zmíněných 14 učitelích, tedy 4 respondentech z předvýzkumu (R4–R7) a 10 respondentech z hlavního výzkumu (R8–R17), jsou shrnuty v tabulce 3.7 a stručně popsány v následujícím textu.

Z tabulky je patrné, že všech 14 respondentů mělo vystudovaný anglický jazyk na vysoké škole, a to v 6 případech učitelský obor a v 8 případech filologický obor, z toho 7 respondentů si učitelství dostudovalo formou doplňujícího pedagogického studia. Před vysokoškolskou výukou OAJ měli všichni praxi výuky angličtiny na různých typech a stupních škol, a to v rozmezí 2–12 let. Předchozí praxi vysokoškolské výuky jiných předmětů vykazovalo 6 učitelů, a to v délce 1,5–7 let. V době rozhovoru měli respondenti rozdílně dlouhou praxi výuky OAJ, a to v rozmezí 3–15 let. Jak již bylo zmíněno, ve 2 případech se jednalo o začínající učitele s praxí 1,5 a 2 roky. Během prvních tří let se respondenti věnovali OAJ s rozdílnou intenzitou, a to 2–20 hodin týdně.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o učitele z různých typů veřejných vysokých škol, můžeme sledovat i určité rozdíly v rámci předmětu OAJ. Úroveň tohoto předmětu podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002) zabírala rozpětí od vstupní A2 až po výstupní C1 a časová dotace předmětu kolísala od 1 do 6 semestrů po 1–4 hodinách týdně. Šlo o různě odborně zaměřené kurzy – obchodní (7x), technické (5x), společenskovedné (2x), lékařské (1x) a přírodovědné (1x), přičemž 2 učitelé během prvních tří let praxe vyučovali dokonce 2 odborná zaměření.

Po výše popsané kvalitativní fázi výzkumu následovala v rámci smíšeného výzkumného designu kvantitativní fáze výzkumu, na kterou se zaměříme v následující podkapitole.

Tabulka 3.7
Faktografické údaje o respondentech

Počátek výuky OAJ (počet let před roz- hovorem / celkový počet let praxe)	Hodinový úvazek pro OAJ (počet vyučova- cích hodin týdně)	Odborné za- měření OAJ	Časový rozsah OAJ (počet se- mestrů / počet hodin týdně)	Povinnost či volitelnost OAJ (P = po- vinný, PV = povinně vo- litelný, V = volitelný)	Úroveň či podle SERR (vstupní úroveň / výstupní úroveň)	Učiteloví obory vystudované (U = učitel- ský obor, F = filolo- gický obor)	Učitelovo vyu- stované učitelství (DPS = do- plňující pe- dagogické studium)	Předcho- zí výuka angličtiny (celkový počet let / místo výuky / zaměření angličtiny)	Předchozí výuka na VŠ (celkový počet let / předmět)	
R4	12 / 12	18	obchodní	2-4 / 2-4	P	B2 / C1	AJ(U) + M + Z + E	VŠ	3 / SŠ / AJ	---
R5	7 / 7	18	obchodní	2-4 / 2-4	P + V	B1 / C1	AJ(U) + ČJ + L + E	VŠ	2 / SV / AJ	2 / ČJ
R6	6 / 6	18	obchodní	2-4 / 2-4	P + V	B1 / C1	AJ(f) + ČJ	DPS	3 / JŠ / AJ+OAJ	---
R7	5,5 / 5,5	18	obchodní	2-4 / 2-4	P + V	B1 / C1	AJ(f)	DPS	2 / JŠ / AJ	---
R8*	9 / 1,5	2-10	technické	1-3 / 2	P + V	B1 / B2+	AJ(f) + R	DPS	9 / JŠ+SŠ / AJ	---
R9	6 / 4,5	20	obchodní	4 / 2	P + V	B1 / B1+	AJ(U) + NJ + RJ	VŠ	12 / JŠ+VŠ / AJ	7 / AJ+ ONJ
R10	9 / 3	20	obchodní technické	4-6 / 2	P + V	B1 / B1+	AJ(U) + HV	VŠ	10 / SV / AJ+OAJ	---
R11*	2 / 2	2-10	technické	1 / 2-4	P + V	B1 / C1	AJ(f) + NJ	DPS	6 / VŠ+JŠ / AJ+OAJ	6 / AJ
R12	8 / 8	8	technické	2 / 2	P	B1+ / B1+	AJ(f) + ŠJ	DPS	3 / JŠ+SŠ / AJ	---

Tabulka 3.7 (pokračování)

Počátek výuky OAJ (počet let před roz- hovorem / celkový počet let praxe)	Hodinový úvazek pro OAJ (počet vyučova- cích hodin týdně)	Odborné za- měření OAJ	Časový rozsah OAJ (počet se- mestrů / počet hodin týdně)	Povinnost či volitelnost OAJ (P = po- vinný, PV = povinně vo- litelný, V = volitelný)	Úroveň OAJ podle SERR (vstupní úroveň / výstupní úroveň)	Učiteloví vystudo- vané obory (U = učitel- ský obor, F = fiolo- gický obor)	Učitelovo vystu- dované učitelství (DPS = do- plňující pe- dagogické studium)	Předcho- zí výuka angličtiny (celkový počet let / místo výuky / zaměření angličtiny)	Předchozí výuka na VŠ (celkový počet let / předmět)
R13	15 / 15	20	přírodo- vědné	2 / 2	P	B2 / B2	AJ(f) + H + P	---	---
R14	11 / 7	20	obchodní technické	4 / 2	P	B1 / B2	AJ(U) + VV	VŠ	2 / SV+JŠ / OAJ
R15	4 / 3	2-4	lékařské	1 / 2	P	B1 / B2	AJ(U) + RJ	VŠ	9 / JŠ+VŠ / AJ
R16	8 / 6	20	spole- čenskovědné	2 / 2	P + V	B1 / B2	AJ(f) + ES	DPS	5 / JŠ / AJ
R17	8 / 6,5	16	spole- čenskovědné	2 / 1-2	PV	A2 / B2	AJ(f) + G	DPS	5 / SV+VŠ / AJ+OAJ

*Začínající učitel s praxí výuky OAJ na vysoké škole kratší než tři roky.

Pozn.: AJ = (obecný) anglický jazyk, ČJ = český jazyk, E = ekonomie, ES = estetika, G = geografie, H = historie, HV = hudební výchova, JŠ = jazyková škola, L = lingvistika, M = matematika, NJ = německý jazyk, ONJ = odborný německý jazyk, P = poli- tologie, R = religionistika, RJ = ruský jazyk, SŠ = střední škola, SV = soukromá výuka, ŠJ = španělský jazyk, VŠ = vysoká škola, VV = výtvarná výchova, Z = zeměpis.

3.4 Kvantitativní výzkumná fáze

Cílem kvantitativní výzkumné fáze bylo ověřit a případně upřesnit výsledky získané v předchozí kvalitativní fázi výzkumu. Vhodným doplněním metody rozhovoru z kvalitativního výzkumu, kterou nebylo možné provádět u velkého počtu respondentů, se pro kvantitativní výzkum jevila metoda dotazníku, určená pro hromadné získávání údajů při malé časové investici. Dotazníková metoda je nejméně frekventovanější výzkumnou metodou v sociálně vědních výzkumech, jejíž pomocí lze získat velké množství informací od velkého souboru respondentů (Gavora, 2012, s. 50). Je to způsob psaného řízeného rozhovoru, kde na rozdíl od metody rozhovoru mohou zkoumané osoby pečlivě zvažovat své odpovědi, přičemž nejsou pod tlakem nutnosti okamžité odpovědi (Kohoutek, 1998, s. 3–4).

Vzhledem k tomu, že vysokoškolských učitelů OAJ pro nefilology je v České republice pouze omezené množství, byl dotazník elektronicky zaslán celému základnímu souboru těchto specificky zaměřených učitelů, tedy všem elektronicky dostupným učitelům OAJ na českých vysokých školách. Zmíněným 732 respondentům byly elektronicky rozeslány žádosti o vyplnění dotazníku na internetu, přičemž jejich ochotu ke spolupráci jsme se snažili zvýšit vysvětlením smyslu a potřebnosti prováděného šetření (Chrásková, 2007, s. 170). Na základě odborné literatury jsme počítali s 30–60% návratností dotazníků rozesílaných poštou (ibid., s. 174–175), nicméně dotazník vyplnilo pouze 86 zkušených učitelů a 12 začínajících učitelů, takže celková návratnost činila pouze 13% představujících 98 zodpovězených dotazníků. Požadovaný počet respondentů pro dotazníkové šetření se v odborné literatuře liší, např. podle Gavora (2000, s. 67) by mělo být ve výzkumném vzorku minimálně 100 subjektů výzkumu, kdežto podle Kohoutka (1998, s. 10) postačuje pro některé výzkumy již 20–40 respondentů. Proto nepovažujeme za zásadní problém, že se vyplněných dotazníků vrátil menší počet, než jsme původně očekávali.

Výše uvedený výzkumný nástroj byl založen na teorii vzniklé během kvalitativní fáze výzkumu, která ovlivnila jeho složení, obsah i způsob vyhodnocení (Gavora, 2012, s. 13). V dotazníku byly použity převážně polouzavřené otázky nabízející jednotlivé varianty odpovědí, ze kterých si mohli respondenti vybrat, přičemž výhodou byla možnost statistického zpracování (Pelikán, 2011, s. 107–108). Navíc byla respondentům umožněna volba vlastní varianty, avšak počítali jsme s tím, že tato možnost již pravděpodobně nepřinese získání nových poznatků (Chrásková, 2007, s. 177). Kromě otázek zaměřených na vlastní výzkum se v úvodu dotazníku vyskytovaly rovněž otázky pomocné, a to identifikační, týkající se charakteristik respondenta (Pelikán, 2011, s. 110–111). Předností dotazníkového šetření byla možnost oslovení velkého počtu respondentů a získání jejich názorů, rovněž snadnost zadávání dotazníku a možnost získané údaje

plně kvantifikovat i počítačově zpracovat (ibid., s. 105). Mezi negativní stránky dotazníku patřila subjektivita výpovědí, ale rovněž to, že respondent se mohl přizpůsobit svými odpověďmi záměrům výzkumníka nebo náhodně vyplňovat bez rozmyšlení (ibid., s. 105–106). Z tohoto důvodu byl elektronický dotazník vytvořen tak, aby doba jeho vyplňování nepřesáhla 15 minut (Gavora, 2000, s. 107). Validita dotazníku byla zvýšena jeho anonymitou, jelikož anonymní dotazníky zpravidla přinášejí pravdivější odpovědi než neanonymní (ibid., s. 106).

Získaná data z kvantitativního výzkumu byla statisticky zpracována v závislosti na typu otázek: (a) parametrické otázky – u některých položek zaměřených na faktografické údaje, jejichž varianty tvořily určité kontinuum odpovědí (počet let), byl vypočítán aritmetický průměr; (b) neparametrické otázky – u zbývajících položek týkajících se faktografických údajů a u všech položek orientovaných na výzkumný problém, jejichž varianty byly koncipovány do kategorií stejné úrovně, byla vypočítána absolutní četnost (Pelikán, 2011, s. 108–109). V rámci položek zaměřených na výzkumný problém byla statistická analýza provedena deskriptivně porovnáváním absolutních četností a pomocí testu dobré shody, který ověřoval, zda se získané četnosti odlišují od teoretických četností předpokládajících, že mezi sledovanými jevy není rozdíl (Chrásková, 2007, s. 71–72).

Kvantitativní část výzkumu proběhla ve třech fázích, a to formou pilotáže, předvýzkumu a hlavního výzkumu (Gavora, 2012, s. 48–49). V rámci pilotáže bylo zjišťováno, zda jsou otázky srozumitelné a logické, a to osobním kontaktem výzkumníka se 3 respondenty, kdy každý nahlas uvažoval při rozhodování o své odpovědi u každé položky, přičemž v případě potřeby bylo její znění upraveno. Poté byl dotazník převeden do elektronické formy a jeho funkčnost byla ověřena v předvýzkumu, kdy byl zaslán 20 respondentům, z nichž 15 učitelů jej vyplnilo. Teprve poté proběhl hlavní výzkum, kdy byl dotazník zaslán všem zbývajícím 712 respondentům základního souboru elektronicky dostupných vysokoškolských učitelů OAJ, přičemž bylo získáno 83 vyplněných dotazníků. Dohromady bylo tedy v rámci předvýzkumu a hlavního výzkumu osloveno 732 respondentů, z nichž celkem 98 učitelů dotazník zodpovědělo. Průběh všech tří fází kvantitativního výzkumu je podrobně popsán v následujících podkapitolách.

3.4.1 Pilotáž

Cílem pilotáže v rámci kvantitativní výzkumné fáze bylo: (a) vytvoření dotazníku na základě výsledků z kvalitativní fáze výzkumu, (b) osobní administrace dotazníku za účelem účastnického posouzení, (c) modifikace dotazníku na základě reakcí respondentů. Daný pilotní výzkum proběhl se 3 respondenty. Na výše uvedené cíle pilotáže se zaměříme v následujícím textu.

Tvorba dotazníku

Prvním cílem pilotáže bylo vytvoření dotazníku na základě výsledků z kvalitativní fáze výzkumu. Při tvorbě dotazníku jsme brali v úvahu, že by jeho vyplňování nemělo respondentům zabrat více než 15 minut. Z tohoto důvodu nebylo možné do něj začlenit všechny získané výsledky z předchozí kvalitativní výzkumné fáze. Z kategoriálního systému použitého během kvalitativního výzkumu (příloha 3.6) jsme proto vybrali pouze dvacet podkategorií spadajících do pěti následujících kategorií: (a) faktografické údaje: počátek výuky předmětu OAJ (+ délka dosavadní praxe výuky OAJ), úroveň předmětu OAJ, odborné zaměření předmětu OAJ, učitelovy vystudované obory, učitelovo vystudované učitelství, předchozí výuka angličtiny, předchozí výuka jiného předmětu na vysoké škole; (b) pojetí cílů výuky: kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ, kladené jiné vzdělávací cíle mimo oblast OAJ, kladené výchovné cíle; (c) znalosti kurikula: názor učitele na stanovené sylaby pro předmět OAJ, názor učitele na hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku, učitelovy emoce spojené s odborným obsahem výuky; (d) znalosti výukových strategií: učitelovy strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu, používané organizační formy výuky, způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti; (e) znalosti o porozumění studentů: názor na nejvhodnější způsob učení se OAJ, zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie, ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů.

Na základě výše zmíněných podkategorií bylo vytvořeno dvacet otázek pro dotazníkové šetření. Celý dotazník se skládal z následujících částí: (a) záhlaví – název dotazníku a instituce, jméno autora; (b) úvod – záměr dotazníku, vymezení pojmu OAJ, ujištění o anonymitě; (c) pokyny pro vyplňování dotazníku – popis způsobu práce se dvěma druhy otázek; (d) faktografické údaje – celkem osm otázek; (e) výzkumné otázky – celkem dvanáct otázek zaměřených na čtyři složky DZO (pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů), z nichž každá obsahovala tři otázky.

V daném výzkumném nástroji byly použity čtyři otevřené otázky v oblasti faktografických údajů, kam respondenti dopisovali konkrétní počet let. Zbývajících šestnáct otázek bylo polouzavřených a nabízelo různé varianty odpovědí na základě výsledků z kvalitativní výzkumné fáze, ale také ponechávalo učitelům možnost volby vlastní odpovědi. Aby bylo možné zmapovat změny DZO učitelů v čase, byly ke každé nabízené variantě odpovědi v dotazníku dodány v horizontální rovině další dvě možnosti, kde respondenti označili, kdy konkrétně k danému jevu došlo (*na začátku prvních 3 let, na konci prvních 3 let*), přičemž mohli označit pouze jednu, obě nebo žádnou z daných možností. Takto vytvořená počáteční verze dotazníku v papírové formě je k dispozici v příloze 3.8.

Administrace dotazníku

Druhým cílem pilotáže byla osobní administrace dotazníku za účelem účastnického posouzení. Dotazník byl administrován v papírové formě během prosince 2014 až ledna 2015 a následně modifikován se zaměřením na obsahovou validitu. Postupně byli osloveni 3 vysokoškolské zkušené učitelé OAJ z blízkého okruhu výzkumníka, kteří dostali do rukou vytištěný dotazník a snažili se jej vyplnit, přičemž vše komentovali nahlas a jejich komentáře byly nahrávány na diktafon. Po vyplnění dotazníku prvním respondentem, byl na základě jeho reakcí dotazník modifikován a poté poskytnut druhému respondentovi, dále opět upraven a předán k vyplnění třetímu učiteli. Posléze byl opět modifikován, přičemž provedené úpravy během pilotáže jsou podrobně popsány v následujícím textu.

Modifikace dotazníku

Třetím cílem pilotáže byla modifikace dotazníku na základě reakcí respondentů. V tomto textu se zaměříme na uskutečněné změny v dotazníku, přičemž jeho konečná verze se nachází v příloze 3.9.

V úvodu dotazníku u vymezení pojmu OAJ byly změněny a více upřesněny některé výrazy, např. pojmy *odborný anglický jazyk a obecný anglický jazyk* byly v závorkách doplněny o jejich anglické ekvivalenty (*ESP a EGP*), jelikož tyto pojmy byly respondentům bližší. V části týkající se pokynů pro vyplňování dotazníku byl vzorový příklad zaměněn za typičtější a pro respondenty přijatelnější, a to z důvodu, že jej velice podrobně zkoumali a pozastavovali se nad jeho obsahem. Dále v částech dotazníku zaměřených na faktografické údaje a výzkumné otázky byla všechna zadání rozšířena o informace týkající se vyplnění odpovědí (*zaokrouhlete na půl roku, možnost výběru více odpovědí*), jelikož respondenti si většinou nepamatovali úvodní informace a při vyplňování váhali.

V oblasti faktografických údajů byla návaznost otázky 2 na otázku 1 (počátek výuky OAJ, celková doba praxe výuky OAJ) spíše matoucí, proto byl odkaz na otázku 1 zrušen. Obdobně tomu bylo u otázek 5 a 6 (vystudované obory na vysoké škole, forma vystudovaného učitelství), kde nejprve otázka 6 odkazovala na předchozí otázku. U otázky 3 (úroveň OAJ dle SERR) byla na základě reakcí respondentů doplněna položka *nedokážu posoudit*. V otázce 7 byl pojem *jakýkoliv anglický jazyk* upřesněn pojmem *obecný či odborný anglický jazyk*. Rovněž u otázek 7 a 8 (příklady různých možností předchozí praxe výuky angličtiny, příklady různých druhů předmětů vyučovaných na vysoké škole) byly odstraněny informace v závorkách, jelikož se na ně respondenti příliš soustředili a měli tendenci odpovídat pouze v rámci těchto možností, i když se jednalo jen o příklady.

Na základě reakcí respondentů bylo postupně v části dotazníku týkající se pojetí cílů výuky v oblasti OAJ zrušeno několik možností (*jazykové funkce,*

stylistika, prezentační dovednosti, práce se slovníkem) a byly ponechány jen základní oblasti OAJ (*výslovnost, slovní zásoba, gramatika, poslech, čtení, mluvení, psaní*). Bylo to jednak z toho důvodu, že některé pojmy vnímali respondenti odlišně, a jednak proto, že některé pojmy mohly být zařazeny pod základní oblasti OAJ (*jazykové funkce do jazykových prostředků, stylistika do řečových dovedností*), a dále proto, že některé položky byly nepřímo obsaženy v jiných otázkách (*prezentační dovednosti v otázce 20, práce se slovníkem v otázce 15*). Navíc na základě posudků respondentů byla u otázek 9, 10 a 11 týkajících se cílů výuky doplněna ještě varianta *všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité*.

U otázek 12 a 13 zaměřených na znalosti kurikula byly dodány do závorek příklady pojmů *syllaby* a *materiály*, jelikož se respondenti dotazovali na jejich obsah. V otázce 13 byl pojem *hotové materiály* rozšířen o konkrétnější příklady podle reakcí respondentů (*učebnice z anglických nakladatelství, učebnice z českých nakladatelství, již vytvořená skripta/pracovní listy/elektronické materiály z dané vysoké školy*) a dále pojem *vlastní materiály* ještě rozdělen na *hlavní* a *doplňkové*, aby se rozlišilo, které z nich vytvářeli respondenti sami. V otázce 14 týkající se možnosti získávání znalostí z oboru studentů byla dodána další odpověď (*návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru*).

V oblasti znalostí výukových strategií došlo v otázce 15, která se zaměřovala na učitelovy strategie k vyrovnání se s neznalostí oboru studentů, k dílčím změnám. Samotná otázka byla více zpřesněna a rozšířena, aby byla jasnější. Dále došlo ve dvou případech ke sloučení dvou odpovědí do jedné, jelikož respondenti vždy vybírali danou dvojici jako jeden celek (*odborný problém jsem vyřešila sama ihned ve výuce NEBO do příští hodiny; pověřila jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce NEBO do příští hodiny*). Daná otázka byla rovněž na základě reakcí respondentů rozšířena o další dvě odpovědi (*zeptala jsem se studentů, zda neznají odpověď; nechala jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah*). U otázky týkající se organizačních forem výuky nebyly respondentům jasné některé pojmy v nabídce odpovědí (*individuální výuka, párová výuka, skupinová výuka, frontální výuka*). Proto byly jednotlivé možnosti odpovědí více objasněny v závorkách. V otázce 17, která se orientovala na motivování studentů k aktivnímu zapojení do učební činnosti, byla vyřazena jedna odpověď, která byla dle reakcí respondentů velmi atypická (*studenti se sami rozhodli, čemu se chtějí věnovat*). Naopak zde byla vložena další možnost odpovědi (*zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení*).

V části dotazníku týkající se znalostí o porozumění studentů byly otázky 18 a 19 (způsoby efektivního učení studentů, zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie) pro respondenty velmi nejasné, proto byly dle jejich návrhů přeformulovány do jazyka bližšího učitelům OAJ. V otázce 18 byly zrušeny

odpovědi, které jim připadaly „příliš vědecké“, tj. pojmy *holistický přístup vs. analytický přístup, plynulost vs. správnost a učení se v kontextu*. Naopak některé odpovědi byly rozděleny do více možností, tj. *vystavit se vlivu jazyka (poslouchat odbornou tematiku v angličtině, číst odbornou literaturu v angličtině), používat daný jazyk (mluvit odborným anglickým jazykem, psát odborným anglickým jazykem), opakovat učivo (opakovat odbornou slovní zásobu, opakovat gramatiku)*, což bylo pro respondenty přijatelnější. U otázky 19 byla přidána ještě další odpověď (*prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky*). V otázce 20 (způsoby ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů) byla dodána další možnost odpovědi (*pravidelné domácí úkoly*) a dvě odpovědi byly sloučeny do jedné (*závěrečné zápočtové NEBO zkouškové testy na konci semestrů*), přičemž některé další odpovědi byly opět jasněji přeformulovány.

3.4.2 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo: (a) vytvoření elektronického dotazníku na základě dotazníku z pilotáže, (b) elektronická administrace dotazníku a ověření jeho funkčnosti, (c) modifikace dotazníku na základě reakcí respondentů. Během předvýzkumu byl dotazník zaslán celkem 20 respondentům, z nichž 15 učitelů jej vyplnilo. Na výše zmíněné cíle předvýzkumu se zaměříme v následujícím textu.

Tvorba dotazníku

Prvním cílem předvýzkumu bylo vytvoření elektronického dotazníku na základě dotazníku z pilotáže. Po zvážení různých možností tvorby elektronického dotazníku na internetu byl vybrán dotazníkový formulář na internetových stránkách Google (<https://docs.google.com/forms>). Avšak při tvorbě elektronické podoby dotazníku bylo zjištěno, že v něm bude muset dojít k několika formálním změnám, které nyní popíšeme.

Jelikož nebylo možné do části týkající se pokynů pro vyplňování dotazníku vložit příklady, bylo nutné tento postup pouze popsat. Dále nebylo možné rozdělit dotazník do pěti částí zaměřených na faktografické údaje a čtyři složky DZO, proto následovaly jednotlivé otázky jedna za druhou. U polouzavřených otázek musela být poslední možnost *jiné (doplňte)* dodána jako samostatná otázka, u níž však na rozdíl od ostatních položek nebyla vyžadována povinná odpověď.

Problém nastal v případě, kdy byly do dotazníku dosazeny dva sloupce označené *na začátku prvních 3 let a na konci prvních 3 let*. V systému mřížka nebylo možné nastavit výběr více jak jedné možnosti na jednom řádku, a tudíž nebylo možné vybrat obě varianty zároveň. Vzhledem k tomu, že byla vyžadována povinná odpověď, nebylo rovněž možné nezatrhnout ani jednu z obou možností. Proto musely být dané dva sloupce doplněny ještě třetím a čtvrtým

sloupcem s označením *po celou dobu prvních 3 let a nikdy během prvních 3 let*, přičemž na každém řádku byla vybrána vždy jedna z nabízených čtyř možností. Takto vytvořená počítačnická verze dotazníku v elektronické formě se nachází v příloze 3.10.

Administrace dotazníku

Druhým cílem předvýzkumu byla elektronická administrace dotazníku a ověření jeho funkčnosti. K předvýzkumu, který proběhl během února až března 2015, bylo dostupným výběrem vybráno celkem 20 vysokoškolských učitelů OAJ. Jednalo se o všech 17 respondentů z kvalitativní výzkumné fáze, kteří byli ještě doplněni o 3 učitele z blízkého okruhu výzkumníka. Všichni byli elektronickou formou požádáni o vyplnění daného dotazníku na internetu. Zároveň jsme jim v příloze zaslali tentýž dotazník ve Wordu s žádostí, aby do něj vepsali své případné připomínky. Celkem bylo získáno 15 vyplněných dotazníků, tedy návratnost činila 75 %. Tak vysoká návratnost byla zřejmě způsobena zejména tím, že respondenti již výzkumníka znali a navíc mnozí z nich dříve projevíli zájem o účast v rozhovorech, tudíž měli o daný výzkum zájem. Z těchto 15 respondentů se k obsahové stránce dotazníku vyjádřili pouze 4 učitelé a na základě jejich reakcí byl dotazník dále modifikován, přičemž provedené změny jsou popsány v následujícím textu.

Modifikace dotazníku

Třetím cílem předvýzkumu byla modifikace elektronického dotazníku na základě reakcí respondentů. Během ní již nedošlo k zásadním koncepčním změnám v dotazníku, proto byly výsledky z předvýzkumu později sloučeny s daty získanými v hlavním výzkumu. Konečná verze elektronického dotazníku se nachází v příloze 3.11 a provedené změny nyní popíšeme.

Někteří respondenti poukázali na svou tendenci vyplňovat pouze variantu *po celou dobu prvních 3 let* a nikoliv varianty *na začátku prvních 3 let* a *na konci prvních 3 let*, a to z důvodu, že jim období začátku a konce prvních tří let praxe splývalo dohromady. Proto byl v úvodu dotazníku zdůrazněn cíl výzkumu týkající se zdokumentování profesního vývoje respondentů v čase a vysokoškolští učitelé OAJ byli výslovně požádáni, aby se u každé odpovědi zamysleli nad tím, zda u nich došlo či nedošlo k nějakým změnám během prvních tří let praxe.

Všichni čtyři respondenti zdůrazňovali zásadní problém, který vycházel z nové elektronické podoby dotazníku, a proto nemohl být odhalen během pilotáže dotazníku v papírové formě. Šlo o to, že v případě nesouhlasu s některými nabídkami odpovědí vybírali respondenti logicky poslední variantu *nikdy během prvních 3 let*. Nicméně v celkové nabídce odpovědí se vždy na konci

vyskytovala jedna negativní možnost, aby byl výčet úplný, např. *žádné cíle jsem neměla* nebo *žádné materiály jsem nepoužívala*. Avšak kombinace posledního sloupce (*NIKDY během prvních 3 let*) a posledního řádku (např. *žádné cíle jsem NEMĚLA*) činila respondentům nejasnosti v celkovém doslovném významu výpovědi (správný smysl výpovědi byl *cíle jsem MĚLA*, ale učitelé to vnímali spíše jako výpověď *cíle jsem NEMĚLA*). Proto byl daný problém v úvodu dotazníku zmíněn i s příkladem a vysvětlením, jak je nutné k výslednému výroku přistupovat. Navíc, aby byla situace názornější a pochopitelnější, byly názvy sloupců přejmenovány následovně: *ANO – pouze na začátku prvních 3 let*, *ANO – pouze na konci prvních 3 let*, *ANO – na začátku i na konci prvních 3 let*, *NE – ani na začátku, ani na konci prvních 3 let*.

Další úpravy dotazníku se týkaly změn ve formulování otázek či odpovědí. Například u otázky 18 (*Co byste doporučila studentům, aby se co nejefektivněji naučili OAJ?*) poukázal jeden respondent na nevhodnost používání podmiňovacího způsobu pro minulost. Proto byla tato otázka předefinována (*Jaké přístupy jste doporučovala studentům, aby se co nejefektivněji naučili OAJ?*). U téže otázky se jinému respondentovi zdálo, že odpovědi typu *co nejvíce poslouchat odbornou tematiku v angličtině* nebo *neustále si opakovat odbornou slovní zásobu* byly příliš kategorické, proto byly odstraněny úvodní části (*co nejvíce, neustále*).

3.4.3 Hlavní výzkum

Hlavní výzkum probíhal v následujících fázích: (a) uskutečnění sběru dat prostřednictvím elektronického dotazníku, (b) statistická analýza získaných dat porovnáváním absolutních četností a pomocí testu dobré shody, (c) zpracování výsledků a porovnání s výsledky z kvalitativního výzkumu i s odbornou literaturou. Během hlavního výzkumu byl dotazník zaslán celkem 712 respondentům, přičemž jej vyplnilo 83 učitelů. Na výše zmíněné fáze hlavního výzkumu se podrobně zaměříme v následujícím textu, přičemž v závěru budou poskytnuty informace o výzkumném vzorku.

Sběr dat

V první fázi hlavního výzkumu došlo k uskutečnění sběru dat prostřednictvím elektronického dotazníku, a to v průběhu dubna až června 2015. Dotazník byl zaslán celému základnímu souboru vysokoškolských učitelů OAJ v České republice, tedy všem elektronicky dostupným učitelům OAJ na českých vysokých školách. Východiskem ke shromáždění elektronických adres těchto učitelů byla internetová stránka Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se seznamem a odkazy na všechny veřejné, soukromé a státní vysoké školy v České republice (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/prehled-vysokych-skol>).

Celkem bylo osloveno 712 respondentů, z toho ze státních vysokých škol 56 respondentů, z veřejných vysokých škol 597 respondentů a ze soukromých vysokých škol 59 respondentů. Je však třeba vzít v úvahu, že celkový počet učitelů OAJ byl zřejmě o něco nižší, protože v některých případech nešlo z informací na internetu přesně zjistit, zda se jednalo o učitele OAJ nebo jiného předmětu v rámci dané katedry či ústavu cizích jazyků.

Zmíněným respondentům byly elektronicky rozeslány žádosti o vyplnění dotazníku na internetu, přičemž jsme z důvodu nízké návratnosti dané učitele ještě dvakrát opětovně požádali o vyplnění dotazníku. Tímto způsobem bylo nakonec získáno 83 reakcí respondentů, což představovalo celkovou návratnost dotazníku 12 %. Jak již bylo zmíněno, pro konečné zpracování dat bylo rovněž využito 15 vyplněných dotazníků z předvýzkumu, kde bylo osloveno celkem 20 respondentů. Během předvýzkumu a hlavního výzkumu bylo tedy osloveno celkem 732 (20+712) učitelů, z nichž dotazník vyplnilo 98 (15+83) respondentů, což činí celkovou návratnost dotazníku 13 %. Pro konečnou analýzu dat, která je popsána v následujícím textu, bylo tedy k dispozici celkem 98 dotazníků, které vyplnilo 86 zkušených učitelů a 12 začínajících učitelů.

Analýza dat

Pro druhou fázi hlavního výzkumu byla plánována statistická analýza získaných dat porovnáváním absolutních četností a pomocí testu dobré shody. Tato analýza byla provedena zvlášť pro data získaná od zkušených a začínajících učitelů, přičemž proběhla na třech úrovních: (a) úroveň složek DZO – analýza pomocí testu dobré shody v rámci jednotlivých složek DZO, z nichž každá se skládala ze tří dotazníkových otázek; (b) úroveň dotazníkových otázek – analýza pomocí testu dobré shody v rámci jednotlivých dotazníkových otázek, z nichž každá obsahovala několik nabízených variant odpovědí; (c) úroveň dotazníkových odpovědí – analýza porovnáváním absolutních četností v rámci jednotlivých nabízených variant odpovědí v dotazníku.

Nejdříve byla získaná data převedena z tabulky internetového dotazníku do tabulky Excel, kde řádky představovaly jednotlivé respondenty a sloupce byly rozděleny do tří úrovní. Nejnižší úrovní byly odpovědi dotazníku, které byly dále sloučeny do vyšší úrovně dotazníkových otázek, přičemž vždy tři otázky byly následně sloučeny do nejvyšší úrovně jednotlivých složek DZO. Text v buňkách byl nahrazen písmeny Z, K, O a N představujícími položky, které respondenti vybírali pro každou nabízenou dotazníkovou odpověď (Z = *pouze na začátku prvních 3 let*, K = *pouze na konci prvních 3 let*, O = *na začátku i na konci prvních 3 let*, N = *ani na začátku ani na konci prvních 3 let*).

Daná tabulka obsahující data všech respondentů byla rozdělena na dvě tabulky, z nichž první obsahovala pouze data od zkušených učitelů a druhá pouze

data od začínajících učitelů. Obě tabulky byly následně zpracovány stejným způsobem. V jednotlivých sloupcích obou tabulek byli sečtení respondenti, kteří vybrali konkrétní položky Z, K, O a N. Získané údaje byly pro větší přehlednost přesunuty do jiných dvou tabulek ve Wordu, kde řádky představovaly dotazníkové odpovědi, sloupce položky Z, K, O, N a buňky počty respondentů. V tabulkách byly dále sečteny počty respondentů na úrovni dotazníkových otázek a na úrovni složek DZO. Výsledné tabulky se nacházejí v přílohách 3.12 (zkušeni učitelé) a 3.13 (začínající učitelé).

Dvojice součtů respondentů byly následně porovnávány ze tří hledisek: (a) sloupce Z a K (rozdíl mezi začátkem a koncem prvních tří let) – porovnávání absolutních četností na úrovni dotazníkových odpovědí a test dobré shody na úrovni dotazníkových otázek a složek DZO, (b) sloupce O a N (rozdíl mezi uskutečněnými a neuskutečněnými jevy během celých tří let) – test dobré shody na úrovni dotazníkových otázek a složek DZO, (c) sloupce Z+K a O+N (rozdíl mezi realizovanými a nerealizovanými změnami během prvních tří let)⁵ – test dobré shody na úrovni dotazníkových otázek a složek DZO.

V případě testu dobré shody⁶ byly hodnoty chí-kvadrátu při očekávané četnosti 50% vypočítány pomocí internetové kalkulačky (<http://graphpad.com/quickcalcs/chisquared1.cfm>) a porovnány s kritickou hodnotou testového kritéria chí-kvadrát (3,841) pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti 0,05. Signifikantní rozdíly, tedy hodnoty chí-kvadrátu vyšší než uvedená kritická hodnota, byly označeny hvězdičkou (přílohy 3.12 a 3.13). Pro větší přehlednost jsou výsledky testu dobré shody shrnuty v tabulce 3.8.

⁵ Součet Z+K představoval realizované změny, neboť k daným jevům došlo buď pouze na začátku, nebo pouze na konci prvních tří let, tedy během dané doby došlo k určitým změnám. Součet O+N představoval nerealizované změny, neboť v prvním případě daný jev trval celé první tři roky a ve druhém případě k němu vůbec v dané době nedošlo, tedy v obou případech neproběhly během prvních tří let žádné změny.

⁶ Test dobré shody ověřoval, zda se získané četnosti odlišovaly od teoretických četností předpokládajících, že mezi sledovanými jevy nebyl rozdíl (Chráska, 2007, s. 71–72).

Tabulka 3.8

Výsledky testu dobré shody

	Hodnoty chí-kvadrátu							
	ÚROVEŇ SLOŽEK DZO		Rozdíl mezi začátkem a koncem prvních tří let (Z x K)		Rozdíl mezi uskutečněními a neuskutečněními jevy (O x N)		Rozdíl mezi realizovanými a nerealizovanými změnami (Z+K x O+N)	
	Zkoušení učitelé	Začínající učitelé	Zkoušení učitelé	Začínající učitelé	Zkoušení učitelé	Začínající učitelé	Zkoušení učitelé	Začínající učitelé
POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	25,138*K	59,507*Z	10,310*O	29,442*N	1371,803*O+N	48,016* O+N		
Vzdělávací cíle v oblasti OAJ	4,571*K	33,000*Z	62,596*O	1,613	566,207* O+N	16,333* O+N		
Vzdělávací cíle mimo oblast OAJ	19,882*K	12,565*Z	5,187*N	9,000*N	388,961* O+N	9,389* O+N		
Výchovné cíle	5,538*K	15,000*Z	1,837	29,491*N	417,240* O+N	24,500* O+N		
ZNALOSTI KURIKULA	2,051	33,985*Z	8,914*N	35,663*N	1146,056* O+N	50,417* O+N		
Sylaby pro předmět OAJ	0,000	5,400*Z	15,125*N	10,939*N	156,465* O+N	6,750* O+N		
Materiály pro výuku OAJ	1,984	7,200*Z	2,013	12,250*N	382,724* O+N	23,048* O+N		
Odborný obsah OAJ	1,195	22,533*Z	0,492	107,456*N	618,687* O+N	21,333* O+N		
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	4,745*K	52,563*Z	21,149*O	5,488*N	1251,469* O+N	43,860* O+N		
Strategie k odbornému obsahu	0,714	14,000*Z	17,216*N	13,517*N	385,496* O+N	26,889* O+N		
Organizační formy výuky	0,032	22,154*Z	45,677*O	2,941	314,940* O+N	1,067		
Způsoby motivování studentů	18,778*K	16,667*Z	28,368*O	2,000	551,535* O+N	24,000* O+N		

Tabulka 3.8 (pokračování)

ÚROVEŇ SLOŽEK DZO Úroveň dotazníkových otázek	Hodnoty chí-kvadrátu					
	Rozdíl mezi začátkem a koncem prvních tří let (Z x K)	Začínající učitelé	Zkušební učitelé	Rozdíl mezi uskutečněnými a neuskutečněnými jevy (O x N)	Začínající učitelé	Zkušební učitelé
ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	1,469	40,500*Z	3,391	27,000*N	1520,304* O+N	54,545* O+N
Efektivní přístupy k učení	0,037	12,565*Z	9,442*O	1,110	594,238* O+N	26,042* O+N
Učební styly a strategie	0,758	8,909*Z	11,646*N	20,480*N	392,442* O+N	10,889* O+N
Dosažené znalosti a dovednosti	0,947	19,593*Z	8,425*O	18,846*N	544,395* O+N	18,375* O+N

*Pozn. Z = pouze na začátku prvních tří let, K = pouze na konci prvních tří let, O = na začátku i na konci prvních tří let, N = ani na začátku ani na konci prvních tří let. Signifikantní rozdílly, které jsou označeny hvězdičkami, představují hodnoty chí-kvadrátu vyšší než kritická hodnota (3,841) pro stupeň volnosti 1 a hladinu významnosti 0,05 (*K = signifikantní rozdílly s vyšším počtem respondentů na konci prvních tří let, *Z = signifikantní rozdílly s vyšším počtem respondentů na začátku prvních tří let, *O = signifikantní rozdílly s vyšším počtem respondentů v rámci uskutečněných jevů, *N = signifikantní rozdílly s vyšším počtem respondentů v rámci neuskutečněných jevů, *O+N = signifikantní rozdílly s vyšším počtem respondentů v rámci nerealizovaných změn).*

Zpracování výsledků

Ve třetí fázi hlavního výzkumu došlo ke zpracování výsledků a porovnání s výsledky z kvalitativního výzkumu i s odbornou literaturou. V souladu s cílem výzkumného šetření byla pozornost zaměřena na vnímání respondentů, zda došlo či nedošlo ke změnám během prvních tří let jejich vysokoškolské výuky OAJ, ale zejména na to, jak učitelé vnímali tyto případné změny mezi začátkem a koncem daného období. Vzhledem k zaměření celého výzkumu nás v rámci všech 98 vyplněných dotazníků zajímaly především výsledky vzorku 86 zkušených učitelů s praxí tři a více let, zatímco údaje od 12 začínajících učitelů s praxí kratší než tři roky posloužily k validizaci dat od zkušených učitelů. Získané informace se nacházejí v kapitole 4 zaměřené na výsledky celého výzkumného šetření. V následujícím textu popíšeme výzkumný vzorek.

Výzkumný vzorek

Nyní shrneme faktografické údaje získané od všech výše zmíněných 98 učitelů, tedy od 15 respondentů z předvýzkumu a od 83 respondentů z hlavního výzkumu, kteří poskytli v rámci dotazníku různé informace o sobě a předmětu OAJ vyučovaném během prvních tří let na vysoké škole.

Respondenti začali vyučovat OAJ na vysokých školách v rozmezí 1–35 let před vyplněním dotazníku, tj. v období 1980–2014. Vzorek respondentů byl tedy velmi různorodý, přičemž různé historické okolnosti mohly zásadně ovlivnit první tři roky vysokoškolské výuky OAJ. K jejich výuce daného předmětu došlo v průměru 10 let a 2 měsíce před administrací dotazníku.

Jelikož jsme během rozhovorů v kvalitativní výzkumné fázi zjistili, že někteří učitelé přerušili praxi například z důvodu mateřské dovolené či stáže v zahraničí, zařadili jsme do dotazníku rovněž dotaz týkající se délky dosavadní praxe vysokoškolské výuky OAJ. Tento fakt se nám potvrdil rovněž v kvantitativní výzkumné fázi, jelikož daná praxe trvala v průměru 9 let a 7 měsíců, tedy o 7 měsíců méně než bylo průměrné období od počátku výuky OAJ (předchozí odstavec). Rozpětí délky dosavadní praxe učitelů bylo 1–30 let. Z těchto informací je zřejmé, že vzorek zahrnoval rovněž začínající vysokoškolské učitele OAJ s praxí kratší než tři roky, kterých bylo celkem 12 a jejichž dotazníky byly vyhodnoceny odděleně od dotazníků ostatních učitelů.

Před nástupem na vysokoškolskou výuku OAJ měli respondenti předchozí praxi ve výuce anglického jazyka (obecného či odborného) na různých typech škol v průměru 5 let a 8 měsíců. Rozsah této praxe sahal od celkem 15 učitelů, kteří před výukou OAJ na vysoké škole nevyučovali angličtinu vůbec, až po jednoho učitele s 29 lety této předchozí praxe. Většina začínajících

vysokoškolských učitelů OAJ tedy již měla víceleté zkušenosti s výukou angličtiny na různých typech a stupních škol.

Předchozí praxe ve výuce jakéhokoliv jiného předmětu než OAJ na vysoké škole se stala předmětem našeho zájmu zejména z důvodu specifík vysokoškolské didaktiky. Ta činila v průměru 1 rok a 1 měsíc. Rozsah se pohyboval od 61 učitelů, kteří před vysokoškolskou výukou OAJ nevyučovali na vysokých školách vůbec, až po jednoho učitele s 15 lety této praxe. Více než polovina respondentů tedy neměla před výukou OAJ žádnou praxi ve vysokoškolské výuce jiného předmětu.

Na začátku prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ mělo celkem 90 učitelů (92 %) vystudovaný vysokoškolský obor týkající se anglického jazyka. Další 3 učitelé (3 %) si daný obor vystudovali během prvních tří let praxe. Převážná většina učitelů tedy byla vysokoškolsky připravena v oblasti angličtiny. Kromě toho zmínilo 80 učitelů (82 %), že na počátku své praxe mělo vystudováno ještě jiný vysokoškolský obor. Jednalo se zejména o jiný jazyk (39 učitelů) a předmět společenskovedného zaměření (24 učitelů), ale rovněž přírodovědného (10 učitelů), technického (4 učitelé), obchodního (2 učitelé) a lékařského (1 učitel) zaměření. Celkem 4 respondenti (4 %) si další obor dostudovali během prvních tří let výuky OAJ, a to konkrétně jiný jazyk (2 učitelé) a předmět společenskovedného (1 učitel) či obchodního (1 učitel) zaměření.

Pedagogickou způsobilost mělo na počátku své vysokoškolské výuky OAJ celkem 87 respondentů (89 %) vystudovanou různými způsoby, přičemž někdy se jednalo o více způsobů současně u jednoho učitele. Někteří vystudovali učitelství na vysoké škole (65 učitelů), kdežto jiní absolvovali doplňující pedagogické studium (17 učitelů) či zkoušku pro učitele angličtiny typu CELTA (12 učitelů). Další 4 respondenti (4 %) si pedagogickou způsobilost vystudovali až v průběhu prvních tří let praxe, a to studiem učitelství (3 učitelé) či doplňujícího pedagogického studia (1 učitel). Většina respondentů byla tedy během prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ pedagogicky vzdělána.

V odborném zaměření předmětu OAJ se respondenti velmi lišili, přičemž někteří z nich během prvních tří let vyučovali i více než jednu odbornou specializaci. Na počátku vysokoškolské výuky OAJ vyučovalo 40 učitelů technické, 39 učitelů obchodní, 30 učitelů společenskovedné, 16 učitelů přírodovědné a 13 učitelů lékařské zaměření. Během prvních tří let docházelo k některým změnám, kdy na konci tohoto období počet vyučujících u zaměření technického klesl o 5 učitelů, u obchodního klesl o 4 učitele, u společenskovedného stoupl o 1 učitele a u přírodovědného klesl o 2 učitele. Odborné zaměření předmětu OAJ se tedy u některých respondentů v průběhu prvních tří let praxe měnilo, což zřejmě zvyšovalo náročnost dané profese pro tyto začínající vysokoškolské učitele OAJ.

Úroveň předmětu OAJ podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002), která se týkala pouze výuky a materiálů, nikoliv studentů, mohla mít rovněž určitý vliv na vnímání náročnosti dané profese respondenty. Ze získaných dat je patrné, že v rámci předmětu OAJ učitelé vyučovali více než jednu pokročilost. Na počátku vysokoškolské výuky OAJ zmiňovalo 14 učitelů úroveň daného předmětu jako A1, 32 učitelů jako A2, 63 učitelů jako B1, 60 učitelů jako B2, 27 učitelů jako C1 a 5 učitelů jako C2. U většiny respondentů tedy převažovaly úrovně B1 a B2. Na konci daného období udávali učitelé u většiny pokročilostí změny, a to úroveň A1 zmiňovalo o 3 učitele méně, A2 o 9 učitelů méně, B1 o 6 učitelů méně, B2 o 2 učitele více a C1 o 3 učitele více. I když převažující úrovně na konci tohoto období byly stále B1 a B2, výše uvedené změny svědčí o tendenci zvyšování pokročilosti v předmětu OAJ během prvních tří let praxe respondentů.

Na základě výše popsané kvantitativní fáze výzkumu a rovněž předchozí kvalitativní výzkumné fáze byly získány určité informace, na které se podrobně zaměříme v následující kapitole týkající se výsledků celého výzkumného šetření.

V této kapitole budou popsány výsledky z obou fází výzkumného šetření. Jak již bylo zmíněno, během kvalitativní výzkumné fáze byla získána data od celkem 14 respondentů, a to v předvýzkumu od 4 zkušených učitelů (R4, R5, R6, R7) a během hlavního výzkumu od 8 zkušených učitelů (R9, R10, R12, R13, R14, R15, R16, R17) a 2 začínajících učitelů (R8, R11). V rámci kvantitativní výzkumné fáze vyplnilo dotazník v průběhu předvýzkumu a hlavního výzkumu celkem 98 respondentů, a to 86 zkušených učitelů a 12 začínajících učitelů. Informace od začínajících učitelů s praxí vysokoškolské výuky OAJ kratší než tři roky posloužily k validizaci dat získaných od ostatních zkušených učitelů s délkou této praxe tři a více let. V této kapitole se budeme zaměřovat především na data od zkušených učitelů, kteří byli hlavním předmětem našeho výzkumného zájmu.

Vzhledem k omezené délce trvání celého výzkumného šetření nebylo možné použít metody sběru dat, které by objektivně mapovaly vývoj DZO učitelů v průběhu celých prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ. Během výzkumu byly tedy na základě subjektivních výpovědí respondentů zjišťovány retrospektivně vnímané změny v jejich DZO v průběhu dané doby, a to prostřednictvím metody rozhovoru a dotazníku. Je tedy nutné brát v úvahu, že všechny získané informace jsou subjektivními názory respondentů, kteří mohli nevědomky uvést ne zcela pravdivé údaje v závislosti na vlivu různých faktorů, například z hlediska jejich možné snahy způsobovat se – dle jejich názoru – předpokládaným očekáváním výzkumníka.

V následujících třech podkapitolách se zaměříme na výsledky kvalitativní i kvantitativní výzkumné fáze. V první podkapitole jsou tyto informace popsány v rámci jednotlivých složek DZO, přičemž získaná data jsou průběžně porovnávána s odbornou literaturou. Ve druhé podkapitole následuje přehledné shrnutí všech výsledků rozčleněné podle jednotlivých fází výzkumu a způsobů analýzy získaných dat. Ve třetí podkapitole pohlédneme v rámci diskuse globálněji na získané výsledky ve vztahu k odborné literatuře.

4.1 Výsledky v rámci složek didaktických znalostí obsahu

Tato podkapitola je rozdělena na další čtyři podkapitoly týkající se čtyř složek DZO dle dříve zmíněného modelu Grossmanové (podkapitola 2.2.2) – pojetí cílů výuky, znalostí kurikula, znalostí výukových strategií a znalostí o porozumění studentů.

U jednotlivých složek DZO jsou prezentovány výsledky, přičemž v souladu s cílem výzkumného šetření se zaměříme zejména na změny v DZO učitelů, ke kterým došlo během prvních tří let jejich výuky OAJ na vysokých školách.

Respondenti z kvalitativní výzkumné fáze, u kterých došlo k daným změnám, jsou zmíněni v závorkách. Musíme však brát v úvahu, že tyto změny mohly nastat i u jiných učitelů, kteří je pouze nezaznamenali či nezmínili. Jelikož bylo během kvalitativního výzkumu získáno velké množství dat, která nemohou být všechna zmíněna v následujícím textu, budou v jednotlivých podkapitolách uvedeny odkazy na odpovídající přílohy s podrobnějšími informacemi o daných respondentech (přílohy 4.1, 4.2, 4.3 a 4.4).

Dané informace jsou dále porovnávány s daty získanými v průběhu kvantitativní výzkumné fáze, a to ze dvou hledisek. Jednak zaměříme pozornost na deskriptivní porovnávání absolutních četností na úrovni jednotlivých variant odpovědí dotazníku (příloha 3.12). Tato data budou uvedena pouze v některých případech, jelikož nebylo možné zahrnout všechny oblasti z kvalitativního zkoumání do kvantitativní výzkumné fáze. Dále se v závěrečných částech následujících podkapitol nacházejí závěry ze statistické analýzy provedené pomocí testu dobré shody, a to na úrovni jednotlivých dotazníkových otázek a složek DZO (tabulka 3.8).

4.1.1 Pojetí cílů výuky

V rámci složky DZO týkající se pojetí cílů výuky jsou podrobné informace o respondentech z kvalitativní výzkumné fáze prezentovány v příloze 4.1. V tomto textu se nejprve zaměříme na emoce učitelů spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem a na jejich schopnost samostatně formulovat vlastní výukové cíle. Poté se soustředíme na vzdělávací cíle v oblasti OAJ, jiné vzdělávací cíle mimo tuto oblast a výchovné cíle, které si respondenti kladli. Nakonec obrátíme pozornost na představy učitelů týkající se ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ, které vlastně nepřímo ukazují na cíle daných respondentů. V závěru podkapitoly se bude nacházet stručné shrnutí a porovnání se statistickou analýzou.

Pokud na daném pracovišti existovaly cíle pro výuku OAJ v rámci centrálně stanovených sylabů⁷, respondenti je na počátku praxe bez výhrad přijali:

„Ty sylaby já jsem v té době přijala, takže můj cíl bylo ze začátku dostat těmto cílům, takže abych dostala sylabu.“ (R4)

„Já samozřejmě jsem vycházel z toho sylabu, který jsme měli. Takže úplně na začátku, než jsem se já sám zorientoval, tak samozřejmě můj cílem bylo naplnit ten sylabus.“ (R5)

7 Centrálně stanoveným sylabem se rozumí osnovy pro daný předmět, kde kromě rozvržení učiva na jednotlivé semestry bývají rovněž uvedeny cíle výuky, hlavní a doplňkové materiály pro výuku, způsoby závěrečného hodnocení studentů apod.

Nicméně časem začali někteří učitelé v těchto centrálně stanovených cílech spatřovat určité nedostatky (R4, R5) nebo si začali uvědomovat, že pro některé studenty je nereálné jejich dosažení (R7, R9, R10). To naznačuje, že došlo k profesnímu vývoji daných respondentů, kdy obeznámenost s konkrétním obsahem v kombinaci s učitelskou praxí měly pozitivní přínos pro utváření DZO učitelů (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–682).

Vlastní cíle pro výuku OAJ si učitelé na počátku výukové praxe vůbec nestanovovali a pouze se soustředili na odučení daného předmětu:

„No to jsem nevěděla, to jsem postupně na to [vlastní cíle] přicházela. Protože jsem vlastně nevěděla, co mne v odborné angličtině čeká. To jsem měla vlastně za cíl přežít hodinu a neudělat ze sebe úplně blbce.“ (R8)

„To se špatně říká [jaký jsem měl cíl], když jsem na počátku učil něco, čemu jsem nerozuměl (smích). [...] V tom prvním semestru bylo důležité co nejsolidněji ten předmět odučit.“ (R11)

V průběhu času, jak respondenti postupně zjišťovali úroveň znalostí a dovedností svých studentů, začali na základě těchto zjištění formulovat vlastní cíle. Vzhledem ke zjištěným konkrétním nedostatkům studentů v akademických dovednostech (R13, R16) či v oblasti obecné angličtiny (R10) a odborné problematiky jejich studovaného oboru (R10), začali podporovat vývoj těchto specifických oblastí. Učitelé si tak postupně vytvářeli cíle v závislosti na konkrétním kontextu výuky a skupině studentů (Berliner, 1995, s. 47–48).

Respondenti se rovněž přizpůsobovali potřebám studentů tím, že přibližovali výuku jejich budoucí praxi (R5, R8, R11), což se shoduje se základními přístupy k výuce OAJ (Harding, 2007, s. 10–11) a patří mezi nejdůležitější didaktické principy ve výuce dospělých (Barták, 2008, s. 27–31). Navíc v souvislosti s nedostatkem výukového času se začali snažit vést studenty k učební autonomii (R6, R7, R16), která je jedním z principů vysokoškolské výuky (Ramsden, 1992, s. 96–103) a která je charakteristická pro post-komunikační přístup v cizojazyčné výuce (Dakowska, 2011, s. 82; Janíková, 2011, s. 58).

Vzdělávací cíle v oblasti OAJ se u jednotlivých učitelů velmi lišily. Několik respondentů se shodlo na tom, že během prvních tří let praxe u nich klesal důraz na řečové dovednosti, zejména dovednost mluvení (R6, R7, R11, R12), a stoupal důraz na jazykové prostředky, zejména gramatiku (R7, R8, R9, R10, R17), ale rovněž odbornou slovní zásobu (R7). Jako důvod uváděli zohledňování preferencí studentů, kteří neměli zájem komunikovat v cílovém jazyce, nebo zohledňování reálných potřeb studentů, kteří dostatečně neovládali jazykové prostředky. Dalším důvodem se staly centrálně připravované závěrečné testy, které v dané době obsahovaly převážně jazykové prostředky, přičemž respondenti postupně zaměřovali výuku na obsah těchto testů (R6, R7). Dalo by se tedy konstatovat, že svým zaměřením na potřeby studentů vycházeli respondenti z humanistické teorie vzdělávání (Bertrand, 1998, s. 13–19).

Naopak menší počet respondentů postupně kladl důraz na dovednost mluvení (R10) a odkláněl se od důrazu na gramatiku (R15) či odbornou slovní zásobu (R13). Rovněž zde bylo důvodem zjištění, že studenti neovládali ústní komunikaci, anebo naopak dostatečně ovládali dané jazykové prostředky. Navíc dva respondenti zmiňovali stále větší soustředěnost na holistický přístup studentů k jazyku (R8, R16), a to v reakci na jejich potřeby. Všechna výše zmíněná zjištění nasvědčují tomu, že mechanismem profesního růstu se stala reflexe, kdy na základě výsledků studentů respondenti rozhodovali o zavedení případných změn do výukového procesu (Steffy et al., 2000, s. 10–14).

V oblasti vzdělávacích cílů týkajících se OAJ byla výše uvedená protichůdná zjištění upřesněna na základě deskriptivní analýzy kvantitativního výzkumu (příloha 3.12). Zde jsme mohli na počátku daného období sledovat důraz na vývoj gramatiky a slovní zásoby, kdežto na konci prvních tří let převažoval důraz na vývoj dovednosti psaní, mluvení, čtení, poslechu a rovněž výslovnosti. Na základě těchto výsledků respondenti přecházeli od prvotního důrazu na vývoj jazykových prostředků, a tím i jazykové kompetence, k zaměření na vývoj řečových dovedností, tedy pragmatické kompetence dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100).

V oblasti jiných vzdělávacích cílů mimo OAJ bylo poměrně často diskutovaným tématem kritické myšlení studentů:

„Naučit je kriticky myslet a hlavně myslet. Naučit je myslet a přemýšlet o věcech, které čtou. Nepřijímat je jako autoritu nebo jako samozřejmost, ale zkusit se v tom zorientovat a vytvořit si na to vlastní názor.“ (R17)

Na toto kritické myšlení začali někteří respondenti klást důraz (R5, R7, R11), jelikož zjišťovali, že je potřeba jej u studentů rozvinout, zatímco jiní respondenti od něho postupně upouštěli (R10, R12), protože ve výuce o něj studenti neprojevovali zájem. Zde můžeme opět v souladu s předchozím zjištěním sledovat dva hlavní důvody respondentů týkající se formulování vlastních výukových cílů, a to zohledňování potřeb nebo preferencí studentů.

V rámci kvantitativního výzkumu týkajícího se vzdělávacích cílů mimo oblast OAJ začali respondenti postupně klást důraz především na vývoj studijní autonomie a kritického myšlení studentů, čímž je upřesněno zjištění z předchozí kvalitativní fáze výzkumu (příloha 3.12). Tito učitelé si zřejmě v průběhu dané doby uvědomili důležitost vývoje kritického myšlení studentů jako součásti vysokoškolské výuky (Vašutová, 2002, s. 58) a učební autonomie jako jednoho z principů vysokoškolské výuky (Ramsden, 1992, s. 96–103) charakteristického pro post-komunikační přístup v cizojazyčné výuce (Dakowska, 2011, s. 82; Janíková, 2011, s. 58).

Na počátku vysokoškolské výuky si většina respondentů nekladla žádné výchovné cíle, a to například z důvodu, že se k tomu nepovažovali za kompetentní:

„Tady jde o to, že já jsem z čistě humanitního prostředí. A vychovávat k něčemu lidi, kteří pocházejí z úplně jiného prostředí... To mně přišlo trochu hloupé, kdybych ještě neznal ten jejich svět. Takže z počátku výchovné cíle z mé strany nebyly.“ (R11)

Hlavním důvodem však bylo u většiny respondentů to, že studenty považovali za dospělé lidi, které dle jejich názoru nebylo třeba vychovávat, což je v souladu s odbornou literaturou (Barták, 2008, s. 17; Bočková, 2009, s. 480). Nicméně na základě reakcí studentů ve výuce si někteří učitelé začali průběžně klást výchovné cíle týkající se slušného chování studentů ve výuce (R8, R15, R16) či jejich zodpovědného přístupu ke studiu (R7).

Obdobně v kvantitativním výzkumu nebyla oblast výchovných cílů pro respondenty klíčová (příloha 3.12). Tito učitelé si zřejmě uvědomili fakt, že obecným cílem vysokoškolské výuky je naučit studenty rozvinout své intelektuální dovednosti (Vašutová, 2002, s. 58), nikoliv jejich výchova. Nicméně v dané oblasti zaznamenali průběžný vývoj, a to jak v postupném kladení důrazu na slušné chování studentů během výuky a jejich zodpovědný přístup ke studiu, což validizuje předchozí zjištění z kvalitativního výzkumu, tak ve zvyšování důrazu na interkulturní toleranci a morální postoje studentů.

Představa ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ se u některých respondentů vyvíjela, a to opět v závislosti na postupném poznávání studentů. Prvotní představa absolventa kurzu, který dokáže bez problémů odborně komunikovat v pracovní sféře, byla pozměněna ve smyslu snižujících se nároků na studenty (R6, R8, R9, R15), a to z důvodu jejich nedostatečných vstupních znalostí obecné angličtiny. Daný jev byl v souladu s odbornou literaturou, kde začínající učitel je zpočátku idealistický a domnívá se, že všichni studenti dosáhnou vysoké úrovně (Steffy et al., 2000, s. 6–10). Respondenti tedy postupně slevovali z těchto ideálů a možná proto si časem začali představovat ideálního absolventa kurzu jako člověka, který se dále samostatně jazykově vyvíjí (R11, R16), přičemž je v psychické pohodě při používání cílového jazyka (R17).

Závěrem lze konstatovat, že DZO učitelů v dimenzi pojetí cílů výuky prošly během prvních tří let určitým vývojem, a to jak na základě dat z kvalitativní výzkumné fáze, tak v rámci deskriptivní analýzy z kvantitativního výzkumu. Naši respondenti v období, kdy byli začínajícími učiteli, postupně získávali znalosti o svých studentech a jejich původní zidealizované a nepřesné představy byly rekonstruovány (Kagan, 1992, s. 156). Na základě průběžného monitorování preferencí a potřeb studentů začínali stanovovat vlastní vzdělávací i výchovné cíle, čímž reflektovali jejich zájmy. Jádrem profesního vývoje těchto respondentů se tudíž stala reflexe, stejně jak je tomu v modelu profesního vývoje učitelů dle Shulmana a Shulmanové (2004, s. 260–268).

Pokud pohlédneme na danou problematiku z hlediska statistické analýzy pomocí testu dobré shody, změny v oblasti pojetí cílů výuky jako složky DZO vnímala pouze malá část respondentů (tabulka 3.8). V tomto případě docházelo

ke statisticky významnému vývoji učitelů jak u vzdělávacích cílů v oblasti OAJ i mimo tuto oblast, tak u výchovných cílů, což validizuje předchozí zjištění a svědčí o vývoji DZO těchto respondentů. Nicméně většina zkušených učitelů, která vyplnila dotazník, nezaznamenala výrazné změny v dané oblasti během prvních tří let praxe, což bylo potvrzeno rovněž daty od začínajících učitelů. Tito zkušení učitelé kladli důraz zejména na vzdělávací cíle v oblasti OAJ, zatímco vzdělávací cíle mimo danou oblast pro ně pozbývaly důležitosti, což opět potvrdili i začínající učitelé.

4.1.2 Znalosti kurikula

Výsledky kvalitativní výzkumné fáze z oblasti DZO týkající se znalostí kurikula jsou podrobně popsány v příloze 4.2. V následujícím textu se zaměříme na sledované změny v oblasti názorů učitelů na stanovené sylaby pro předmět OAJ, dále na jejich vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry a krátkodobé přípravy na vyučovací hodiny. Poté přesuneme pozornost na změny v rámci hlavních a doplňkových materiálních didaktických prostředků pro výuku včetně volitelných materiálů k samostudiu. Zvláštní pozornost bude věnována emocím učitelů spojeným s odborným obsahem výuky OAJ, tedy se studijním oborem jejich studentů. V závěru shrneme získané poznatky a porovnáme je se statistickou analýzou.

Centralizované sylaby pro předmět OAJ existovaly na pracovištích celkem devíti respondentů, přičemž někteří v nich postupně začali shledávat nedostatky (R5, R6, R7) nebo se zapojovat do jejich společných úprav (R5, R6, R7, R9, R10, R16). Zbývajících pět respondentů nemělo žádné sylaby k dispozici a muselo si je začít vytvářet samo (R8, R11, R13, R15, R17), což bylo dle jejich slov velmi náročné:

„Když si řeknu, že téma bude takové, tak už je problém zvolit to téma, protože já nevím, co přesně dělají v odborných předmětech. Takže nevím, co je zajímavá a jak moc odborné to má být a jak moc detailní to má být.“ (R8)

Tito učitelé se stávali tvůrci kurikula v procesu ontodidaktické transformace obsahu, kdy museli zpracovat oborové obsahy, ve kterých nebyli vzděláni, a z nich vybrat kurikulární obsahy (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 39).

V kvantitativní výzkumné fázi můžeme z hlediska deskriptivní analýzy rovněž sledovat určité změny týkající se sylabů (příloha 3.12). Na počátku prvních tří let převažoval důraz na používání již připravených sylabů, zatímco na konci daného období učitelé zdůrazňovali zejména spolupodílení se na vytváření nových sylabů v rámci pracoviště, anebo dokonce vytváření vlastních sylabů. To vše svědčí o profesním vývoji respondentů a validizuje výsledky z předchozího kvalitativního výzkumu.

Na základě sylabů si všichni respondenti z kvalitativní výzkumné fáze samostatně vytvářeli vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry, přičemž

osm učitelů je v souvislosti se získávanými zkušenostmi průběžně přetvářelo (R5, R6, R7, R8, R11, R13, R15, R17), což vyžadovalo nepřetržitou práci:

„Ale během těch prvních tří let to bylo velice, velice intenzivní. To bylo takové neustále tvůrčí období. Pořád se něco vytvářelo, analyzovalo, předělávalo (smích).“ (R17)

Oblast plánování výuky je obecně považována za velmi problematickou pro všechny začínající učitele, o čemž svědčí řada výzkumů (Battersby, 1981, s. 26; Šimoník, 1994, s. 38–63; Veenman, 1984, s. 148–158). Obdobně všichni učitelé zmiňovali počáteční velkou časovou náročnost krátkodobých příprav na vyučovací hodiny, která se však u osmi z nich v průběhu prvních tří let postupně snižovala (R4, R9, R11, R12, R13, R14, R15, R16). Přitom největším problémem byl pro respondenty odborný obsah:

„Ze začátku to byly hodiny. Největší příprava vlastně bylo načíst si odborný text k tématu. Takže jsem si přečetla třeba i několik kapitol z odborné publikace na to téma, abych zjistila, o co se jedná a jaké termíny používat.“ (R12)

V souladu s odbornou literaturou týkající se počátku profesní kariéry učitelů shledávali respondenti své prvotní pracovní zkušenosti velmi náročnými, jelikož pracovali mnoho hodin týdně a cítili se velmi unavení (Nias, 1989, s. 66–73). Velké pracovní nasazení vedlo k vyčerpání respondentů, kteří se tak nacházeli v tzv. fázi přežití popisované u začínajících učitelů přetížených vlastní zodpovědností za plánování výuky (Steffy et al., 2000, s. 50–51).

Za hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku považovalo osm respondentů učebnice z anglických nakladatelství, které se pro ně staly hlavním kurikulárním dokumentem (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 38). Dva z nich s nimi byli stále více spokojeni (R10, R14), a to z důvodu výměny učebnic za modernější. Naopak jiní dva respondenti byli s učebnicemi stále méně spokojeni (R6, R11), a to z důvodu průběžného zjišťování jejich nedostatků, tedy postupné seznámení se s konkrétním obsahem v kombinaci s narůstající učitelkou praxí měly pozitivní vliv na utváření DZO těchto učitelů (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–682).

Dále dva respondenti disponovali centrálně vytvořenými hlavními materiály pro daný předmět, na jejichž aktualizaci se jeden z nich začal podílet (R16). Zbývající čtyři učitelé si museli hlavní materiály postupně vytvářet sami (R8, R13, R15, R17), jelikož žádné nebyly na daném pracovišti k dispozici, což jim činilo velké problémy:

„To byl první šok, že jsem pak seděl celé dny u počítače a vymýšlel, co by se dalo. To byl takový pokus-omyl, co se pro ty lidi dá udělat.“ (R13)

Respondenti, kteří byli nuceni vytvářet vlastní hlavní výukové materiály, přičemž neměli ještě dostatečnou znalost odborné problematiky z oboru studentů, si stěžovali na velkou pracovní zátěž a stres, což odpovídá odborné literatuře

zaměřené na začínající učitele (Steffy et al., 2000, s. 50–51; Veenman, 1984, s. 143). Tito učitelé neměli potřebu kompletovat vytvořené hlavní materiály s dalšími doplňkovými materiály:

„No já žádný doplňkový [materiál] nemám, protože všechno je pro mne doplňkový materiál. Já si vlastně všechno vytvářím sama. A myslím si, že je i lepší si to vytvářet z hodiny na hodinu, aby to bylo čerstvé. Protože odborná angličtina má obzvlášť ve stavebnictví takovou vadu, že všechno zastará hrozně rychle.“ (R8)

Z výše uvedeného je zřejmé, že specifickým rysem obsahu výuky OAJ je jeho zastarávání, což také zmiňovala řada respondentů v souvislosti se zastaráváním učebnic pro OAJ. Rovněž odborná literatura zmiňuje nutnost učitelů reagovat na vědecký vývoj a dodávat do výuky OAJ stále aktuální materiály (Lowe, 2010, s. 6–12).

Zbývajících deset respondentů doplňovalo centrálně stanovené hlavní materiály o vlastní doplňkové materiály. Tři z nich to začali dělat teprve postupně během prvních tří let praxe (R4, R5, R14), což svědčí o jejich profesním vývoji. Ostatní využívali doplňkové materiály od samého začátku, avšak většinou je průběžně měnili v závislosti na potřebách studentů (R9, R12, R16) či náplni závěrečných testů (R6, R7, R11). V jednom případě naopak množství doplňkových materiálů postupně klesalo, a to vlivem snižujícího se časového prostoru na dané aktivity (R10).

Všichni respondenti poskytovali studentům volitelné materiály k samostudiu, jako například tištěné a internetové zdroje pro procvičení řečových dovedností nebo jazykových prostředků. U poloviny z nich k tomu došlo teprve postupně během prvních tří let praxe (R8, R5, R7, R10, R11, R16, R17), což opět svědčí o jejich profesním vývoji. K dalšímu vývoji došlo u respondentů, kteří vykazovali změnu od pouhého slovního doporučení zdrojů až po fyzické poskytování konkrétních materiálů (R17) nebo od předávání materiálů získaných z různých zdrojů až po vlastnoručně vytvořené materiály (R6). Respondenti si tak postupně vytvářeli databanky materiálů, které předávali studentům, přičemž vzrůstala jejich schopnost vybírat vhodné materiály a tím docházelo i k vývoji jejich znalostí kurikula a potažmo i DZO.

Nyní pohlédneme na oblast materiálních didaktických prostředků z hlediska deskriptivní analýzy kvantitativního výzkumu (příloha 3.12). Zde jsme mohli sledovat počáteční převahu používání českých učebnic či již vytvořených materiálů z dané vysoké školy. Na konci prvních tří let však učitelé zdůrazňovali spolupodílení se na přípravě hlavních výukových materiálů a rovněž samostatné vytváření těchto materiálů. Navíc na konci dané doby respondenti rovněž kladli důraz na používání anglických učebnic a samostatné vytváření doplňkových materiálů. To vše potvrzuje jejich profesní vývoj a validizuje některá zjištění z kvalitativního výzkumu.

Emoce respondentů spojené s odborným obsahem výuky, týkajícím se studijního oboru jejich studentů, prošly většinou dramatickým vývojem. Pouze tři respondenti nevykazovali počáteční velké problémy způsobené svými nedostatečnými znalostmi, což však bylo způsobeno jejich předchozí praxí v dané oblasti:

„Tím, že vlastně učím na své domovské fakultě a opravdu ta úroveň zase není nějak šíleně vysoká, a tím, že je zde velké množství oborů, tak vlastně my [...] se zaměřujeme na akademickou angličtinu.“ (R16)

„Ten kantor by měl něco o tom oboru vědět. Takže já třeba v tomhle jsem měla výhodu, že jsem se v tom pohybovala, takže si myslím, že se to i promítá do takového toho možná i sebevědomí, které mám, protože prostě něco o tom vím.“ (R10)

Zbývajících jedenáct respondentů však mělo s odbornou oblastí velké problémy. To mělo u devíti z nich za následek nízkou sebedůvěru, ale i postupné získávání jistoty spolu s prodlužující se dobou praxe (R4, R5, R6, R7, R8, R11, R12, R14, R15):

„Ten první rok, ten byl naprosto perný, protože na cokoliv se oni zeptali a nebylo to v té lekci, tak já jsem neměla tušení. Já jsem nevěděla nic, protože člověk neznal ani ty základní termíny, které teď považuji za naprosto základní.“ (R6)

„Ze začátku jsem byla plná pochybností, co znamená to slovo a jaké jsou vztahy mezi těmi termíny. [...] A najednou jsem si opravdu nebyla jistá, jestli to, co tvrdím, je správně.“ (R12)

„Chodila jsem tam hrozně nervózní, úplně si to pamatuji. I když to byli prváci, tak jsem si říkala: „Oni to poznají, že vůbec nevím, o čem mluvím.““ (R15)

Celkově tedy můžeme sledovat u respondentů typické rysy začínajících učitelů z odborné literatury, kteří si sami sebou nejsou jistí (Berliner, 1995, s. 47–48) a mají pochybnosti o vlastních profesních kvalitách (Richardson & Placier, 2001, s. 905–947). Nicméně v našem případě byla tato nejistota způsobená zejména neznalostí odborného obsahu, k čemuž by u ostatních učitelů vystudovaných ve svých oborech nemělo docházet.

Dále tři respondenti zmínili, že v průběhu své počáteční praxe začali postupně přecházet ze své prvotní soustředěnosti na odborný obsah k důrazu na samotný cílový jazyk (R4, R13, R15), což by mohlo být specifickým rysem vysokoškolských učitelů OAJ:

„Člověk má na začátku tendenci zabředávat do těch odborných věcí. Protože ten jazyk samozřejmě zná, ale ty odborné věci ne. A najednou mu to přijde velmi zajímavé, tak někdy do toho příliš zabředává a najednou ten kurz není jazykový.“ (R4)

„Rychle jsem si musel uvědomit, že nejsem expert v jejich oboru. [...] Jakože já jsem nebyl arbitrem toho, jestli je to dobře chemicky nebo matematicky, ale toho, jestli je to dobře jazykově.“ (R13)

„Zjistila jsem, že učit dobře neznamená chápat všechno nebo mít v tom rozsáhlé znalosti. [...] Takže cítím takovou úlevu a přesouvám to těžiště na to jazykové spíš než na to odborné.“ (R15)

Nyní se zaměříme na data získaná v kvantitativní výzkumné fázi, kde jsme se soustředili na způsoby, kterými respondenti získávali znalosti z odborného obsahu (příloha 3.12). Na začátku praxe udávali učitelé především diskuse s kolegy jazykáři, kdežto na konci se více soustředili na využití odborných publikací, učebnic či materiálů na internetu a na návštěvy kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru. Výše uvedené informace, které dále rozšiřují zjištění z kvalitativního výzkumu na dané téma, mohou svědčit o profesním vývoji respondentů, kteří se postupem času stále více seznamovali s odbornou problematikou a tím rozvíjeli své znalosti kurikula jako jednu z komponent DZO.

Závěrem bychom mohli konstatovat, že v oblasti složky DZO týkající se znalostí kurikula prošli respondenti profesním vývojem, a to jak z hlediska kvalitativního výzkumu, tak z pohledu deskriptivní analýzy kvantitativní výzkumné fáze. V dané oblasti jim zřejmě největší problém činila neznalost odborného obsahu, kdy tito učitelé zažívali pochybnosti ohledně své adekvátnosti v zaměstnání (Nias, 1989, s. 66–73), avšak časem jejich sebevědomí postupně rostlo (Steffy et al., 2000, s. 6–10). S tím byly následně spojené i další problémy týkající se vytváření sylabů, dlouhodobých plánů, krátkodobých příprav a výukových materiálů.

Nyní se zaměříme na danou problematiku z pohledu statistické analýzy pomocí testu dobré shody (tabulka 3.8). Zde opět pouze malý počet respondentů vnímal změny mezi začátkem a koncem prvních tří let praxe, které navíc nebyly statisticky významné ani v oblasti používání sylabů a materiálů, ani v oblasti získávání znalostí z odborného obsahu. Většina zkušených učitelů nezaznamenala žádné změny během prvních tří let a stejně tomu bylo u začínajících učitelů. Dále bychom mohli ze získaných statistických údajů soudit, že oblast sylabů nebyla pro všechny tyto učitele důležitá.

4.1.3 Znalosti výukových strategií

Získaná kvalitativní data z oblasti DZO týkající se znalostí výukových strategií jsou detailně popsána v příloze 4.3. V této podkapitole se nejprve zaměříme na změny ve strategiích učitelů zaměřených na vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu. Dále bude pozornost orientována na změny v oblasti organizačních forem výuky a způsobů seznamování studentů s novým učivem. Poté se soustředíme na používání zábavných aktivizačních metod ve výuce a další způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti. Následně se zaměříme na začleňování domácích úkolů do výuky. Závěrem budou popsány učiteli vnímané změny ve vlastních emocích spojených s průběhem výuky a jejich zpětné hodnocení této výuky. Následovat bude stručné shrnutí a porovnání s výsledky statistické analýzy.

Celkem šest učitelů zmínilo, že u nich došlo k postupnému vývoji určitých specifických výukových strategií sloužících k tomu, aby se vypořádali s vlastní

neznalostí odborného obsahu – jejich nejistota ve zvládnání odborného obsahu tedy vedla ke změnám výukových strategií. Mezi nimi byla nejčastěji zmiňována možnost zeptat se na danou problematiku studentů přímo ve výuce (R7, R13, R14, R15), dále pověřit studenty k vyřešení daného problému (R5, R14), nechat studenty vyučovat odborný obsah (R13, R16) či vyřešit daný problém spolu se studenty (R15). Naopak jeden respondent se stále více snažil nalézt řešení osobně (R6). Z výše uvedeného vidíme převažující tendenci učitelů přesunout zodpovědnost za odborný obsah na studenty, což by mohlo být specifickým rysem vysokoškolských učitelů OAJ:

„To znamená přiznat: ‚Já nejsem odborník v ekonomii.‘, ale třeba pověřit toho studenta, ať to zjistí a do příště to prezentuje ostatním i mně, abych se i já doučil něco nového. To znamená, i takové ty spontánní reakce se naučit.“ (R5)

„Vždy jsem měla pocit, že ano, působím, ovládám jazyk, připravila jsem se v maximální možné míře. Ale obor už mi maličko samozřejmě uniká. Přišlo mi, že nemůžu předstírat, že to tak není.“ (R14)

„Tak určitě první strategie, to mně rovnou někdo poradil, že rozhodně si nehrát na to, že to vím. Takže ve chvíli, když jsem nevěděl, tak jsem řekl: ‚Nevím, zjistím.‘ [...] Pak si myslím, že jsem přešel přes to, co jsem už popisoval, aby si to vysvětlili vzájemně. Protože jsem si řekl, že tam nejsem od toho, abych vysvětloval odbornou věc, naopak jsem tam od jazyka.“ (R13)

Výše uvedená tendence učitelů přesouvat zodpovědnost za odborný obsah směrem na studenty byla validizována v rámci deskriptivní analýzy kvantitativního výzkumu (příloha 3.12). Zde dávali na počátku prvních tří let respondenti důraz zejména na neřešení odborného problému za současného odkázání studentů na odborníky v oboru. Méně často se v této době snažili odborný problém vyřešit sami ihned ve výuce nebo do příští hodiny, anebo se zeptali studentů, zda neznají řešení. Naopak na konci prvních tří let převážně pověřili studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny, anebo ještě častěji nechali studenty, aby sami vyučovali odborný obsah. Můžeme tedy sledovat vývoj v oblasti znalostí výukových strategií jako složky DZO, kdy si respondenti vytvářeli strategie na základě procesu zkušenostního učení se střídáním jednání a reflexe (Korthagen et al., 2011, s. 58–59).

V rámci kvalitativního výzkumu v oblasti organizačních forem výuky z hlediska komunikace (Gavora, 2005, s. 117–121) lze sledovat dle respondentů převažující tendenci snižovat důraz na frontální výuku (R4, R5, R7, R13, R14) za současného zvyšování intenzity skupinové výuky (R4, R5, R7, R13, R14) či párové výuky (R4, R5, R7, R13):

„Já myslím, že se to měnilo. Protože úplně na začátku... Nevím, jestli to tak má každý učitel, ale já jsem měl strach z toho, že se mi to takzvaně rozjede. Že je neuhlídám, neukočírui. Takže člověk měl tendenci to hodně držet autoritativně. Tak jako že tam ten učitel byl důležitý.“ (R5)

Uvedený trend přechodu k individuálnějším formám výuky je v současné době považován za velmi efektivní, protože tradiční způsob výkladu učitele zabraňuje vývoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti studentů (Maňák, 1998, s. 106). Rovněž data z kvantitativního výzkumu, kde na počátku učitelé kladli důraz na frontální výuku, kdežto na konci na párovou či skupinovou výuku, validizují daná zjištění (příloha 3.12). Zkoumaní učitelé se tedy nejdříve soustředili na vlastní přežití, zejména na řízení třídy a stanovení své role učitele (Maynard & Furlong, 1995, s. 12–13), přičemž postupně stoupala jejich profesní sebedůvěra a začali zaměřovat pozornost na výukové situace (Richardson & Placier, 2001, s. 905–947).

V rámci kvalitativní výzkumné fáze v oblasti způsobů seznamování studentů s novým obsahem zmínili čtyři respondenti postupný pokles deduktivně orientované výuky a nárůst induktivně zaměřeného vyučování (R5, R7, R9, R10). To je opět v souladu s moderními trendy výuky cizích jazyků a s faktem, že reprezentace konstruované studenty poskytují řadu výhod před reprezentacemi předkládanými pouze učitelem či učebnicí, neboť mají určitý potenciál pro jejich konceptuální porozumění (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 115–118). Obdobně jako dříve zmíněný přechod důrazu od frontální výuky k individuálnějším formám výuky, rovněž tato tendence přechodu z deduktivní výuky k induktivně zaměřené výuce naznačuje vývoj učitelů od vlastního „já“ k procusům učení se studentů (Kagan, 1992, s. 156).

Respondenti z kvalitativního výzkumu hojně využívali zábavné aktivizační metody ve výuce OAJ, a to jak ve formě her (Mužík, 2004, s. 36–37), tak ve formě diskusních, situačních a inscenačních metod či simulací (Vašutová, 2002, s. 83–84). Učitelé, kteří udávali průběžné změny v množství těchto aktivit, můžeme rozdělit na ty, jejichž množství aktivit průběžně narůstalo (R4, R7, R14), anebo klesalo (R6, R16, R17). Nárůst byl z důvodu rozvíjející se učitelské praxe, zatímco pokles byl způsoben zvyšující se náročností učiva a nutností jeho probírání na úkor zmíněných aktivit. V obou případech můžeme zaznamenat profesní vývoj učitelů, kteří postupně vyvíjeli své výukové strategie a přizpůsobovali je vnějším faktorům.

V oblasti způsobů motivování studentů k zapojení do učební činnosti většinou nedocházelo v rámci kvalitativního výzkumu dle respondentů k žádným změnám, jelikož motivovali studenty již od počátku praxe. To probíhalo kombinací vnější motivace, která byla uskutečňována formou odměn nebo naopak nepříznivých následků, a vnitřní motivace, tedy formou uspokojování potřeb studentů (Cangelosi, 2006, s. 137). Pouze jeden respondent zaznamenal v dané oblasti vývoj (R10), a to když začal studenty přesvědčovat o přínosnosti výuky, pokud budou sami aktivní. Danou činnost lze považovat za formulování se-bemotivační strategie jako jednoho ze způsobů zvyšování efektivity cizojazyčné výuky (Dörnyei, 2005, s. 110–116).

Na rozdíl od výše zmíněného zjištění z kvalitativního výzkumu byl v rámci kvantitativní výzkumné fáze zaznamenán průběžný vývoj respondentů v oblasti motivování studentů (příloha 3.12). Tito učitelé se postupně snažili motivovat studenty především užitečnou výukou propojenou s praxí, dále pak zábavnou výukou se zajímavými aktivitami a zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení. Během prvních tří let tedy můžeme sledovat profesní vývoj daných respondentů v oblasti výukových strategií jako komponenty DZO.

Nyní se zaměříme opět na kvalitativní výzkumnou fázi, tentokrát na oblast domácích úkolů. V souladu s názorem, že na dospělé lidi by měla být přesouvána zodpovědnost za řešení svých vzdělávacích potřeb a využití svého potenciálu (Mužík, 2004, s. 26), zadávala převážná většina respondentů již od počátku výuky studentům povinné domácí úkoly. Ke změnám došlo pouze u dvou učitelů (R8, R16), kteří postupně stanovili domácí úkoly pouze volitelnými, a to v reakci na jejich neplnění studenty. Jiní dva učitelé (R4, R7) zmínili změny v přístupu ke studentům, kteří domácí úkoly neplnili, a to od počátečního rozladění až po přenechání celé záležitosti na jejich vlastní zodpovědnosti. Pokud docházelo ke změnám v obsahu domácích úkolů, můžeme sledovat zejména nárůst procvičování dovednosti čtení (R6, R9, R10, R12, R17), jelikož přečtení textu během výuky zabíralo mnoho času. Jiní učitelé začali zadávat domácí úkoly v podobě procvičení jazykových prostředků (R5, R17), a to v závislosti na zjištění aktuálních potřeb svých studentů.

V oblasti emocí učitelů spojených s průběhem výuky během prvních tří let praxe zmiňovalo jedenáct respondentů pomalý vzestup kladných postojů k dané profesi, což je v souladu s odbornou literaturou (Ryan, 1986, s. 8). Počáteční nejistota většiny respondentů (R4, R5, R6, R7, R8, R11, R13, R14, R15, R16) spojená s neznalostí odborné problematiky z oboru studentů přecházela ve zvyšující se sebevědomí, kdy se učitelé jednak postupně seznamovali s odborným obsahem, ale rovněž zjišťovali, že ve výuce OAJ je důležitý zejména cílový jazyk:

„Dřív jsem měla pocit, že abych před nimi obstála, tak musím ukázat, že to téma hrozně dobře znám. A teď mám pocit, že je to jinak. Že já znám to, o čem v hodině mluvíme, a když něco vyvstane, tak už mě to nestresuje. Já jsem pochopila, že jim je to jasné, že je to pořád angličtina. A já spíš potřebuji jít do hodiny s tím, že vím, že ta hodina bude dobrá. A ne s tím, že jsem si načetla. Protože jsem pochopila, že dost často to k ničemu není. Že se tam stresuji z toho, jestli tomu dobře rozumím, ale víc vítězí ten didaktický pohled. Když hodina je dobrá, tak i když samozřejmě narazíme na něco, tak třeba nevím nebo i nevím, jak se řekne, také se to pořád stává, tak to vlastně vůbec nevádí.“ (R15)

Někteří respondenti zmínili ještě další individuální problémy, se kterými se v průběhu prvních tří let ve výuce postupně vypořádali. Šlo o obavy týkající se výuky většího množství studentů (R6, R14), výuky velkého množství

hodin týdně (R16), didaktické stránky vysokoškolské výuky (R12) a vyvolávání studentů jménem (R7). Celkově lze konstatovat, že s počátkem vysokoškolské výuky OAJ měli respondenti velké problémy způsobené dle jejich výpovědí nedostatečným předchozím vzděláním:

„Nebylo to tak, že bych si řekla: ‚Dobře, tak tady mám tento úkol, mám zajistit výuku v těch kurzech úplně od začátku až do konce, od přípravy až po vlastní realizaci.‘ a že bych se cítila tak, že bych získala takové vzdělání, abych se o ně mohla stoprocentně opřít.“ (R17)

Naopak dva respondenti vykazovali postupný nárůst negativních emocí, což bylo způsobené jednak snižující se mírou komunikativnosti studentů ve výuce (R17) a jednak zvyšující se nejistotou v oblasti vlastních schopností připravit pro studenty přínosnou výuku (R16). To jsou poměrně zajímavá zjištění. První naznačuje, že individuální charakteristiky studentů, včetně ochoty komunikovat, mají vliv nejen na cizojazyčné učení studentů (Dörnyei, 2005, s. 203–216), ale také na emoce učitelů. Druhé zjištění by mohlo mít souvislost se specifickým profesním vývojem učitelů odborných jazyků a jistě by stálo za podrobnější prozkoumání.

Ze zpětného pohledu docházelo dle subjektivního vnímání poloviny respondentů (R4, R5, R12, R13, R14, R16, R17) k postupnému zvyšování kvality výuky po didaktické stránce. Naopak dva respondenti (R6, R7) zmiňovali zvyšující se rutinu výukového procesu, která měla za následek snížení jejich zájmu o výuku. Zvyšující se rutina ve výuce však nemusí být nutně spojována s negativním vlivem na tento výukový proces, ale může mít pozitivní následky právě v kvalitnější a propracovanější výuce. Rovněž odborná literatura potvrzuje fakt, že začínající učitelé si postupně vytvářejí standardizované vyučovací postupy, které se stále více automatizují (Kagan, 1992, s. 156).

Závěrem můžeme konstatovat, že z pohledu kvalitativního výzkumu a deskriptivní analýzy kvantitativního zkoumání docházelo u respondentů během prvních tří let praxe k výraznému vývoji v oblasti znalostí výukových strategií jako složky DZO. Tito začínající učitelé si postupně vytvářeli různé strategie a přístupy, a to na základě zkušeností z předchozí výuky a poznávání potřeb studentů. Zpětný pohled učitelů na průběh výuky a poučení se na základě získaných zkušeností tak vedly k novému porozumění, což odpovídá modelu pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana (1987, s. 14–19). Navíc přizpůsobování výuky konkrétním potřebám studentů je jedním ze základních přístupů k výuce OAJ (Harding, 2007, s. 10–11).

V rámci statistického zpracování kvantitativního výzkumu pomocí testu dobré shody v oblasti komponenty DZO týkající se znalostí výukových strategií vnímala změny během prvních tří let praxe pouze menší část respondentů, přičemž statisticky významný vývoj těchto učitelů byl sledován pouze v oblasti motivování studentů k aktivnímu zapojení do učební činnosti (tabulka 3.8).

Většina respondentů nevnímala v dané době žádné změny, přičemž data od začínajících učitelů rovněž svědčí o této stabilitě. Respondenti kladli statisticky významný důraz na organizační formy výuky a motivování studentů k aktivnímu zapojení do učební činnosti, kdežto výukové strategie k vyrovnání se s nezalostí odborného obsahu nezdůrazňovali, v čemž se shodovali se začínajícími učiteli.

4.1.4 Znalosti o porozumění studentů

Podrobné výsledky z kvalitativního výzkumu v rámci složky DZO týkající se znalostí o porozumění studentů jsou prezentovány v příloze 4.4. V tomto textu se nejprve zaměříme na názory učitelů na nevhodnější způsob učení studentů. Poté se budeme soustřeďovat na způsoby zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie a na vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení. Následně se přeorientujeme na způsoby zjišťování vstupních znalostí studentů a jejich porozumění probíranému učivu. Nakonec se soustředíme na ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů a emoce respondentů s tím spojené včetně jejich zpětného hodnocení. V závěru bude opět následovat shrnutí a zaměření na výsledky ze statistické analýzy.

Nyní se zaměříme na názory respondentů týkající se nevhodnějších přístupů, kterými by se jejich studenti měli učit OAJ. Většina učitelů již od počátku výuky preferovala nějaký konkrétní způsob učení studentů, kdy se jednalo o propojení výuky s praxí (3x), důraz na pouze receptivní řečové dovednosti (3x) nebo zároveň receptivní i produktivní řečové dovednosti (3x). Několik respondentů se teprve postupně začalo v dané problematice orientovat a cílit na jednotlivé možnosti, přičemž šlo o větší propojení výuky s praxí (R14), důraz na receptivní řečové dovednosti (R15), důraz na produktivní řečové dovednosti (R16) a pravidelné opakování jazykových prostředků (R7). Názory respondentů se tedy vyvíjely různými směry, přičemž z pohledu osvojování cizího jazyka lze důraz na receptivní řečové dovednosti dát do souvislosti s nativistickým přístupem (VanPatten & Williams, 2007, s. 30–32), zatímco orientaci na produktivní řečové dovednosti se sociálním interakcionalismem (Mitchell & Myles, 2004, s. 195–196). Zaměření na jazykové prostředky má kořeny v behaviorismu (Lightbown & Spada, 2006, s. 34), i když s ohledem na zdůraznění role opakování učiva rovněž v kognitivismu (Cook, 2001, s. 189).

Výše zmíněné různorodé názory učitelů byly upřesněny na základě deskriptivní analýzy kvantitativního výzkumu, kde byl kladen počáteční důraz na pravidelné opakování gramatiky a odborné slovní zásoby (příloha 3.12). Naopak na konci prvních tří let to byl důraz na zejména mluvení odborným anglickým jazykem, ale také na psaní tímto jazykem a čtení odborné literatury v angličtině. V průběhu prvních tří let tedy můžeme sledovat přechod

od zaměření na jazykové prostředky k důrazu na řečové dovednosti, zejména pak produktivní, což validizuje i naše zjištění v rámci koncepcí cílů výuky jako složky DZO.

V oblasti kvalitativního výzkumu se postupným zjišťováním toho, které učební styly a strategie studenti preferují, zabývali pouze dva respondenti (R11, R12), kdy sledovali reakce studentů ve výuce a získaným informacím se následně přizpůsobovali. Můžeme tedy mluvit o profesním vývoji těchto učitelů, kteří svou pozornost postupně přesunuli k procesům učení studentů (Fuller, 1969, s. 210–213; Kagan, 1992, s. 156), přičemž pro ně začala být důležitá jejich zpětná vazba a jednali v souladu s jejich učebními styly (Steffy et al., 2000, s. 6–10). Výše zmíněné zjištění bylo validizováno během kvantitativní výzkumné fáze, kde rovněž učitelé postupně zjišťovali preference studentů pro různé učební styly a strategie podle jejich zpětných reakcí ve výuce (příloha 3.12). Kromě toho jsme zde mohli sledovat i tendenci respondentů zvyšovat důraz na rozhovory se studenty týkající se daného tématu.

Nyní se vrátíme k výsledkům kvalitativního výzkumu v dané oblasti, kde kromě výše zmíněných dvou učitelů, u kterých docházelo ke změnám, pouze tři respondenti sledovali cíleně reakce studentů od samého začátku výuky, aby zjistili jejich preference pro učební styly a strategie. Naopak devět učitelů nepovažovalo danou oblast za důležitou, přičemž jako hlavní důvod uvedli, že studentů bylo ve skupinách mnoho a tudíž jejich učební styly byly různorodé. Nicméně odborná literatura udává, že vysokoškolsí studenti se nacházejí ve druhé etapě tzv. specializování (16–40 let), kdy se u nich začíná rozvíjet jeden specifický učební styl (Mareš, 1998, s. 69–70). Na základě této teorie by se dalo předpokládat, že v rámci konkrétního odborného zaměření budou učitelé zdůrazňovat nějaký specifický styl učení svých studentů, avšak daný názor v našem výzkumu potvrdili pouze respondenti vyučující technicky zaměřené studenty:

„Nemůžeme od nich chtít tolik spontánních reakcí jako: ‚Co byste dělali v situaci, když...?‘. To je něco, co techničtí studenti nemají rádi. Neradi si vymýšlí něco, co není. To znamená simulování nebo vžívání se do rolí, to je pro ně hrozně těžké, protože mají pocit, že to není realita. Tím pádem to nechtějí řešit nebo nemají potřebu to řešit. To pak odpadá celá jedna velká část různých aktivit, ve kterých se jazyk dá procvičit.“ (R12)

Dále se zaměříme na oblast vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení, což by jim mělo pomoci učit se samostatně svým vlastním způsobem (Lojová & Vlčková, 2011, s. 99). Pouze tři respondenti (R4, R5, R6) zmínili postupný vývoj této snahy, která však byla dle jejich slov pouze okrajová. Obdobně sedm respondentů zmínilo určitou nesystematickou snahu o výše zmíněné již od počátku své praxe. Naopak zbývající čtyři respondenti se danou problematikou vůbec nezabývali, a to zejména z důvodu, že dle jejich názoru studenti své učební styly již znali a využívali je.

Celkově lze konstatovat, že oblast týkající se učebních stylů a strategií studentů nebyla pro respondenty během prvních tří let klíčová, což však mohlo být způsobené nedostatečným pedagogickým vzděláním některých z nich:

„Já jsem vzděláním magistrem z filozofické fakulty, ne pedagogické. Takže já jsem těch didaktických předmětů tolik neměl. Nás k tomu nikdo nevedl. A já jsem nevěděl, jak to přesně dělat.“ (R11)

Nyní se zaměříme na oblast zjišťování vstupní úrovně obecné angličtiny studentů. Celkem čtyři respondenti se touto problematikou nemuseli zabývat, jelikož jejich studenti měli povinnost projít centralizovaně organizovaným vstupním testem. Zbývající respondenti si sami zjišťovali vstupní úroveň studentů, a to pouhým sledováním jejich reakcí ve výuce (2x) nebo prostřednictvím testů (1x) či konverzačních aktivit (7x). Nicméně u některých docházelo ke změnám, což bylo často způsobeno vlivem technického vývoje pracoviště, kde přešli k centralizovaným vstupním elektronickým testům (R5, R6, R7, R14, R16). V jednom případě (R12) byl přechod orientován od pouhého sledování reakcí studentů ve výuce k cíleným konverzačním aktivitám, což svědčí o vývoji DZO daného učitele. Dále někteří respondenti zmiňovali velmi různorodou vstupní úroveň studentů v oblasti obecné angličtiny, což koresponduje s odbornou literaturou (Harding, 2007, s. 8–9).

V oblasti ověřování porozumění studentů probíranému učivu se danou problematikou většina respondentů zabývala již od počátku praxe, a to převážně více způsoby zároveň – vybízením studentů k dotazům během vysvětlování učiva (3x), diskusemi se studenty po probrání učiva (4x), cvičeními po probrání učiva (6x), monitoringem práce ve dvojicích po probrání učiva (2x), opakovacími cvičeními v následující hodině (4x), ústním opakováním v následující výuce (2x) a písemnými domácími úkoly (3x). Většina respondentů tedy již měla na počátku praxe vyvinuty určité přístupy sloužící k ověření porozumění studentů, které mohli získat jak během svého studia pedagogiky, tak v průběhu své předchozí výukové praxe na jiných školách. První tvrzení by mohlo být podepřeno faktem, že pouze jeden respondent (R13), který si začal ověřovat porozumění studentů formou písemných úkolů až postupně, jako jediný neměl vystudované učitelství.

Nyní se soustředíme na ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů, což všichni respondenti prováděli prostřednictvím zápočtových či zkuškových testů a někteří ještě ústními zkouškami (10x) a seminárními pracemi v podobě ústních prezentací (10x) či písemných úkolů (5x). V oblasti testování využívalo osm respondentů centralizované testy z daného pracoviště, do jejichž tvorby se zapojovali, přičemž zbývajících šest respondentů si vytvářelo vlastní testy. V jednom případě (R4) došlo ke změně testů z vlastních na centralizované, a to v důsledku vývoje na pracovišti. Ke změnám v obsahu testů docházelo u poloviny respondentů, přičemž šlo o postupnou redukci části zabývajících se překladem (R5, R6, R7) nebo o rozšíření testů o další řečové dovednosti (R10,

R15, R16, R17). Můžeme tedy sledovat postupnou snahu respondentů o přechod z důrazu na jazykovou kompetenci směrem k pragmatické kompetenci (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100).

V oblasti ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů jsme sledovali změny rovněž v rámci kvantitativního výzkumu, jehož výsledky tak rozšiřují předchozí zjištění (příloha 3.12). Na počátku praxe kladli respondenti důraz především na pravidelné domácí úkoly, kdežto na konci se soustředili zejména na ústní seminární práce, dále pak na písemné seminární práce a na průběžné ústní zkoušení během semestrů. Učitelé tedy postupně rozvíjeli své DZO tím, že začali klást důraz na samostatnou tvůrčí činnost studentů, která je jednou z charakteristik vysokoškolské výuky (Vašutová, 2002, s. 54).

V kvalitativní výzkumné fázi jsme se rovněž zaměřili na emoce učitelů spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů. Celkem deset respondentů zmínilo své počáteční negativní emoce, které se u většiny z nich začaly měnit směrem k pozitivním, což bylo způsobeno změnami v obsahu testů (R12, R15), větší praxí ve vytváření testů (R9) či v hodnocení prezentací (R16). Hodnocení studentů je obecně považováno za velký problém většiny začínajících učitelů, o čemž svědčí řada výzkumů (Battersby, 1981, s. 26; Šimoník, 1994, s. 38–63; Veenman, 1984, s. 148–158). Zmíněná změna emocí byla rovněž způsobena zvyšující se jistotou a sebevědomím respondentů v oblasti odborného obsahu (R5, R6, R7):

„Tam šlo jen o to, jak jsem říkala, já jsem byla lekci před těmi studenty. Takže jsem si říkala, že sama bych to asi nenapsala.“ (R6)

„Kdyby to dali přede mne bez nějaké intenzivní přípravy, tak to nenapišu, tenkrát.“ (R7)

„To jsem musel bedlivě sledovat klíč a opravovat to podle toho.“ (R5)

Dále u dvou respondentů (R6, R7) docházelo ke změně emocí v souvislosti s překladovou částí testů, a to od počátečního odmítání překladu až k uznání jeho potřebnosti při ověřování znalostí studentů. Zde můžeme pozorovat profesní vývoj daných učitelů, přičemž odborná literatura rovněž zdůrazňuje užitečnost používání metody překladu ve výuce OAJ (Fakharzadeh, 2009, s. 2–7; Kavaliuskienė, 2009, s. 6–9).

Ze zpětného pohledu považovali pouze dva respondenti kvalitu testů během prvních tří let praxe za uspokojivou, zatímco pro sedm učitelů byla nedostatečná ve srovnání s přítomností, a to především z důvodu nekvalitních cvičení v testech, nekomplexnosti a nevyváženosti testů nebo neschopnosti testů rozpoznat pravou úroveň studentů. V oblasti testování tedy zřejmě docházelo k vývoji DZO učitelů v delším časovém rozsahu, což mohlo být způsobeno nedostatečným zaměřením na danou problematiku během studia učitelství:

„Protože tady na škole nejsou učitelé nějak systematicky připravováni k tomu jak hodnotit studenty. Takže když vezmu ty testy na začátku, tak čistě z testologického hlediska to byla hrůza.“ (R4)

Závěrem můžeme konstatovat, že DZO v dimenzi znalostí o porozumění studentů prošly během prvních tří let u některých respondentů vývojem, a to jak v oblasti kvalitativní výzkumné fáze, tak v rámci deskriptivní analýzy kvantitativního výzkumu. Tito učitelé postupně přesouvali svou pozornost od organizace výuky k procesům učení se studentů (Fuller, 1969, s. 210–213; Kagan, 1992, s. 156), přičemž u nich docházelo k procesu profesního učení ve fázi hodnocení dle modelu pedagogického uvažování a jednání (Shulman, 1987, s. 14–19).

Nyní se zaměříme na statistickou analýzu pomocí testu dobré shody v dané oblasti (tabulka 3.8). Většina respondentů neshledávala během prvních tří let žádné změny, což platilo rovněž pro začínající učitele. Pouze malé množství respondentů vnímalo určité změny, přičemž rozdíl mezi začátkem a koncem praxe nevyšel statisticky průkazně v žádné oblasti znalostí o porozumění studentů, tedy k vývoji DZO daných učitelů zřejmě nedocházelo. Respondenti kladli statisticky významný důraz na přístupy studentů k učení a na ověřování dosažených znalostí studentů, zatímco jejich učební styly či strategie nepokládali za důležité, což platilo rovněž pro začínající učitele.

4.2 Shrnutí výsledků

V tomto textu přehledně shrneme výše uvedené informace do jednotlivých bodů. Nejprve popíšeme data získaná statistickou analýzou během kvantitativní fáze výzkumu, a to pomocí testu dobré shody zaměřeného na úroveň složek DZO a dotazníkových otázek. Poté v rámci kvantitativního výzkumu přesuneme pozornost na výsledky statistické analýzy provedené porovnáváním absolutních četností na úrovni dotazníkových odpovědí. Dané informace nakonec doplníme dalšími údaji získanými pomocí obsahové analýzy v průběhu kvalitativní výzkumné fáze. V závěru porovnáme všechny zmíněné výsledky.

4.2.1 Statistická analýza pomocí testu dobré shody

Výsledky získané během kvantitativního šetření pomocí testu dobré shody na úrovni složek DZO a dotazníkových otázek (tabulka 3.8) shrneme v následujících bodech:

- Ve všech složkách DZO a ve všech jejich dotazníkových otázkách došlo u zkušených učitelů ke statistické významnosti nerealizovaných změn⁸,

⁸ Při porovnávání dvojic součtů zkušených učitelů, kteří zvolili v dotazníku položku O nebo N, tedy nerealizované změny, se součtem zkušených učitelů, kteří zvolili položku Z nebo K, tedy realizované změny, byl statisticky významnější počet učitelů právě u položek označujících nerealizované změny.

což znamená, že většina respondentů nevnímala žádné změny během prvních tří let své vysokoškolské výuky OAJ. To však mohlo být způsobeno tím, že si tito učitelé ve svém retrospektivním pohledu na dané období případné změny pouze neuvědomili nebo si je již nepamatovali.

- Nicméně data získaná od začínajících učitelů, kteří se nacházeli v období prvních tří let praxe a měli vše v čerstvé paměti, validizují výše uvedená zjištění týkající se statistické významnosti nerealizovaných změn⁹, a to na úrovni všech složek DZO a téměř všech dotazníkových otázek (kromě otázky zaměřené na organizační formy výuky).
- Pokud se zaměříme na menší množství zkušených učitelů, kteří vnímali určité změny mezi začátkem a koncem prvních tří let své praxe, můžeme v některých oblastech sledovat statistickou významnost s důrazem na konec daného období¹⁰. K tomu došlo na úrovni dvou složek DZO, a to pojetí cílů výuky (zde byla statistická významnost sledována ve všech třech dotazníkových otázkách týkajících se vzdělávacích cílů v oblasti OAJ, vzdělávacích cílů mimo oblast OAJ a výchovných cílů) a znalosti výukových strategií (zde došlo ke statistické významnosti pouze u otázky zaměřené na způsoby motivování studentů).
- Výše uvedené údaje týkající se zkušených učitelů však nebyly v tomto případě validizovány daty od začínajících učitelů, kteří sice ve všech složkách DZO a dotazníkových otázkách vykazovali statistickou významnost, avšak zcela opačným směrem, tj. s důrazem na začátek prvních tří let¹¹. To však mohlo být způsobeno určitou chybou při vyplňování dotazníku. Tito učitelé, kteří se ještě nenacházeli na konci tříletého období, byli v úvodu dotazníku požádáni, aby za konec prvních tří let považovali současnou dobu. Je však možné, že si tuto skutečnost při vyplňování dotazníku neuvědomili a jelikož se ještě nenacházeli na konci prvních tří let praxe, položky v daném sloupci nevyplňovali. Z tohoto důvodu se v následujícím textu již zaměříme pouze na výsledky získané od zkušených učitelů.

9 Při porovnávání dvojic součtů začínajících učitelů, kteří zvolili v dotazníku položku O nebo N, tedy nerealizované změny, se součtem začínajících učitelů, kteří zvolili položku Z nebo K, tedy realizované změny, byl statisticky významnější počet učitelů právě u položek označujících nerealizované změny.

10 Při porovnávání dvojic součtů zkušených učitelů, kteří zvolili v dotazníku položku Z, se součtem zkušených učitelů, kteří zvolili položku K, byl statisticky významnější počet učitelů právě u položky označené K.

11 Při porovnávání dvojic součtů začínajících učitelů, kteří zvolili v dotazníku položku Z, se součtem začínajících učitelů, kteří zvolili položku K, byl statisticky významnější počet učitelů právě u položky označené Z.

4.2.2 Statistická analýza porovnáním absolutních četností

Během kvantitativní výzkumné fáze došlo u skupiny zkušených učitelů k porovnávání absolutních četností mezi začátkem a koncem prvních tří let na úrovni dotazníkových odpovědí (příloha 3.12), přičemž získané výsledky shrneme následovně:

- V rámci vzdělávacích cílů v oblasti OAJ došlo během prvních tří let praxe dle respondentů ke změně zaměření důrazu z anglické gramatiky a slovní zásoby na výslovnost a řečové dovednosti psaní, mluvení, čtení a poslech.
- V průběhu prvních tří let začali učitelé postupně klást důraz na další vzdělávací cíle mimo oblast OAJ, a to zejména na kritické myšlení studentů a jejich studijní autonomii.
- V rámci výchovných cílů se respondenti během dané doby stále více soustředili na slušné chování studentů ve výuce, jejich zodpovědný přístup ke studiu, interkulturní toleranci a morální postoje.
- Syllaby pro výuku OAJ začali učitelé během prvních tří let buď s kolegy upravovat, anebo je celé vytvářet sami.
- V průběhu daného období přešli respondenti od používání českých učebnic k práci s učebnicemi od anglických vydavatelů, přičemž si rovněž začali vytvářet své vlastní hlavní či doplňkové materiály.
- Učitelé OAJ získávali znalosti z odborného obsahu výuky (tj. oboru studentů) na začátku prvních tří let pouze diskusemi s jinými učiteli angličtiny, kdežto na konci této doby se již systematicky věnovali studiu z odborných publikací, učebnic či internetových materiálů a navštěvovali kurzy, přednášky či semináře z daného oboru.
- S ohledem na kompenzační strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu (tj. oboru studentů) byla v průběhu prvních tří let zaznamenána vzrůstající tendence respondentů přenechat řešení případného odborného problému na vlastní zodpovědnosti studentů, a to prostřednictvím jejich pověření k vyřešení daného problému nebo k výuce odborného obsahu.
- Dle subjektivního názoru učitelů došlo u používaných organizačních forem výuky během tříletého období k přechodu od frontální výuky s důrazem na centrální roli učitele k výuce párové či skupinové s důrazem na aktivnější roli studentů.
- Během dané doby respondenti stále více motivovali studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti, a to zejména prostřednictvím užitečné výuky propojené s praxí, zábavné výuky se zajímavými aktivitami a zohledňováním aktivního zapojení studentů u závěrečného hodnocení.

- V oblasti názoru učitelů na nejvhodnější způsob učení studentů byl zaznamenán přechod od jejich počátečního důrazu na pravidelné opakování gramatiky a odborné slovní zásoby ke konečnému zaměření na čtení odborné literatury v angličtině a mluvení i psaní prostřednictvím odborné angličtiny.
- V průběhu prvních tří let začali respondenti zjišťovat preference studentů pro různé učební styly či strategie, a to převážně sledováním jejich zpětných reakcí ve výuce či rozhovory se studenty na dané téma.
- V oblasti ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů přešli učitelé od počátečního důrazu na pravidelné domácí úkoly ke konečnému preferování průběžného ústního zkoušení a seminárních prací ve formě písemné i ústní.

4.2.3 Kvalitativní obsahová analýza

Jak již bylo naznačeno, dotazník nezahrnoval všechny oblasti zkoumané během předchozí kvalitativní výzkumné fáze. Z tohoto důvodu můžeme dodat další informace získané pomocí obsahové analýzy v průběhu kvalitativního výzkumu (přílohy 4.1, 4.2, 4.3 a 4.4):

- Na počátku prvních tří let nebyli respondenti schopni samostatně formulovat vlastní cíle pro výuku OAJ, kdežto na konci daného období si kladli různé specifické cíle v závislosti na poznávání potřeb a preferencí studentů.
- Představa ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ prošla u učitelů vývojem ve smyslu počátečního důrazu na bezproblémovou komunikaci studentů v pracovní sféře a konečného snížení těchto nároků na studenty za současné preference jejich dalšího samostatného jazykového vývoje.
- Respondenti na počátku své praxe přijali bez výhrad centrálně stanovené cíle pro výuku OAJ, avšak v průběhu prvních tří let začali nacházet v těchto cílech rezervy nebo zjišťovat, že pro některé studenty je jejich dosažení nereálné.
- V oblasti vytváření dlouhodobých plánů pro jednotlivé semestry a krátkodobých příprav na vyučovací hodiny zaznamenali učitelé velkou počáteční časovou náročnost, která během prvních tří let postupně klesala.
- Charakteristickým rysem respondentů byla nízká sebedůvěra v oblasti odborného obsahu výuky (tj. oboru studentů) na začátku prvních tří let za postupného získávání jistoty v dané oblasti, přičemž byl sledován rovněž jejich přechod od počátečního důrazu na odborný obsah ke konečnému zaměření na cílový jazyk.
- Dle subjektivních názorů učitelů došlo během prvních tří let v oblasti seznamování studentů s novým učivem k přechodu od deduktivně zaměřené výuky k induktivní výuce s důrazem na aktivnější roli studentů.

- Respondenti zaznamenali vlastní nejistotu během počáteční výuky OAJ a nízkou kvalitu výuky po didaktické stránce, přičemž v průběhu prvních tří let docházelo ke zvyšování jejich sebevědomí spolu s rostoucí kvalitou výuky a získáváním rutiny.
- Ve způsobech zjišťování vstupních znalostí a dovedností studentů přešli učitelé od sledování reakcí studentů ve výuce k cíleným konverzačním aktivitám či vstupním elektronickým testům.
- Dosažené znalosti a dovednosti studentů si respondenti ověřovali závěrečnými testy, kde na začátku prvních tří let převažovala překladová cvičení, kdežto na konci této doby ve větší míře testovali řečové dovednosti.
- V oblasti ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů vnímali učitelé na počátku tříletého období vlastní nejistotu a nízkou kvalitu testování, zatímco během této doby docházelo ke zvyšování jejich sebevědomí i kvality testování.

4.2.4 Závěrečné shrnutí všech výsledků

Závěrem lze konstatovat, že na úrovni složek DZO a dotazníkových otázek si ze statistického hlediska většina respondentů při vyplňování dotazníků neuvědomovala žádné změny během prvních tří let své výuky OAJ. Pokud někteří zkušení učitelé statisticky významné změny zmiňovali, jednalo se pouze o dvě složky DZO, a to o pojetí cílů výuky a znalosti výukových strategií. Nicméně z pohledu kvalitativní obsahové analýzy a upřesňující kvantitativní deskriptivní analýzy na úrovni dotazníkových odpovědí byly v průběhu prvních tří let shledány ve všech složkách DZO určité změny. Tyto změny by mohly svědčit o profesním vývoji respondentů a budou v následujícím textu porovnány s odbornou literaturou.

4.3 Diskuse výsledků

V této podkapitole se budeme snažit o globálnější pohled na celou problematiku v souvislosti s informacemi z odborné literatury. Nejdříve se pokusíme zařadit naše respondenty do konkrétní fáze jednoho z modelů profesního vývoje učitelů. Poté stručně shrneme získané výsledky v rámci jednotlivých složek DZO, které vystihují typické rysy profesního vývoje začínajících učitelů popisované rovněž v odborné literatuře. Následně se zaměříme na změny v DZO zkoumaných učitelů v souvislosti se vzájemnou amalgamizací jednotlivých jejich složek. Nakonec zdůrazníme počáteční profesní problémy našich respondentů a porovnáme je s odbornou literaturou, přičemž naznačíme možnosti jejich řešení.

Pokud pohlédneme na profesní vývoj začínajících vysokoškolských učitelů OAJ podle modelu Berlinera (1995, s. 47–48), můžeme se domnívat, že

většina respondentů prošla první fází tzv. novice již během své předchozí výuky angličtiny na jiných typech škol, kde získala prvotní cenné zkušenosti týkající se výuky anglického jazyka. Při nástupu do zaměstnání na vysoké škole se již zřejmě převaha respondentů vyskytovala ve druhé fázi tzv. pokročilého začátečníka, neboť v našem výzkumu jsme mohli sledovat typické rysy těchto učitelů, kteří si ještě sami sebou nebyli jistí, ale získané zkušenosti již ovlivňovaly jejich chování. V průběhu prvních tří let praxe mnozí z nich postoupili až do třetí fáze tzv. kompetentního učitele, kdy již dělali vědomá rozhodnutí na základě racionálních cílů v závislosti na konkrétním kontextu výuky a skupině studentů.

V oblasti pojetí cílů výuky jako složky DZO rozhodovali učitelé o zavedení změn do výuky na základě výsledků a preferencí studentů, takže se můžeme domnívat, že mechanismem jejich profesního vývoje se stala reflexe (Steffy et al., 2000, s. 10–14). Z hlediska cílů cizojazyčné výuky respondenti nejdříve kladli důraz na jazykové prostředky, tedy jazykovou kompetenci studentů, a poté se zaměřili na řečové dovednosti, tedy pragmatickou kompetenci studentů podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100). Tito učitelé si rovněž v průběhu dané doby uvědomili důležitost vývoje kritického myšlení (Vašutová, 2002, s. 58) a studijní autonomie (Ramsden, 1992, s. 96–103) vysokoškolských studentů. Jejich postupné snižování nároků na studenty je rovněž v souladu s odbornou literaturou, podle které je začínající učitel idealistický a domnívá se, že všichni studenti dosáhnou vysoké úrovně (Steffy et al., 2000, s. 6–10), avšak tyto jeho nepřesné představy jsou později modifikovány (Kagan, 1992, s. 156).

V rámci další složky DZO týkající se znalostí kurikula se vysokoškolští učitelé OAJ stávali tvůrci tohoto kurikula, což pro ně bylo velmi náročné, jelikož museli vybrat kurikulární obsahy z oborových obsahů, ve kterých nebyli vzděláni (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 39). Respondenti považovali počáteční dobu vykonávání své profese za velmi náročnou, přičemž velké pracovní nasazení a stres vedly k jejich vyčerpání (Nias, 1989, s. 66–73; Veenman, 1984, s. 143). Můžeme tedy konstatovat, že se nacházeli v tzv. fázi přežití popisované u začínajících učitelů přetížených vlastní zodpovědností (Steffy et al., 2000, s. 50–51). Z hlediska odborného obsahu výuky sledujeme u respondentů typické rysy začínajících učitelů, kteří si nejsou jistí s ohledem na vlastní profesní kvalitu (Berliner, 1995, s. 47–48; Nias, 1989, s. 66–73; Richardson & Placier, 2001, s. 905–947), avšak v průběhu prvních let praxe jejich sebevědomí postupně stoupá (Steffy et al., 2000, s. 6–10).

V oblasti znalostí výukových strategií jako složky DZO si učitelé na základě zkušeností z průběhu výuky postupně vytvářeli nové strategie a přístupy, což odpovídá modelu pedagogického uvažování a jednání podle Shulmana (1987, s. 14–19). Dle respondentů docházelo během prvních tří let k přechodu důrazu od frontální výuky k individuálnějším formám výuky a k přechodu

od deduktivně k induktivně zaměřené výuce, což by mohlo naznačovat vývoj těchto učitelů od soustředěnosti na sebe sama k zaměření pozornosti na procesy učení studentů (Kagan, 1992, s. 156). Tito učitelé se tedy nejdříve soustředili na stanovení své role učitele a řízení třídy (Maynard & Furlong, 1995, s. 12–13) a poté začali zaměřovat pozornost na výukové situace, což souviselo s postupným vzestupem jejich profesní sebedůvěry (Richardson & Placier, 2001, s. 905–947). V rámci výuky zaznamenali respondenti zvyšující se rutinu, což je v souladu s odbornou literaturou, která hovoří o postupné automatizaci vyučovacích postupů začínajících učitelů (Kagan, 1992, s. 156).

Ve složce DZO týkající se znalostí o porozumění studentů můžeme v oblasti názorů na nejvhodnější způsob učení se OAJ a ve sféře testování studentů sledovat přechod od zaměření respondentů na jazykové prostředky k důrazu na řečové dovednosti, zejména pak produktivní, což validizuje i naše zjištění v rámci koncepcí cílů výuky o přechodu z jazykové na pragmatickou kompetenci (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100). Z hlediska zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie zřejmě došlo k určitému profesnímu vývoji učitelů, kteří svou pozornost postupně přesunuli od organizace výuky k procesům učení studentů (Fuller, 1969, s. 210–213; Kagan, 1992, s. 156), přičemž začali jednat v souladu s jejich učebními styly (Steffy et al., 2000, s. 6–10). U respondentů rovněž docházelo k procesu profesního učení ve fázi hodnocení dle modelu pedagogického uvažování a jednání (Shulman, 1987, s. 14–19).

Na základě předchozích zjištění můžeme konstatovat, že během prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ docházelo u respondentů k vývoji DZO v rámci všech čtyř zmíněných komponent, ale rovněž vzájemnou syntézou těchto složek. Například získané znalosti o porozumění studentů vedly k novému pojetí cílů výuky a tím rovněž k formování nových znalostí kurikula a znalostí výukových strategií. U učitelů tak docházelo k průběžnému seznamování s odborným obsahem za současného zjišťování potřeb a preferencí studentů, čímž se rozvíjely jejich DZO jakožto „amalgám obsahu a pedagogiky/didaktiky“ (Shulman, 1987, s. 8). K profesnímu vývoji tedy došlo vlivem postupného seznámení se respondentů s konkrétním obsahem v souvislosti s jejich narůstající učitelskou praxí, což mělo za následek formování DZO (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–682).

Dle námi získaných dat souvisely počáteční profesní problémy učitelů OAJ na vysokých školách zejména s jejich neznalostí odborného obsahu předmětu, tedy oboru vysokoškolských studentů. Nicméně další problémy našich respondentů se v mnoha aspektech shodovaly s potížemi učitelů na nižších stupních škol. Jednalo se o problémy spojené s nedostatečnými výukovými materiály (Veenman, 1984, s. 148–156), plánováním učiva (Battersby, 1981, s. 26; Veenman, 1984, s. 148–156), vedením výuky (Ryan, 1986, s. 16–30), motivováním studentů (Šimoník, 1994, s. 5; Veenman, 1984, s. 148–156), velkými skupinami

studentů (Veenman, 1984, s. 148–156), hodnocením studentů (Battersby, 1981, s. 26; Veenman, 1984, s. 148–156) či velkým časovým vyčerpáním učitelů (Veenman, 1984, s. 148–156). Pokud bychom měli problémy našich respondentů porovnat s potížemi začínajících učitelů obecných cizích jazyků, našli bychom rovněž velké množství shod, a to především v oblasti počátečního soustředění se učitelů na pouhé přežití (Furness, 2008, s. 150–157; Píšová, 1999, s. 31–74) v důsledku nedostatku jejich sebedůvěry (Brogden & Page, 2008, s. 122–127; Píšová, 1999, s. 31–74; Schmidt, 2008, s. 75–84) a nedostatečné podpory ze strany školy (Hayes, 2008, s. 61–69; Píšová, 1999, s. 31–74). Mezi další společné problémy patřilo přípravné vzdělávání učitelů zaměřené na jiný kontext výuky (Borg, 2008, s. 108–116), nervozita z vlastní role učitele (Furness, 2008, s. 150–157), velké množství studentů ve skupinách (Iwamura, 2008, s. 159–169) či jejich neochota vypracovávat domácí úkoly (Moore, 2008, s. 30–38).

Všichni respondenti shodně popisovali velké počáteční problémy spojené s jejich nedostatečným předchozím vysokoškolským vzděláním, které není v České republice specificky orientováno na budoucí učitele odborných jazyků na vysokých školách. Tuto situaci je možné přirovnat k tzv. šoku z reality, který byl popsán Veenmanem (1984, s. 143) v souvislosti se začínajícími učiteli prožívajícími velkou pracovní zátěž a stres. Navíc dle Průchy (2009, s. 210–211) mohou být příčiny tohoto fenoménu spjaty s profesní kompetencí učitelů, kdy předchozí studium jim neposkytlo potřebné vědomosti a dovednosti ke zvládnání profese, což byl hlavní problém našich respondentů.

Během výzkumu řada učitelů zmínila určité potřeby, které pocítovali v průběhu prvních tří let praxe. Především se jednalo o předchozí specifickou vysokoškolskou přípravu na dané zaměstnání, možnost účastnit se následků před započtím vlastní praxe, zapojení mentorů do počáteční práce nebo příležitost získávat informace z odborného obsahu od odborníků. Obdobně Grossmanová (1990, s. 10–16) identifikovala čtyři zdroje, ze kterých jsou tvořeny a rozvíjeny DZO učitelů – oborové vzdělání, následky ve výuce, profesní kurzy a zkušenosti z vlastní výuky. Zmíněná fakta nás tedy přivádějí k závěru, že situace začínajících vysokoškolských učitelů OAJ byla značně nevyhovující, neboť na počátku své praxe postrádali více či méně všechny základní zdroje pro tvorbu a vývoj DZO. Provedený výzkum částečně zmapoval tuto problematickou situaci daných učitelů, přičemž se snažil upozornit na vhodnost zavedení změn v jejich přípravném a dalším vzdělávání, o čemž bude podrobněji pojednáno v následující kapitole.

Závěr

V tomto závěrečném textu nejprve zopakujeme důvod, který nás vedl k provedení daného výzkumu. Poté přesuneme pozornost na přínos výzkumného šetření v oblasti praxe a navrhneme možné změny v přípravném i dalším vzdělávání vysokoškolských učitelů OAJ. Následovat bude výčet omezení tohoto výzkumu, přičemž v závěru nastíníme potřebu dalších šetření v dané oblasti.

V České republice jsou odborné cizí jazyky vyučovány na vysokých školách především učiteli, jejichž vzdělávání bylo zaměřeno na středoškolskou výuku obecných jazyků. Díky této nespécifické přípravě postrádají učitelé při nástupu do zaměstnání znalosti týkající se odborného cizího jazyka, studijního oboru svých studentů a vysokoškolské didaktiky, což může vést k četným problémům během jejich počáteční praxe. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli prozkoumat situaci začínajících vysokoškolských učitelů OAJ, a to především s ohledem na změny v jejich DZO. Cílem výzkumného šetření bylo přispět k rozšíření vědecké teorie zabývající se problematikou DZO učitelů, a to se zaměřením na období, kdy se z učitelů obecné angličtiny stávali vysokoškolské učitelé OAJ.

Jelikož je v současné době význam pedagogického výzkumu spatřován především v jeho propojení s praxí, stalo se rovněž záměrem našeho výzkumu poukázat na nezbytné koncepční změny přípravného i dalšího vzdělávání vysokoškolských učitelů odborných cizích jazyků. Daná práce by tedy měla rovněž přispět k seznámení odborné veřejnosti s náročnými pracovními podmínkami začínajících vysokoškolských učitelů OAJ, které jsou způsobené především nespécificky zaměřeným přípravným vzděláváním na vysokých školách. Provedené výzkumné šetření by mohlo být podnětem k zavedení změn ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů OAJ a k jejich podpoře během prvních let praxe, například formou mentorství či profesních kurzů.

Na základě výsledků lze usuzovat, že zřejmě největším problémem byla pro většinu respondentů odborná náplň předmětu, čemuž by se dalo alespoň částečně předejít přípravným a dalším vzděláváním, kde by studenti učitelství získali základní povědomí o jednotlivých oblastech společenských, přírodních a technických věd. Okrajovým problémem byla rovněž specifika vysokoškolské výuky, na která by mohli být tyto učitelé připravováni prostřednictvím předmětu zaměřeného na vysokoškolskou didaktiku. Během výzkumu byl potvrzen i fakt,

že výuka odborných jazyků je velmi specifická a vyžaduje jiný přístup než výuka obecných cizích jazyků, například použití speciálních výukových strategií či specifickou práci s odbornými texty. Proto by měl být stěžejní důraz ve zmíněném vzdělávání zaměřen zejména na didaktiku odborného cizího jazyka.

Vzhledem k širokému rozsahu odborného zaměření předmětu OAJ, by dalším způsobem realizování přípravného vzdělávání mohlo být mezioborové studium, kde by se studenti zabývali vysokoškolskou didaktikou OAJ v rámci pedagogicky zaměřené fakulty a odborným obsahem daného předmětu na odborně zaměřené fakultě určité vysoké školy. Tito učitelé by tedy byli specificky připravováni na vysokoškolskou výuku OAJ v konkrétním odborném obsahu. Rovněž v oblasti dalšího vzdělávání by mohlo být zavedeno systémové řešení na úrovni celouniverzitních jazykových pracovišť, kde by vysokoškolští učitelé OAJ získávali podporu v průběhu celého profesního života v podobě školení či kurzů týkajících se výše zmíněných oblastí.

Musíme však zmínit i určitá omezení daného výzkumu. V rámci našeho zkoumání jsme nemohli odhalit případný profesní vývoj respondentů ještě před počátkem vysokoškolské výuky OAJ, ke kterému pravděpodobně došlo, neboť většina těchto učitelů již měla předchozí praxi ve výuce anglického jazyka na jiných školách. Dále měli někteří respondenti praxi ve vysokoškolské výuce jiného předmětu, a tudíž mohli být ovlivněni rovněž těmito zkušenostmi. V našem výzkumném šetření tedy nešlo o začínající učitele v pravém smyslu slova, kteří jsou většinou předmětem zájmu jiných výzkumů.

Dalším limitujícím faktorem byl počet respondentů. Během kvalitativního výzkumu nebylo možné pracovat s větším množstvím učitelů, což mělo být vyváženo velkým počtem respondentů v kvantitativní výzkumné fázi. Nicméně dotazník vyplnilo jen malé procento celého vzorku českých vysokoškolských učitelů OAJ, takže jsme nemohli získat informace od většiny těchto respondentů. Navíc nebylo možné do kvantitativního zkoumání zahrnout všechna data z kvalitativní výzkumné fáze, takže množství získaných informací bylo omezené a řada zjištění z kvalitativního výzkumu tak nemohla být validizována.

Dále byl výzkum limitován z hlediska časového, neboť jej nebylo možné provádět po celou dobu tří let. To mělo za následek možnost zkoumání pouze retrospektivního pohledu učitelů na dané období, čímž byl výběr metod sběru dat značně zredukován. Navíc v případě metody rozhovoru a dotazníku byl brán v úvahu pouze subjektivní názor respondentů, který nemohl být objektivně validizován. Z tohoto důvodu by bylo vhodné podpořit námi získaná data v dané oblasti jinými výzkumnými šetřeními zaměřenými na longitudinální výzkum v rámci celých tří let, a to z objektivnějšího pohledu, například metodou pozorování výuky.

Z praktického hlediska by zřejmě bylo prospěšné se v dalších výzkumech zaměřit na analýzu konkrétních potřeb začínajících učitelů OAJ na vysokých

školách. Na základě získaných zjištění by potom bylo možné specifikovat jednotlivé předměty a jejich obsahy v případném realizovaném vzdělávání těchto učitelů. Nicméně jakákoliv jiná zkoumání týkající se dané problematiky by jistě byla přínosná jak pro teorii, která zatím není v této oblasti dostatečně saturována, tak pro praxi, kde je třeba neustále upozorňovat na nutnost řešení problémů začínajících vysokoškolských učitelů odborných jazyků.

Závěrem lze konstatovat, že cíl našeho výzkumného šetření byl splněn, neboť jsme nejen přispěli k rozšíření vědecké teorie zaměřené na DZO začínajících učitelů, ale rovněž jsme v oblasti výuky cizích jazyků v souladu s požadavkem Farella (2008a, s. 9) provedli výzkum začínajících učitelů, který by mohl přispět k jejich lepší pregraduální přípravě na vysokých školách. Navíc jsme zřejmě jako první výzkumníci upozornili na problematiku vysokoškolských učitelů odborných jazyků v České republice, kterou jsme v rámci možností zmapovali a tím dali podnět k dalšímu zkoumání v dané oblasti.

Summary

In the Czech Republic, English for Specific Purposes (ESP) university teachers go through a rather difficult period during the first years of their career because during their university studies they are usually prepared for teaching English for General Purposes (EGP) at secondary schools. Therefore, their previous education does not provide them with various kinds of skills they could use for creating their pedagogical content knowledge (PCK); they are particularly short of the knowledge of university didactics, the knowledge of ESP, and the knowledge of students' branch of study (e.g. medicine, engineering, law). From that reason the publication tries to reveal subjectively perceived changes in ESP university teachers' PCK from their retrospective view of the first three years of their career.

The theoretical part of the book firstly introduces key concepts and then the text is divided into three chapters. The first chapter is focused on teacher professional development and describes various developmental models, professional learning processes and research into novice teachers. The second chapter is related to teacher professional knowledge and focused on the phenomenon of PCK, individual components of PCK and methodology of PCK research. The third chapter deals with ESP subject and describes various classifications of ESP as well as specifics of this subject in connection with university education.

The empirical part of the publication firstly presents the research aim, research questions, research design, and research samples. Afterwards, both phases of the mixed research design are described in more detail. During the first, qualitative phase an individual semistructured interview on the topic of the first three years of teaching ESP at universities was carried out with 14 respondents and analysed by thematic coding. In the following, quantitative phase an anonymous electronic questionnaire was created on the basis of the obtained data and sent to the whole population of Czech ESP university teachers. It was completed by 98 respondents and the results were processed statistically.

The part of the book dealing with research results is divided into three chapters. The first chapter concentrates on the obtained data within four PCK components – conceptions of purposes for teaching subject matter, curricular knowledge, knowledge of instructional strategies, and knowledge of students' understanding. The second chapter briefly summarizes all the results while the

third chapter compares them with professional literature. The Pearson's chi-square test indicates that there were some statistically significant changes during the first three years, but only within two components of PCK. However, many other changes in all PCK components were revealed by quantitative comparison of absolute frequencies and by qualitative content analysis.

The theoretical and practical applications of the obtained results are proposed in the conclusion of the publication. The research should contribute to the expansion of the scientific theory dealing with PCK development, specifically in relation to the period when EGP secondary school teachers are becoming ESP university teachers. Next, from a practical viewpoint, the book should inform the professional community about ESP university novices' demanding situation caused by their non-specifically targeted education. This could be an incentive for improvement in preparatory and further education of ESP university teachers.

Bibliografie

Adadan, E., & Oner, D. (2014). Exploring the progression in preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge representations: The case of "behaviour of gases". *Research in Science Education*, 44(6), 829–858. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9401-6>

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Aydin, S., & Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 497–505.

Bagarič, V., & Djigunovič, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94–103.

Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Nakladatelství.

Battersby, D. (1981). Beginning teachers: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 6(2), 25–38. <https://doi.org/10.14221/ajte.1981v6n2.3>

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beneš, M. (2003). *Andragogika*. Praha: Eurolex Bohemia.

Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.

Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.

Bevan, R. M. (2004). Filtering, fragmenting, and fiddling? Teachers' life cycles, and phases in their engagement with research. *Teacher Development*, 8(2), 325–339. <https://doi.org/10.1080/13664530400200224>

Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130–157. <https://doi.org/10.1002/sce.20466>

Bhatia, A. T. (1989). Communicative language skills and ESP. In P. W. Peterson (Ed.), *ESP in practice: Models and challenges for teachers* (s. 10–15). Washington: United States Information Agency.

- Bočková, V. (2009). Vzdělávání dospělých. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 478–482). Praha: Portál.
- Borg, M. (2008). Teaching post-CELTA: The interplay of novice teacher, course and context. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 104–117). London: Equinox Publishing Ltd.
- Bouzidi, H. (2009). Between the ESP classroom and the workplace: Bridging the gap. *English Teaching Forum*, 47(3), 10–19.
- Boys, O. (1989). Main components of an introductory pre-service teacher-training course for ESP: A third world country perspective. In P. W. Peterson (Ed.), *ESP in practice: Models and challenges for teachers* (s. 174–181). Washington: United States Information Agency.
- Brebera, P., & Kostková, K. (2008). K možnostem zkoumání profesní kompetence učitele cizích jazyků v některých jejích doménách. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 51–64). Brno: Paido.
- Brogden, L. M., & Page, B. (2008). Ghosts on the cupboard: Discursive haunting during the first year of French immersion teaching in Canada. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 118–131). London: Equinox Publishing Ltd.
- Bromme, R. (2008). Pedagogical content knowledge jako konceptuální východisko pro výzkum moudrosti praktiků. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 9–16). Brno: Paido.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains: Longman.
- Calderhead, J., & Gates, P. (Eds.). (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: RoutledgeFalmer.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Cangelosi, J. S. (2006). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–272. <https://doi.org/10.1177/0022487193044004004>
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching: Third edition*. London: Hodder Arnold.
- Dakowska, M. (2011). *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Day, Ch., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Quing, G. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York, London: Routledge.

- Dytrtová, R. (2008). *Začínající učitel: Výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fakharzadeh, M. (2009). Why's of pro-first language use arguments in ESP context. *ESP World*, 8(5), 1–10.
- Far, M. M. (2008). On the relationship between ESP & EGP: A general perspective. *English for Specific Purposes World*, 7(1), 1–11.
- Farrell, T. S. C. (2008a). Insights and perspectives for the first year of language teaching. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 1–10). London: Equinox Publishing Ltd.
- Farrell, T. S. C. (2008b). Learning to teach language in the first year: A Singapore case study. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 43–56). London: Equinox Publishing Ltd.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Fernández-Balboa, J. M., & Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 293–306. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00030-A](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00030-A)
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The teacher career cycle revisited: New realities, new responses. In B. Davies & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of educational leadership and management* (s. 584–590). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Fiorito, L. (2005). *Teaching English for Specific Purposes*. Dostupné z <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-for-specific-purposes-esp.html>
- Frk, B. (2010). E-learning a online vzdelávanie dospelých. *Pedagogika.sk*, 1(2), 107–122.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Furness, A. (2008). Formation of ESL teacher identity during the first year: An introspective study. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 150–158). London: Equinox Publishing Ltd.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2001). Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53(3), 217–236.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 345–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (s. 3–17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 41–46). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. (1992). Why models matter: An alternate view on professional growth in teaching. *Review of Educational Research*, 62(2), 171–179. <https://doi.org/10.3102/00346543062002171>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
- Hajjaj, A. H. S. (1989). A short history of EFL methodology. In P. W. Peterson (Ed.), *ESP in practice: Models and challenges for teachers* (s. 2–6). Washington: United States Information Agency.
- Harbo, T. (1991). Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), 247–255.
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teacher College Press.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. New York: Longman Group Limited.
- Hayes, D. (2008). Occupational socialization in the first year of teaching: Perspectives from Thailand. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 57–72). London: Equinox Publishing Ltd.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Henze, I., van Driel, J. H., & Verloop, N. (2008). Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1321–1342. <https://doi.org/10.1080/09500690802187017>
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Dostupné z <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Chrásková, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

- Iwamura, Y. (2008). My first year of language teaching in Japan. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: insights and perspectives for the first year* (s. 159–173). London: Equinox Publishing Ltd.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007a). Co rozumět termínem „pedagogical content knowledge“? In T. Janík, et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 23–39). Brno: Paido.
- Janík, T. (2007b). Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově didaktickém výzkumu. In T. Janík, et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 41–52). Brno: Paido.
- Janík, T. (2008). Zkoumání didaktických znalostí obsahu: vybrané přístupy, metody a techniky. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 25–35). Brno: Paido.
- Janík, T. (2009a). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2009b). K možnostem rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 9–16). Brno: Paido.
- Janík, T. (2012). Učitel a didaktické znalosti obsahu: podmínky utváření a možnosti rozvoje. In J. Kohnová et al., *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 205–219). Praha: Univerzita Karlova.
- Janík, T., Janíková, M., Knecht, P., & Najvar, P. (2009). Video jako prostředek rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 83–96). Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Janíková, M., Hloušková, L., Janík, T., Jůva, V., Lukas, J., Maňák, J., ... Vašátková, J. (2009). *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido.
- Janíková, V. (2011). Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In V. Janíková a kol. (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 50–77). Praha: Grada.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Joyce, B., & Shovers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA USA: ASCD.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Júnior, G. G., & Fernandez, C. (2013). Following early career chemistry teachers: The development of pedagogical content knowledge from pre-service to a professional teacher. *Problems of Education in the 21st Century*, 55, 57–73.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>

- Kavaliauskienė, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for Specific Purposes. *ESP World*, 8(1), 1–12.
- Kennedy, C., & Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. London: Macmillan Publishers Ltd.
- Kohoutek, R. (1998). *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Brno: CERM.
- Korthagen, F. Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kováčiková, E. (2010a). English for Specific Purposes at Slovak and Czech universities. In V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Cizí jazyky ve výzkumu* (s. 127–135). Brno: Masarykova univerzita.
- Kováčiková, E. (2010b). Využitie projektového vyučovania v odbornej jazykovej výučbe. In K. Veselá (Ed.), *Cudzí jazyky a kultúry v škole 7* (s. 41–45). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Kováčiková, E. (2012). CLIL methodology through project work within the environment of English for Specific Purposes. In B. Horváthová et al., *New directions in teaching foreign languages* (s. 103–121). Brno: Masaryk University.
- Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lannin, J. K., Webb, M., Chval, K. Arbaugh, F., Hicks, S., Taylor, C., & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher pedagogical content knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(6), 403–426. <https://doi.org/10.1007/s10857-013-9244-5>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Lowe, I. (2009a). *The mountains of ESP*. Dostupné z <http://www.scientificlanguage.com/esp/mountains.pdf>
- Lowe, I. (2009b). *The question of audience*. Dostupné z <http://www.scientificlanguage.com/esp/audience.pdf>
- Lowe, I. (2010). *Authentic lesson material in ESP*. Dostupné z <http://www.scientificlanguage.com/esp/authentic.pdf>
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.

- Maleki, A. (2008). ESP teaching: A matter of controversy. *English for Specific Purposes World: Online Journal for Teachers*, 7(1), 1–21.
- Mann, S. (2008). Teachers' use of metaphor in making sense of the first year of teaching. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 1–10). London: Equinox Publishing Ltd.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kelly, & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring* (s. 10–30). London: Routledge.
- Mazáčová, N. (2009). Zkušenosti s utvářením didaktických znalostí obsahu u studentů učitelství. In T. Janík, et al., *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (s. 73–82). Brno: Paido.
- McNeill, K. L., & Knight, A. M. (2013). Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on K-12 teachers. *Science Education*, 97(6), 936–972.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (second edition). London: SAGE Publications.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories: Second edition*. London: Hodder Arnold.
- Moore, S. H. (2008). Trained for teaching high school, poached for teacher training: A case study of a Cambodian teacher's first year of teaching in Cambodia. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 29–42). London: Equinox Publishing Ltd.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699–721.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist* 40(1), 13–25. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4001_2
- Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher: začínající učitel*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

- Pířová, M. (2008). Přířpěvek k diskusi o metodologických problémech diagnostiky didaktické znalosti obsahu. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výřkumu didaktických znalostí obsahu* (s. 37–49). Brno: Paido.
- Pířová, M. (2009). *Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele-experta*. *Pedagogika*, 59(2), 182–197.
- Pířová, M., & Brebera, P. (2007). K procesům utváření didaktických znalostí obsahů v raných fázích učitelřké dráhy. In T. Janík, et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 75–89). Brno: Paido.
- Pířová, M., & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík, et al., *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 67–92). Brno: Masarykova univerzita.
- Pířová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výřkum expertnost v učitelřské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341. <https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.3.330>
- Ries, L., & Kollárová, E. (2004). *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 905–947). Washington: AERA.
- Rozenszajn, R., & Yarden, A. (2014). Expansion of biology teachers' pedagogical content knowledge (PCK) during a long-term professional development program. *Research in Science Education*, 44(1), 189–213. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9378-6>
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, Ind.: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Scovel, T. (2001). *Learning new languages: A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- Seung, E. (2013). The process of physics teaching assistants' pedagogical content knowledge development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(6), 1303–1326. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9378-4>

- Seymour, J. (2006). How does pedagogical content knowledge emerge from classroom teaching? In S. Alatorre, et al., *Proceedings of the Twenty Eighth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (s. 805–808). Mérida: Universidad Pedagógica Nacional.
- Seymour, J., & Lehrer, R. (2006). Tracing the evolution of pedagogical content knowledge as the development of interanimated discourses. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 549–582. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_5
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Schleppegrell, M., & Bowman, B. (1986). *ESP: Teaching English for Specific Purposes*. Dostupné z <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED274218.pdf>
- Schmidt, C. (2008). The transition from teacher education to ESL/EFL teaching in the first year for non-native English speaking teachers (NNESTs) in Canada. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 73–88). London: Equinox Publishing Ltd.
- Schormová, Z. (2011). Simulace jako technika rozvoje a testování komunikační kompetence ve výuce odborného cizího jazyka. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Výzkum výuky cizích jazyků* (s. 79–94). Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita.
- Schormová, Z. (2013). Výuka odborného anglického jazyka metodou simulace. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (s. 189–204). Brno: Pedagogická fakulta Masarykova univerzita.
- Smoak, R. (2003). What is English for Specific Purposes? *English Teaching Forum*, 41(2), 22–27.
- Spilková, V. (2011). Development of student teachers' professional identity through constructivist approaches and self-reflective techniques. *Orbis Scholae*, 5(2), 117–138.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.

- Švec, V. (2007). Implicitní charakter didaktických znalostí obsahu a jejich utváření. In T. Janík, et al., *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (s. 91–97). Brno: Paido.
- Ting, Y. L. T. & Watts, M. F. (2008). From rats to language learners: The transition from the biochemistry laboratory to the language classroom in the first year of teaching. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 132–149). London: Equinox Publishing Ltd.
- Tománková, V. (2013). Cizojazyčná komunikační kompetence právních profesionálů na českém pracovním trhu. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům II* (s. 127–142). Brno: Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita.
- Tománková, V. (2014). Analýza řečové dovednosti čtení v oblasti odborného právního anglického jazyka. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům III* (s. 281–303). Brno: Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita.
- Towell, R., & Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Bristol: Longdunn Press.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Urmston, A. W., & Pennington, M. C. (2008). The beliefs and practices of novice teachers in Hong Kong: Change and resistance to change in an Asian teaching context. In T. S. C. Farrell (Ed.), *Novice language teachers: Insights and perspectives for the first year* (s. 89–103). London: Equinox Publishing Ltd.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teacher's pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673–695. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199808\)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199808)35:6<673::AID-TEA5>3.0.CO;2-J)
- VanPatten, B., & Williams, J. (2007). Early theories in second language acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (s. 17–35). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova v Praze.
- Vašutová, J. (2009). Vysokoškolští učitelé. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 430–435). Praha: Portál.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.

Přílohy

Příloha 3.1: Počáteční verze kategoriálního systému (pilotáž)

KATEGORIE	KÓDY	PODKATEGORIE	DEFINICE
POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	1	CÍLE-NÁSTUP	Cíle výuky po nástupu do zaměstnání
	2	CÍLE-ZMĚNY	Případné změny cílů výuky během prvních 3 let
ZNALOSTI KURIKULA	3	KURIK-SYLABY	Zdroj sylabů pro výuku odborné angličtiny
	4	KURIK-MATERIÁLY	Získávání materiálů k výuce odborné angličtiny
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	5	VÝUKA-NÁSTUP	Způsoby vyučování po nástupu do zaměstnání
	6	VÝUKA-ZMĚNY	Případné změny způsobů vyučování během prvních 3 let
ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	7	STUDENT-HODNOCENÍ	Ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů
	8	STUDENT-ZMĚNY	Případné změny ve způsobu hodnocení
ZNALOSTI KONTEXTU	9	KONTEXT-STUDENT	Získávání informací o studentech odborné angličtiny
	10	KONTEXT-PŘEDMĚT	Získávání informací o postavení předmětu na vysoké škole
ZNALOSTI UČIVA	11	OBSAH-ANGLIČTINA	Získávání znalostí z anglického jazyka
	12	OBSAH-OBOR	Získávání znalostí z odborného zaměření vysoké školy
OBECNÉ PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI	13	DIDAK-STARÉ	Využití předchozích učitelských znalostí a dovedností
	14	DIDAK-NOVÉ	Získávání nových učitelských znalostí a dovedností

Příloha 3.2: Konečná verze kategoriálního systému (pilotáž)

KATEGORIE	KÓDY	PODKATEGORIE	DEFINICE
POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	1	CÍLE–NÁSTUP	Cíle výuky po nástupu do zaměstnání - akcenty učitele na konkrétní znalosti či dovednosti studentů - co ovlivnilo učitele ve stanovení daných cílů výuky
	2	CÍLE–ZMĚNY	Případné změny cílů výuky během prvních tří let - k jakým změnám cílů výuky odborné angličtiny došlo, případně proč nedošlo k žádným změnám - co způsobilo případnou změnu pohledu respondenta na cíle výuky odborné angličtiny
ZNALOSTI KURIKULA	3	KURIK– SYLABY	Sylaby pro výuku odborné angličtiny - z čeho respondent vycházel při plánování výuky a jak se musel danými sylaby řídit - respondentův názor na obsah sylabů
	4	KURIK– MATERIÁLY	Materiály k výuce odborné angličtiny - hlavní zdroj učiva a respondentův názor na něj - další doplňkové materiály a frekvence jejich užívání
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	5	VÝUKA–NÁSTUP	Vyučovací strategie po nástupu do zaměstnání - počáteční způsoby vyučování respondenta - pocity respondenta z výuky a jejich důvody
	6	VÝUKA–ZMĚNY	Případné změny vyučovacích strategií během prvních tří let - změny způsobů vyučování a jejich důvody - změny v pocitech z výuky a jejich důvody
ZNALOSTI O POROZUMĚ- NÍ STUDENTŮ	7	STUDENT– POROZUMĚNÍ	Ověřování porozumění studentů probíranému učivu během výuky - způsoby ověřování porozumění studentů během výuky - důvody ke zvolení daného způsobu ověřování porozumění
	8	STUDENT– HODNOCENÍ	Ověřování dosažených znalostí studentů formou hodnocení - způsoby ověřování znalostí studentů a jejich frekvence - důvody ke zvolení daného způsobu hodnocení

ZNALOSTI KONTEXTU	9	KONTEXT– PŘEDMĚT	Postavení předmětu odborný anglický jazyk v rámci vysoké školy - formální postavení odborné angličtiny na vysoké škole - reálný důraz na výuku odborného anglického jazyka
	10	KONTEXT– POVINNOST	Další profesní povinnosti kromě výuky a hodnocení studentů - popis povinností kromě výuky a hodnocení studentů - respondentův názor na tyto povinnosti
	11	KONTEXT–KOLEGA	Informace o spolupracovnících na vysoké škole - vztahy s kolegy a nadřízenými na pracovišti - názor respondenta na kolegy a nadřízené
	12	KONTEXT– STUDENT	Informace o studentech odborného anglického jazyka - čím byli studenti odborné angličtiny specifičtí - případné vlivy těchto specifik na výuku předmětu
ZNALOSTI UČIVA	13	OBSAH–ZNALOST	Získávání znalostí z oboru studentů a odborné angličtiny - způsoby rozšiřování znalostí z odborného zaměření pracoviště (ekonomie, lékařství, strojírenství apod.) - způsoby rozšiřování znalostí z odborného anglického jazyka (odborná terminologie apod.)
	14	OBSAH–NÁZOR	Názory na vlastní odborné znalosti a jejich případné změny - názory a pocity související s vlastními znalostmi odborného zaměření pracoviště a odborné angličtiny - případné pozdější změny těchto názorů a pocitů
OBECNÉ PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI	15	DIDAK–STARÉ	Využití předchozích učitelských znalostí a dovedností - co respondent využil z dřívější profesní praxe či studia učitelství - kde tyto učitelské zkušenosti nabytl
	16	DIDAK–NOVÉ	Získávání nových učitelských znalostí a dovedností - co bylo pro respondenta zcela nové po učitelské stránce ohledně vysokoškolského způsobu vyučování - jakým způsobem se vyrovnal se změnou učitelského přístupu na vysoké škole

Příloha 3.3: Závěrečná verze kategoriálního systému (pilotáž, po měření shody)

KÓDY	KATEGORIE	DEFINICE
1	POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	Cíle výuky odborné angličtiny - akcenty učitele na konkrétní znalosti či dovednosti studentů, případné změny - co ovlivnilo učitele ve stanovení daných cílů výuky, co způsobilo případné změny
2	ZNALOSTI KURIKULA	Sylaby a materiály k výuce - z čeho učitel vycházel při plánování výuky, materiály používané pro výuku a jejich náplň, případné změny - učitelův názor na sylaby a materiály k výuce, případné změny
3	ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	Vyučovací strategie učitele - učitelovy výukové metody (např. diskuse, řešení problémů, hry a soutěže), reprezentace učiva (např. vizuální, verbální, schematické), organizační formy výuky (např. hromadné, skupinové, párové) atd., případné změny - subjektivní pocity učitele z výuky, její odborné náplně a příprav na výuku, případné změny
4	ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	Ověřování znalostí studentů - učitelovy způsoby ověřování pochopení učiva studenty (např. monitorování, otázky, domácí úkoly) a zjišťování dosažených znalostí studentů (např. testy, zkoušky, prezentace), obsahová náplň, případné změny - důvody učitele ke zvolení daného způsobu ověřování porozumění a hodnocení studentů, případné změny
5	ZNALOSTI KONTEXTU	Vliv kontextu na výuku - postavení předmětu na vysoké škole, profesní povinnosti učitele, vztahy se spolupracovníky, specifika studentů (např. jejich znalosti a motivovanost, velikost a složení skupin) atd., případné změny - vliv těchto položek na výuku, případné změny
6	ZNALOSTI UČIVA	Učitelovy odborné znalosti - učitelovy znalosti z odborného zaměření pracoviště i odborné angličtiny a způsoby jejich rozšiřování, případné změny - subjektivní pocity učitele týkající se svých odborných znalostí, případné změny
7	OBECNÉ PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI	Učitelovy didaktické znalosti - s čím učitel neměl problémy po didaktické stránce ve vysokoškolské výuce, kde tyto učitelské zkušenosti nabyt (např. dřívější profesní praxe, studium učitelství, vrozené předpoklady) - s čím učitel měl problémy po didaktické stránce ve vysokoškolské výuce, případné změny

Příloha 3.4: Počáteční verze scénáře rozhovoru (pilotáž)

JMÉNO:
MÍSTO:
ATMOSFÉRA:

DATUM:
ČAS:
CELKOVÁ DOBA:

FAKTOGRAFICKÉ ÚDAJE:

1. Vysokoškolské studium angličtiny a/nebo oboru příbuzného/totožného se zaměřením odborného anglického jazyka:
 jen angličtina angličtina + obor zaměření odborného anglického jazyka jen obor zaměření odborného anglického jazyka
Jaké obory jste na vysoké škole vystudoval/a? Souvisely s vaším budoucím zaměřením odborného anglického jazyka?
2. Vysokoškolské studium s/bez učitelské přípravy, případně jiné učitelské studium:
 studium s učitelstvím jiné učitelské studium (doplňující pedagogické studium)
 studium bez učitelství
Studoval/a jste v rámci vysoké školy učitelství? Pokud ne, studoval/a jste učitelství jiným způsobem?
3. Počet let praxe výuky obecného anglického jazyka (před výukou odborného anglického jazyka):
 bez výuky výuka obecného anglického jazyka do 3 let výuka obecného anglického jazyka delší než 3 roky
Vyučoval/a jste obecnou angličtinu před výukou odborné angličtiny? Kolik let? Kde?
4. Počet let praxe vysokoškolské výuky (před výukou odborného anglického jazyka):
 bez výuky výuka na vysoké škole do 3 let výuka na vysoké škole delší než 3 roky
Vyučoval/a jste jakýkoliv předmět na vysoké škole před výukou odborné angličtiny? Kolik let? Jaký?
5. Počátky výuky odborného anglického jazyka:
 do 3 let 3–13 let 13 a více let
Před kolika lety jste začal/a vyučovat odbornou angličtinu na vysoké škole?
6. Typ odborného zaměření angličtiny během prvních 3 let výuky:
 technické zaměření přírodovědné zaměření společenskovědné zaměření
Jakým směrem byla zaměřena odborná angličtina, kterou jste vyučoval/a během prvních 3 let?
7. Úroveň komunikační kompetence ve výuce odborného anglického jazyka během prvních 3 let na vysoké škole:
 A1 A2 B1 B2 C1 C2
Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučované odborné angličtiny podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?

ÚVODNÍ OTÁZKY:

1. Mohl/a byste popsat svou zkušenost s výukou odborné angličtiny během prvních 3 let?
2. S čím vším jste měl/a problémy během této počáteční výuky?
3. S čím vším jste naopak problémy vůbec neměl/a?
4. Jaké vlastní pocity si s těmito počátky výuky spojujete?
5. Jaká je vaše nejlepší vzpomínka na první 3 roky výuky odborné angličtiny?
6. Jaká je naopak vaše nejhorší vzpomínka na toto období?

HLAVNÍ OTÁZKY:**POJETÍ CÍLŮ VÝUKY:**

1. Co pro vás osobně bylo důležité naučit studenty při nástupu do zaměstnání? Proč?
2. Došlo v těchto vašich preferencích k nějakým změnám během prvních 3 let? K jakým? Proč?

ZNALOSTI KURIKULA:

1. Jak jste získával/a informace o učebních osnovách pro odbornou angličtinu? Na co tam byl kladen důraz? Jak jste se jich mohl/a či musel/a držet?
2. Jak jste se dozvídal/a o dostupných materiálech k výuce odborné angličtiny?

ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ:

1. Jaké výukové strategie se vám při výuce osvědčily?
2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu vyučování během prvních 3 let? Proč?

ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ:

1. Jakými způsoby jste si ověřoval/a dosažené znalosti a dovednosti vašich studentů?
2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu hodnocení během prvních 3 let? Proč?

ZNALOSTI KONTEXTU:

1. Jak jste zjišťoval/a, čím byli vaši studenti odborné angličtiny specifičtí? Jak jste jejich specifčnosti zohledňoval/a ve výuce?
2. Jak jste zjišťoval/a, jaké měla odborná angličtina postavení jako předmět v rámci celé vysoké školy? Jaký důraz byl na vysoké škole kladen na výuku cizích jazyků?

ZNALOSTI UČIVA:

1. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z angličtiny (např. se zaměřením na odbornost)? Jak? Co konkrétně? Proč?
2. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z (odborné problematiky vysoké školy)? Jak?

OBEČNÉ PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI:

1. Využíval/a jste své předchozí pedagogické znalosti z vysokoškolského studia při výuce? Jak?
2. Na co jste nebyl/a připraven/a ze svých studií ohledně vysokoškolského způsobu vyučování? Jak jste se s tím vypořádal/a?

ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY:

1. Zmínil/a jste, mohl/a byste to ještě rozvést?
 2. Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se již bavili?
 3. Je ještě něco důležitého, co jsme dosud nezmínili?
-

Příloha 3.5: Konečná verze scénáře rozhovoru (pilotáž)

JMÉNO:

DATUM:

MÍSTO:

ČAS:

ATMOSFÉRA:

CELKOVÁ DOBA:

FAKTOGRAFICKÉ ÚDAJE:

PRVNÍ 3 ROKY VÝUKY ODBORNÉ ANGLIČTINY:

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odbornou angličtinu na vysoké škole?
2. V jakém hodinovém úvazku jste vyučoval/a tento předmět?
3. Jaké bylo odborné zaměření vyučovaného odborného anglického jazyka?
4. Kolik hodin týdně a semestrů probíhal celý kurz?
5. Šlo o povinný, volitelný či povinně volitelný předmět?
6. Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučované odborné angličtiny podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?

VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ:

7. Jaké obory jste vystudoval/a? Souvisely s vaším budoucím zaměřením odborného anglického jazyka?
8. Studoval/a jste v rámci vysokoškolského vzdělávání rovněž učitelství? Pokud ne, studoval/a jste učitelství jiným způsobem?

PŘEDCHOZÍ UČITELSKÁ PRAXE:

9. Vyučoval/a jste obecnou angličtinu před výukou odborného anglického jazyka? Kde? Kolik let?
 10. Vyučoval/a jste jiný předmět na vysoké škole před výukou odborné angličtiny? Jaký? Kolik let?
-

ÚVODNÍ OTÁZKY:

1. Mohl/a byste popsat svou zkušenost s výukou odborné angličtiny během prvních 3 let?
 2. S čím vším jste měl/a problémy během této počáteční výuky?
 3. S čím vším jste naopak problémy vůbec neměl/a?
 4. Jaké vlastní pocity si s těmito počátky výuky spojete?
 5. Jaká je vaše nejlepší vzpomínka na první 3 roky výuky odborné angličtiny?
 6. Jaká je naopak vaše nejhorší vzpomínka na toto období?
-

HLAVNÍ OTÁZKY:

POJETÍ CÍLŮ VÝUKY:

1. Co pro vás osobně bylo důležité naučit studenty při nástupu do zaměstnání? Proč?
2. Došlo v těchto vašich preferencích k nějakým změnám během prvních 3 let? K jakým? Proč?

ZNALOSTI KURIKULA:

1. Z čeho jste vycházel/a při plánování výuky? Jak jste se musel/a danými osnovami řídit? Na co tam byl kladen důraz? Bylo to v souladu s vašimi názory?
2. Co pro vás bylo hlavním zdrojem učiva odborného anglického jazyka? Byl/a jste s tímto materiálem spokojená? Využíval/a jste ještě nějaké doplňkové materiály? Jaké? Jak často?

ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ:

1. Jak vypadal průběh výuky odborné angličtiny na počátku vašeho působení? Jaké jste měl/a z výuky pocity? Proč?
2. Docházelo k nějakým změnám ve vašem způsobu vyučování během prvních 3 let? K jakým? Proč? Změnily se nějak vaše pocity z výuky? Proč?

ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ:

1. Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli probíranému učivu? Proč právě tímto způsobem?
2. Jak jste si ověřoval/a dosažené znalosti vašich studentů? Jak často jste si je ověřoval/a? Proč jste zvolil/a tento způsob hodnocení?

ZNALOSTI KONTEXTU:

1. Jaké měla odborná angličtina formální postavení jako předmět v rámci celé vysoké školy? Jaký důraz byl reálně kladen na výuku odborného anglického jazyka?
2. Jaké další povinnosti jste měl/a na vysoké škole kromě výuky a hodnocení studentů? Jaký byl váš názor na tyto povinnosti?
3. Jaké byly vaše vztahy s kolegy a nadřízenými na pracovišti? Jaký byl váš názor na ně?
4. Byli něčím vaši studenti odborné angličtiny specifičtí? Jak jste jejich specifika zohledňoval/a ve výuce?

ZNALOSTI UČIVA:

1. Rozšiřoval/a jste si nějakým způsobem své znalosti z odborného zaměření pracoviště (ekonomie, lékařství, strojírenství apod.) nebo z odborného anglického jazyka (odborná terminologie apod.)? Jak? Co konkrétně? Proč?
2. Jaké jste měl/a pocity v souvislosti s těmito vašimi znalostmi? Docházelo k nějakým změnám ve vašich pocitech?

OBECNÉ PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI:

1. Využíval/a jste při výuce na vysoké škole své předchozí učitelské zkušenosti z praxe či studia? Jaké? Kde jste je získal/a?
2. Co pro vás bylo zcela nové po učitelské stránce ohledně vysokoškolského způsobu vyučování? Jak jste se s touto změnou vyrovnal/a?

ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY:

1. Zmínil/a jste, mohl/a byste to ještě rozvést?
 2. Je ještě něco důležitého, co jsme dosud nezmínili?
 3. Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se již bavili?
-

Příloha 3.6: Kateroriální systém (předvýzkum)

KÓDY	KATEGORIE	PODKATEGORIE
1	FAKTOGRAFICKÉ ÚDAJE	Počátek výuky předmětu OAJ Hodinový úvazek učitele pro předmět OAJ Odborné zaměření předmětu OAJ Časový rozsah předmětu OAJ v semestrech a hodinách týdně Povinnost či volitelnost předmětu OAJ Úroveň předmětu OAJ podle Společného evropského referenčního rámce Učitelovy vystudované obory a souvislost s odborným zaměřením OAJ Učitelovo vystudované učitelství a způsob jeho studia Předchozí výuka angličtiny, místo, počet let, zaměření Předchozí výuka jiného předmětu na vysoké škole, počet let, zaměření
2	POJETÍ CÍLŮ VÝUKY*	Schopnost učitele samostatně formulovat cíle Kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ Kladené jiné vzdělávací cíle mimo oblast OAJ Kladené výchovné cíle Snaha učitele ovlivnit studenty svým příkladem Představa ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ Učitelovy emoce spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem Učitelovo zpětné hodnocení cílů výuky
3	ZNALOSTI KURIKULA*	Názor učitele na stanovené sylaby pro předmět OAJ a jejich obsah Učitelovy vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry Učitelovy krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací celky Názor učitele na hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku Využívání doplňkových materiálních didaktických prostředků ve výuce Poskytování volitelných materiálních didaktických prostředků k samostudiu Učitelovy emoce spojené s odborným obsahem výuky Učitelovo zpětné hodnocení materiálních didaktických prostředků
4	ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ*	Učitelovy strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu Používané organizační formy výuky Způsoby seznamování studentů s novým učivem Používané zábavné aktivizační metody ve výuce Způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti Začleňování domácích úkolů do výuky, jejich obsah a kontrola Učitelovy emoce spojené s průběhem výuky Učitelovo zpětné hodnocení průběhu výuky

5	ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ*	<p>Názor na nejvhodnější způsob učení se OAJ</p> <p>Zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie</p> <p>Vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení</p> <p>Zjišťování vstupních znalostí a dovedností studentů a jejich úroveň</p> <p>Zjišťování porozumění studentů právě probíranému učivu</p> <p>Formy a obsah ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů</p> <p>Učitelovy emoce spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů</p> <p>Učitelovo zpětné hodnocení ověřování znalostí a dovedností studentů</p>
---	---------------------------------------	---

Pozn. Jednotkou analýzy je myšlenková jednotka, přičemž významy mohou být integrované.

** Všechny kategorie jsou zaměřeny na období prvních 3 let výuky OAJ a případné změny v rámci tohoto období.*

** Kódují se rovněž vnější faktory, které ovlivňovaly dané kategorie.*

Příloha 3.7: Scénář rozhovoru (předvýzkum)

JMÉNO:

ZAMĚSTNAVATEL:

MÍSTO ROZHOVORU:

DATUM:

ČAS:

CELKOVÁ DOBA ROZHOVORU:

FAKTOGRAFICKÉ ÚDAJE:

PRVNÍ 3 ROKY VÝUKY ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA (OAJ):

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat OAJ na vysoké škole?
2. V jakém hodinovém úvazku jste tenkrát vyučoval/a předmět OAJ?
3. Jaké bylo odborné zaměření vyučovaného OAJ?
4. Kolik hodin týdně a semestrů probíhal celý předmět OAJ?
5. Šlo o povinný, volitelný či povinně volitelný předmět?
6. Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučovaného OAJ (nikoliv studentů) podle současného Společného evropského referenčního rámce?

VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ:

7. Jaké obory jste vystudoval/a na vysoké škole? Souvisely s vaším budoucím zaměřením OAJ?
8. Studoval/a jste v rámci vysokoškolského vzdělávání rovněž učitelství? Pokud ne, studoval/a jste učitelství jiným způsobem?

PŘEDCHOZÍ UČITELSKÁ PRAXE:

9. Vyučoval/a jste anglický jazyk před výukou OAJ? Kde? Kolik let? Jakého zaměření?
10. Vyučoval/a jste jiný předmět na jakémkoliv vysoké škole před výukou OAJ? Kolik let? Jaký předmět?

ÚVODNÍ OTÁZKY:

1. Mohl/a byste popsat svou zkušenost s výukou OAJ během prvních 3 let vaší praxe?
2. S čím vším jste měl/a problémy během této počáteční výuky?
3. S čím vším jste naopak problémy neměl/a vůbec?
4. Jaké vlastní pocity si s těmito počátky výuky spojujete?
5. Jaká je vaše nejlepší vzpomínka na první 3 roky výuky OAJ?
6. Jaká je naopak vaše nejhorší vzpomínka na toto období?

HLAVNÍ OTÁZKY:

POJETÍ CÍLŮ VÝUKY:

1. Co pro vás osobně bylo nejdůležitějším cílem při nástupu do zaměstnání? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?
2. Co bylo při nástupu do zaměstnání vaším cílem, aby studenti dosáhli v oblasti anglického jazyka? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?
3. Klád/a jste si nějaké jiné vzdělávací cíle kromě vývoje znalostí a dovedností studentů v anglickém jazyce? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
4. Klád/a jste si nějaké výchovné cíle? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
5. Snažil/a jste se svým příkladem nějak ovlivnit studenty? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?
6. Jak jste si představoval/a při nástupu do zaměstnání ideálního studenta po absolvování vašeho předmětu? Došlo k nějakým změnám ve vaší představě během prvních 3 let?
7. Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?
8. Jak byste zpětně hodnotil/a cíle výuky během prvních 3 let vaší praxe?

ZNALOSTI KURIKULA:

1. Jaký byl váš názor na stanovené sylaby pro OAJ? Co zahrnovaly? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?
2. Jak vypadaly vaše vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

3. Jak vypadaly vaše krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
4. Byl/a jste spokojen/a s hlavním materiálem pro výuku? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?
5. Využíval/a jste ve výuce ještě nějaké doplňkové materiály? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
6. Poskytoval/a jste studentům nějaké volitelné materiály k samostudiu? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
7. Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s odborným obsahem výuky? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?
8. Jak byste zpětně hodnotil/a výukové materiály během prvních 3 let vaší praxe?
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ:
1. Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s vlastní neznalostí odborného obsahu? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?
2. Jaké organizační formy výuky jste používal/a? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let vaší praxe?
3. Jakými způsoby jste studenty seznamoval/a s novým učivem? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
4. Používal/a jste nějaké zábavné aktivizační metody ve výuce? Jaké? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?
5. Jakými způsoby jste studenty motivoval/a k zapojení do učební činnosti? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
6. Zadával/a jste studentům povinné domácí úkoly? Co bylo jejich náplní? Jak jste je kontroloval/a? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
7. Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s průběhem výuky OAJ? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?
8. Jak byste zpětně hodnotil/a průběh výuky OAJ během prvních 3 let vaší praxe?
ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ:
1. Jak jste se domníval/a, že se studenti dokážou nejlépe naučit OAJ? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?
2. Zjišťoval/a jste, jaké vaši studenti preferují učební styly či strategie? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?
3. Vedl/a jste studenty k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?
4. Jak jste zjišťoval/a na začátku předmětu vstupní znalosti a dovednosti studentů v oblasti AJ? Jaká byla jejich úroveň? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?
5. Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli právě probíranému učivu? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?
6. Jak jste si během a v závěru kurzů ověřoval/a dosažené znalosti a dovednosti vašich studentů? Co bylo náplní tohoto hodnocení? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?
7. Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?
8. Jak byste zpětně hodnotil/a ověřování znalostí a dovedností studentů během prvních 3 let vaší praxe?

ZÁVĚREČNÉ OTÁZKY:

1. Zmínil/a jste, mohl/a byste to ještě rozvést?
 2. Chtěl/a byste zdůraznit nějakou oblast, o které jsme se již bavili?
 3. Je ještě něco důležitého, co jsme dosud nezmínili?
-

Příloha 3.8: Počáteční verze dotazníku (pilotáž)

DOTAZNÍK PRO VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA V ČESKÉ REPUBLICE Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně Jana Jašková

Záměrem dotazníku je získání informací o prvních třech letech Vaší výuky odborného anglického jazyka na vysoké škole, a to z Vašeho zpětného pohledu do minulosti. Jestliže se ještě nenacházíte na konci tohoto tříletého období, můžete rovněž dotazník vyplnit a zaměřit se pouze na kratší období výuky odborné angličtiny.

Pojem výuka odborného anglického jazyka se týká zaměření výuky na jazykové prostředky, které slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (např. technického, lékařského, obchodního, právního apod.). Nejedná se tedy o výuku obecné angličtiny na odborně zaměřené vysoké škole.

Dotazník je anonymní a získané informace budou zpracovány bez udání Vašeho jména nebo názvu instituce, ve které jste zaměstnán/a.

Postup pro vyplňování dotazníku

1) U několika položek budete vepisovat pouze číslo představující počet let, můžete psát i v desetinných číslech (zaokrouhluje na půl roku).

Příklad:

Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole?

Počet let (doplňte): 16,5

2) U většiny položek budete vybírat z několika odpovědí, přičemž vždy bude možný výběr i více odpovědí zároveň. V případě zájmu budete mít rovněž možnost dodat na konci každé položky vlastní stručnou odpověď v délce několika slov (jiné – doplňte). U položek je nutné označit, zda k danému jevu došlo na začátku nebo na konci prvních tří let vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka (na začátku prvních 3 let – na konci prvních 3 let). Jestliže se ještě nenacházíte za obdobím prvních tří let, za konec tohoto období považujte současnou dobu nebo dobu, kdy jste naposled vyučoval/a odbornou angličtinu. Pokud vyberete obě možnosti (■■), k danému jevu došlo jak na začátku, tak na konci prvních tří let výuky odborné angličtiny. Jestliže zvolíte jen jednu možnost, k danému jevu došlo pouze na začátku (■□) nebo na konci (□■) tohoto období. Pokud nezvolíte žádnou možnost (□□), k danému jevu nedošlo vůbec.

Příklad:

Jaké jste používal/a materiály?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
používal/a jsem hotové materiály	■	■
podílel/a jsem se na vytváření materiálů	■	□
vytvářel/a jsem si vlastní materiály	□	■
žádné materiály jsem nepoužíval/a	□	□
jiné (doplňte):	□	□

A) Faktografické údaje

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole?

počet let (doplňte):

2. Kolik let celkově trvá Vaše praxe výuky odborného anglického jazyka na vysokých školách (1 semestr považujte za půl roku, pokud jste některé semestry tento předmět nevyučoval/a, odečtete je z celkové délky praxe – viz položka 1)?

počet let (doplňte):

3. Jak byste hodnotil/a tehdejší úroveň vyučovaného předmětu (nikoliv studentů) podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
A1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Jaké bylo odborné zaměření vyučovaného předmětu?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
technické zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lékařské zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přírodovědné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obchodní zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
společenskovědné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Jaké jste měl/a vystudované obory na vysoké škole?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
učitelství anglického jazyka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učitelství jiného jazyka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
filologický obor – anglický jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
filologický obor – jiný jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor technického zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor lékařského zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor přírodovědného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor obchodního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor společenskovědného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Pokud jste nevystudoval/a učitelství anglického nebo jiného jazyka (viz položka 5), jakou formou jste získal/a pedagogickou způsobilost?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
neměl/a jsem žádný doklad o pedagogické způsobilosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem mezinárodní zkoušku CELTA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem doplňující pedagogické minimum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem vystudované učitelství jiného oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Měl/a jste nějakou praxi výuky jakéhokoliv anglického jazyka před vysokoškolskou výukou odborného anglického jazyka (např. na ZŠ, SŠ, JŠ, soukromě apod.)? Pokud ano, kolik let trvala (jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)?

počet let (doplňte):

8. Měl/a jste nějakou praxi výuky jakéhokoliv předmětu na vysoké škole před výukou odborného anglického jazyka (např. obecné angličtiny, jiného jazyka apod.)? Pokud ano, kolik let trvala (pokud jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)?

počet let (doplňte):

B) Pojetí cílů výuky

9. Jaké cíle v oblasti anglického jazyka jste pokládal/a za nejdůležitější?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj výslovnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj obecné slovní zásoby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj odborné slovní zásoby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj gramatiky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti poslechu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti mluvení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti čtení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti psaní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj jazykových funkcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj stylistiky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj prezentačních dovedností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj práce se slovníkem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Jaké další vzdělávací cíle (mimo anglický jazyk) jste pokládal/a za nejdůležitější?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj kritického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj praktického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj tvořivého myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj studijní autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Jaké výchovné cíle jste pokládal/a za nejdůležitější?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj morálních postojů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj interkulturní tolerance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slušného chování během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) Znalosti kurikula

12. Jaké jste používal/a sylaby?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
používal/a jsem hotové sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podílel/a jsem se na vytváření sylabů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Jaké jste používal/a materiály?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
používal/a jsem hotové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podílel/a jsem se na vytváření materiálů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytvářel/a jsem si vlastní materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné materiály jsem nepoužíval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jak jste získával/a znalosti oboru studentů (např. technický, lékařský, obchodní, právní obsah apod.)?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
současným studiem daného oboru na vysoké škole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
od odborníků v daném oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
od kolegů jazykářů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
od svých studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z odborných publikací a učebnic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z odborných slovníků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z internetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D) Znalosti výukových strategií

15. Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s případnou vlastní neznalostí oboru studentů (např. odborná teorie, terminologie apod.)?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce (za pomoci počítače, slovníku apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
odborný problém jsem vyřešil/a sama do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce (za pomoci počítače, slovníku apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
odborný problém jsem neřešil/a vůbec, nebylo to v náplni mé práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Jaké organizační formy výuky jste používal/a?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
převažovala frontální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
převažovala skupinová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
převažovala párová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
převažovala individuální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
používal/a jsem rovnoměrně všechny zmíněné formy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Jak jste motivoval/a studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
vytvářel/a jsem příjemné učební prostředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
používal/a jsem různé zábavné aktivity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
usiloval/a jsem o pestrou výuku s různými druhy aktivit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
snažil/a jsem se propojit výuku s budoucí praxí studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenti se sami rozhodli, čemu se chtějí věnovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vysvětloval/a jsem studentům, že záleží na nich, co si odnesou z výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
připomínal/a jsem studentům, že podmínkou absolvování předmětu je jejich aktivní zapojení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenty jsem nijak nemotivoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E) Znalosti o porozumění studentů

18. Co jste se domníval/a, že bylo důležité pro efektivní učení studentů?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
zaměřit se na celkový význam jazyka (holistický přístup)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zaměřit se na dílčí aspekty jazyka (analytický přístup)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
snažit se o plynulost v projevu na úkor správnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
snažit se o správnost v projevu na úkor plynulosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce se vystavit vlivu jazyka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce používat daný jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neustále opakovat učivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učit se v kontextu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
každému vyhovuje odlišný přístup, nelze zevšeobecňovat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Jak jste zjišťoval/a preference studentů pro různé učební styly a strategie?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
pozorováním studentů během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozhovory se studenty na toto téma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě vlastního průzkumu (např. dotazníkem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě průzkumu provedeného jinou osobou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preference studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Jak jste si ověřoval/a dosažené znalosti a dovednosti studentů?

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
závěrečným zápočtovým testem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečným zkouškovým testem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečným ústním zkoušením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžným písemným testem během semestru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžným ústním zkoušením během semestru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formou písemné seminární práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formou ústní prezentace či referátu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dosažené znalosti jsem nijak neověřoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkuji mnohokrát za Váš čas a spolupráci.

Příloha 3.9: Konečná verze dotazníku (pilotáž)

DOTAZNÍK PRO VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA V ČESKÉ REPUBLICE Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně Jana Jašková

Záměrem dotazníku je získání informací o prvních třech letech Vaší výuky odborného anglického jazyka na vysoké škole, a to z Vašeho zpětného pohledu do minulosti. Jestliže se ještě nenacházíte na konci tohoto tříletého období, můžete rovněž dotazník vyplnit a zaměřit se pouze na kratší období výuky odborné angličtiny (za konec prvních tří let považujte současnou dobu nebo dobu, kdy jste naposled vyučoval/a tento předmět).

Pojem výuka odborného anglického jazyka (ESP – English for Specific Purposes) se týká zaměření výuky na jazykové prostředky, které slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (např. technického, lékařského, obchodního, právního apod.). Nejedná se tedy o výuku obecné angličtiny (EGP – English for General Purposes) na odborně zaměřené vysoké škole.

Dotazník je anonymní a získané informace budou zpracovány bez udání Vašeho jména nebo názvu instituce, ve které jste zaměstnán/a.

Postup pro vyplňování dotazníku

1) U několika otázek budete vyplňovat pouze číslo představující počet let.

Příklad:

Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole (zaokrouhlete na půl roku)?

Počet let (doplňte): 16,5

2) U ostatních otázek budete vybírat z několika odpovědí, přičemž vždy bude možný výběr i více odpovědí zároveň. Budete mít rovněž možnost dodat vlastní stručnou odpověď v délce několika slov. U každé odpovědi je nutné označit, zda k danému jevu došlo na začátku nebo na konci prvních tří let vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka. Pokud vyberete obě možnosti (■■), k danému jevu došlo jak na začátku, tak na konci prvních tří let. Jestliže zvolíte jen jednu možnost, k danému jevu došlo pouze na začátku (■□) nebo na konci (□■) tohoto období. Pokud nezvolíte žádnou možnost (□□), k danému jevu nedošlo vůbec.

Příklad:

Jaké cíle v oblasti odborného anglického jazyka jste pokládala/a za nejdůležitější během prvních tří let?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj výslovnosti	■	□
rozvoj slovní zásoby	□	□
rozvoj gramatiky	□	■
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	■	□

rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti mluvení	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti psaní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte): rozvoj práce se slovníkem	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

A) Faktografické údaje

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole (zaokrouhlete na půl roku)?

počet let (doplňte):

2. Kolik let celkově trvá/trvala Vaše praxe vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka (zaokrouhlete na půl roku)?

počet let (doplňte):

3. Jaká byla úroveň odborného anglického jazyka (nikoliv studentů) podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky během prvních tří let Vaší praxe?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
A1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nedokážu posoudit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Jaké bylo odborné zaměření odborného anglického jazyka během prvních tří let Vaší praxe?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
technické zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lékařské zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přírodovědné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obchodní zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
společenskovedné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Jaké jste měl/a vystudované obory na vysoké škole během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
anglický jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiný (cizí) jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor technického zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor lékařského zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor přírodovědného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor obchodního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor společenskovedního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Jakou formou jste měl/a vystudovanou pedagogickou způsobilost pro výuku angličtiny během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
vystudoval/a jsem učitelský obor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vystudoval/a jsem doplňující pedagogické minimum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem zkoušku pro učitele angličtiny (CELTA apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neměl/a jsem žádný doklad o pedagogické způsobilosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Měl/a jste nějakou praxi ve výuce anglického jazyka (obecného či odborného) před vysokoškolskou výukou odborného anglického jazyka? Pokud ano, kolik let trvala (zaokrouhlete na půl roku, jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)?

počet let (doplňte):

8. Měl/a jste nějakou praxi ve vysokoškolské výuce před výukou odborného anglického jazyka na vysoké škole? Pokud ano, kolik let trvala (zaokrouhlete na půl roku, jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)?

počet let (doplňte):

B) Pojetí cílů výuky

9. Jaké cíle v oblasti odborného anglického jazyka jste pokládal/a za nejdůležitější během prvních tří let?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj výslovnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slovní zásoby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj gramatiky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti mluvení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti psaní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Jaké další vzdělávací cíle (mimo odborný anglický jazyk) jste pokládal/a za nejdůležitější během prvních tří let?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj kritického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj praktického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj tvořivého myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj studijní autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné vzdělávací cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Jaké výchovné cíle jste pokládal/a za nejdůležitější během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
rozvoj morálních postojů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj interkulturní tolerance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slušného chování během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné výchovné cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C) Znalosti kurikula

12. Jaké jste používal/a sylaby (tj. učební osnovy / studijní plány) během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
používal/a jsem hotové sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podílel/a jsem se na vytváření sylabů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Jaké jste používal/a výukové materiály (tj. učebnice / skripta / pracovní listy apod.) během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
učebnice z anglických nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učebnice z českých nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
již vytvořená skripta / pracovní listy / elektronické materiály z dané vysoké školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na přípravě hlavních výukových materiálů jsem se spolupodílel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hlavní výukové materiály jsem vytvářel/a sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k hlavním výukovým materiálům jsem sám/sama vytvářel/a doplňkové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné materiály jsem nepoužíval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Jak jste získával/a znalosti z oboru studentů (technického, lékařského, obchodního, právního obsahu apod.) během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
současným studiem daného oboru na vysoké škole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s odborníky v daném oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s kolegy jazykáři	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi se svými studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí materiálů na internetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí odborných slovníků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí odborných publikací a učebnic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D) Znalosti výukových strategií

15. Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s případnými problémy ve výuce způsobenými Vaší neznalostí oboru studentů (odborné teorie, terminologie apod.) během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
odborný problém jsem neřešil/a, odkázal/a jsem studenty na odborníky v oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeptal/a jsem se studentů, zda neznají odpověď	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nechal/a jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Jaké organizační formy výuky jste převážně používal/a během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
frontální výuka (práce učitele s celou skupinou studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skupinová výuka (práce studentů ve skupinkách)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
párová výuka (práce studentů ve dvojicích)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuální výuka (samostatná práce studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rovnoměrně všechny zmíněné výukové formy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Jak jste motivoval/a studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
příjemným učebním prostředím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pestrou výukou (střídání aktivit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zábavnou výukou (zajímavé aktivity)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
užitečnou výukou (propojení s praxí)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vysvětlováním přínosu a důležitosti výuky pro studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivací byla pro studenty povinnost dokončit studium předmětu (tj. získání zápočtu či zkoušky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenty jsem vůbec nemotivoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E) Znalosti o porozumění studentů

18. Co byste během prvních tří let Vaší výuky doporučil/a studentům, aby se co nejefektivněji naučili odborný anglický jazyk?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
co nejvíce poslouchat odbornou tematiku v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce číst odbornou literaturu v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce mluvit odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce psát odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neustále si opakovat odbornou slovní zásobu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neustále si opakovat gramatiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Jak jste během prvních tří let Vaší výuky zjišťoval/a, co studentům při učení se odborného anglického jazyka nejvíce vyhovuje (tj. jaké preferují učební styly a strategie)?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
podle zpětných reakcí studentů během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formou rozhovorů se studenty na toto téma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě vlastního průzkumu (formou dotazníku apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě vědeckého průzkumu provedeného jinou osobou na daném pracovišti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky (evaluační anketa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preferance studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Jaké jste používal/a způsoby ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů během prvních tří let Vaší výuky odborného anglického jazyka?

možnost výběru více odpovědí	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let
pravidelné domácí úkoly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemné seminární práce (např. eseje)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní seminární práce (např. prezentace / referáty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné písemné testy během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné ústní zkoušení během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné zápočtové / zkouškové testy na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné ústní zkoušky na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dosažené znalosti studentů jsem vůbec neověřoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (doplňte):	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Děkuji mnohokrát za Váš čas a spolupráci.

Příloha 3.10: Počáteční verze dotazníku (předvýzkum)

DOTAZNÍK PRO VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE ODBOURNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA V ČESKÉ REPUBLICE

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Jana Jašková

Záměrem dotazníku je získání informací o prvních třech letech Vaší výuky odborného anglického jazyka na vysoké škole, a to z Vašeho zpětného pohledu do minulosti. Jestliže se ještě nenacházíte na konci tohoto tříletého období, můžete rovněž dotazník vyplnit a zaměřit se pouze na kratší období výuky odborné angličtiny (za konec prvních tří let považujte současnou dobu nebo dobu, kdy jste naposled vyučoval/a tento předmět).

Pojem výuka odborného anglického jazyka (ESP – English for Specific Purposes) se týká zaměření výuky na jazykové prostředky, které slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (např. technického, lékařského, obchodního, právního apod.). Nejedná se tedy o výuku obecné angličtiny (EGP – English for General Purposes) na odborně zaměřené vysoké škole.

Dotazník je anonymní a získané informace budou zpracovány bez udání Vašeho jména nebo názvu instituce, ve které jste zaměstnán/a.

Postup pro vyplňování dotazníku:

U několika otázek budete vepisovat pouze číslo představující počet let. Můžete psát i desetinná čísla (zaokrouhlete na půl roku).

V ostatních otázkách budete mít více odpovědí v nabídce, přičemž u každé odpovědi musíte vybrat jednu možnost podle toho, kdy k danému jevu došlo – na začátku prvních 3 let, na konci prvních 3 let, po celou dobu prvních 3 let, nikdy během prvních 3 let (vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka). Budete mít rovněž možnost dodat vlastní stručnou odpověď v délce několika slov.

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku)

.....

2. Kolik let celkově trvá/trvala Vaše praxe vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku)

.....

3. Jaká byla úroveň odborného anglického jazyka (nikoliv studentů) podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
A1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nedokážu posoudit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

4. Jaké bylo odborné zaměření odborného anglického jazyka?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
technické zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lékařské zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přírodovědné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obchodní zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
společenskovedné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

5. Jaké jste měl/a vystudované obory na vysoké škole?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
anglický jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiný (cizí) jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor technického zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor lékařského zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor přírodovědného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor obchodního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor společenskovedného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

6. Jakou formou jste měl/a vystudovanou pedagogickou způsobilost pro výuku angličtiny?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
vystudoval/a jsem učitelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vystudoval/a jsem doplňující pedagogické minimum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem zkoušku pro učitele angličtiny (CELTA apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neměl/a jsem žádný doklad o pedagogické způsobilosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

7. Měl/a jste nějakou praxi ve výuce anglického jazyka (obecného či odborného) před vysokoškolskou výukou odborného anglického jazyka? Pokud ano, kolik let trvala?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku; jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)

.....

8. Měl/a jste nějakou praxi ve vysokoškolské výuce před výukou odborného anglického jazyka na vysoké škole? Pokud ano, kolik let trvala?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku; jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)

.....

9. Jaké cíle v oblasti odborného anglického jazyka jste pokládal/a za nejdůležitější?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
rozvoj výslovnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slovní zásoby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj gramatiky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti mluvení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti psaní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

10. Jaké další vzdělávací cíle (mimo odborný anglický jazyk) jste pokládal/a za nejdůležitější?
V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
rozvoj kritického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj praktického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj tvořivého myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj studijní autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné vzdělávací cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

11. Jaké výchovné cíle jste pokládal/a za nejdůležitější?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
rozvoj morálních postojů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj interkulturní tolerance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slušného chování bě- hem výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné výchovné cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

12. Jaké jste používal/a sylaby (tj. učební osnovy / studijní plány)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
používal/a jsem hotové sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podílel/a jsem se na vytváření sylobů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

13. Jaké jste používal/a výukové materiály (tj. učebnice / skripta / pracovní listy apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
učebnice z anglických nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učebnice z českých nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
již vytvořená skripta / pracovní listy / elektronické materiály z dané vysoké školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na přípravě hlavních výukových materiálů jsem se spolupodílel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hlavní výukové materiály jsem vytvářel/a sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k hlavním výukovým materiálům jsem sám/ sama vytvářel/a doplňkové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné materiály jsem nepoužíval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

14. Jak jste získával/a znalosti z oboru studentů (technického, lékařského, obchodního, právního obsahu apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
současným studiem daného oboru na vysoké škole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s odborníky v daném oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s kolegy jazykáři	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi se svými studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí materiálů na internetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí odborných slovníků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí odborných publikací a učebnic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

15. Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s případnými problémy ve výuce způsobenými Vaší neznalostí oboru studentů (odborné teorie, terminologie apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
odborný problém jsem neřešil/a, odkázal/a jsem studenty na odborníky v oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeptal/a jsem se studentů, zda neznají odpověď	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

nechal/a jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

16. Jaké organizační formy výuky jste převážně používal/a?

V každém řádku vyznačte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
frontální výuka (práce učitele s celou skupinou studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skupinová výuka (práce studentů ve skupinkách)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
párová výuka (práce studentů ve dvojicích)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuální výuka (samostatná práce studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rovnoměrně všechny zmíněné výukové formy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

17. Jak jste motivoval/a studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti?

V každém řádku vyznačte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
příjemným učebním prostředím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pestrou výukou (střídání aktivit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zábavnou výukou (zajímavé aktivity)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
užitečnou výukou (propojení s praxí)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vysvětlováním přínosu a důležitosti výuky pro studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

motivací byla pro studenty povinnost dokončit studium předmětu (tj. získání zápočtu či zkoušky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studenty jsem vůbec nemotivoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

18. Co byste doporučil/a studentům, aby se co neefektivněji naučili odborný anglický jazyk?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
co nejvíce poslouchat odbornou tématiku v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce číst odbornou literaturu v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce mluvit odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
co nejvíce psát odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neustále si opakovat odbornou slovní zásobu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neustále si opakovat gramatiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

19. Jak jste zjišťovala/a, co studentům při učení se odborného anglického jazyka nejvíce vyhovuje (tj. jaké preferují učební styly a strategie)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
podle zpětných reakcí studentů během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formou rozhovorů se studenty na toto téma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě vlastního průzkumu (formou dotazníku apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

na základě vědeckého průzkumu provedeného jinou osobou na daném pracovišti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky (evaluační anketa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preference studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

20. Jaké jste používal/a způsoby ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	na začátku prvních 3 let	na konci prvních 3 let	po celou dobu prvních 3 let	nikdy během prvních 3 let
pravidelné domácí úkoly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemné seminární práce (např. eseje)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní seminární práce (např. prezentace / referáty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné písemné testy během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné ústní zkoušení během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné zápočtové / zkouškové testy na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné ústní zkoušky na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dosažené znalosti studentů jsem vůbec neověřoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

Příloha 3.11: Konečná verze dotazníku (předvýzkum)

DOTAZNÍK PRO VYSOKOŠKOLSKÉ UČITELE

ODBORNÉHO ANGLICKÉHO JAZYKA V ČESKÉ REPUBLICE

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Jana Jašková

Záměrem dotazníku je získání informací o prvních třech letech Vaší výuky odborného anglického jazyka na vysoké škole, a to z Vašeho zpětného pohledu do minulosti. Jestliže se ještě nenacházíte na konci tohoto tříletého období, můžete rovněž dotazník vyplnit a zaměřit se pouze na kratší období výuky odborné angličtiny (za konec prvních tří let považujte současnou dobu nebo dobu, kdy jste naposled vyučoval/a tento předmět).

Pojem výuka odborného anglického jazyka (ESP – English for Specific Purposes) se týká zaměření výuky na jazykové prostředky, které slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (např. technického, lékařského, obchodního, právního apod.). Nejedná se tedy o výuku obecné angličtiny (EGP – English for General Purposes) na odborně zaměřené vysoké škole.

Dotazník je anonymní a získané informace budou zpracovány bez udání Vašeho jména nebo názvu instituce, ve které jste zaměstnán/a.

POSTUP PRO VYPLŇOVÁNÍ DOTAZNÍKU:

U několika otázek budete vepisovat pouze číslo představující počet let. Můžete psát i desetinná čísla (zaokrouhluje na půl roku).

V ostatních otázkách bude více odpovědí v nabídce (první sloupec), přičemž u každé odpovědi (řádku) je NUTNÉ vybrat jednu možnost (druhý až pátý sloupec) podle toho, kdy k danému jevu došlo:

- ANO – pouze na začátku prvních 3 let (= zatrhněte, pokud daná odpověď platila jen na začátku tříletého období výuky odborné angličtiny);
- ANO – pouze na konci prvních 3 let (= zatrhněte, pokud daná odpověď platila jen na konci tříletého období výuky odborné angličtiny);
- ANO – na začátku i na konci prvních 3 let (= zatrhněte, pokud budete s danou odpovědí souhlasit, ale nebudete sledovat žádné změny v čase během prvních 3 let výuky odborné angličtiny);
- NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let (= zatrhněte, pokud nebudete s danou odpovědí souhlasit).

Jelikož cílem výzkumu je zdokumentovat Váš profesní vývoj v čase, prosím, nezatrhávejte automaticky možnost c), pokud budete s danou odpovědí souhlasit, ale zamyslete se nad tím, zda během prvních 3 let Vaší vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka došlo k nějakým změnám a pokud ano, zdůrazněte tuto skutečnost zatrhnutím možností a) nebo b).

Pokud nebudete vůbec s danou odpovědí souhlasit, zatrhněte možnost d), i když v některých případech bude docházet k nejasnostem v doslovném významu výpovědí (například odpověď „žádné cíle jsem NEMĚL/A“ s výběrem možnosti „NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let“ bude znamenat „cíle jsem MĚL/A“).

1. Před kolika lety jste začal/a vyučovat odborný anglický jazyk na vysoké škole?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku)

.....

2. Kolik let celkově trvá/trvala Vaše praxe vysokoškolské výuky odborného anglického jazyka?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku)

.....

3. Jaká byla úroveň odborného anglického jazyka (tj. výuky / materiálů, nikoliv studentů) podle současného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
A1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nedokážu posoudit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

4. Jaké bylo odborné zaměření odborného anglického jazyka?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
technické zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lékařské zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
přírodovědné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obchodní zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
společenskovedné zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

5. Jaké jste měl/a vystudované obory na vysoké škole?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
anglický jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiný (cizí) jazyk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor technického zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor lékařského zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor přírodovědného zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor obchodního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obor společenskovedního zaměření	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

6. Jakou formou jste měl/a vystudovanou pedagogickou způsobilost pro výuku angličtiny?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
vystudoval/a jsem učitelství obor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vystudoval/a jsem doplňující pedagogické minimum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
měl/a jsem zkoušku pro učitele angličtiny (CELTA apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neměl/a jsem žádný doklad o pedagogické způsobilosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

7. Měl/a jste nějakou praxi ve výuce anglického jazyka (obecného či odborného) před vysokoškolskou výukou odborného anglického jazyka? Pokud ano, kolik let trvala?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku; jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)

.....

8. Měl/a jste nějakou praxi ve vysokoškolské výuce před výukou odborného anglického jazyka na vysoké škole? Pokud ano, kolik let trvala?

Doplňte počet let (zaokrouhlete na půl roku; jestliže jste tuto praxi neměl/a, vepište nulu)

.....

9. Jaké cíle v oblasti odborného anglického jazyka jste pokládal/a za nejdůležitější?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
rozvoj výslovnosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slovní zásoby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj gramatiky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti mluvení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj dovednosti psaní	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

10. Jaké další vzdělávací cíle (mimo odborný anglický jazyk) jste pokládal/a za nejdůležitější?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
rozvoj kritického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj praktického myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj tvořivého myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj studijní autonomie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné vzdělávací cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

11. Jaké výchovné cíle jste pokládala/a za nejdůležitější?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
rozvoj morálních postojů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj interkulturní tolerance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rozvoj slušného chování během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné výchovné cíle jsem neměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

12. Jaké jste používal/a sylaby (tj. učební osnovy / studijní plány)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
používal/a jsem hotové sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
podílel/a jsem se na vytváření sylabů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

13. Jak jste používal/a materiály pro výuku (tj. učebnice / skripta / pracovní listy apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
učebnice z anglických nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učebnice z českých nakladatelství	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
již vytvořená skripta / pracovní listy / elektronické materiály z dané vysoké školy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na přípravě hlavních výukových materiálů jsem se spolupodílel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hlavní výukové materiály jsem vytvářel/a sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k hlavním výukovým materiálům jsem sám/sama vytvářel/a doplňkové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné materiály jsem nepoužíval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

14. Jak jste získával/a znalosti z oboru studentů (technického, lékařského, obchodního, právního obsahu apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
současným studiem daného oboru na vysoké škole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s odborníky v daném oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi s kolegy jazykáři	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diskusemi se svými studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí materiálů na internetu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

pomocí odborných slovníků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pomocí odborných publikací a učebnic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

15. Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s případnými problémy ve výuce způsobenými Vaší neznalostí oboru studentů (odborné teorie, terminologie apod.)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
odborný problém jsem neřešil/a, odkázal/a jsem studenty na odborníky v oboru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zeptal/a jsem se studentů, zda neznají odpověď	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nechal/a jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

16. Jaké organizační formy výuky jste převážně používal/a?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
frontální výuka (práce učitele s celou skupinou studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skupinová výuka (práce studentů ve skupinkách)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
párová výuka (práce studentů ve dvojicích)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuální výuka (samostatná práce studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rovnoměrně všechny zmíněné výukové formy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

17. Jak jste motivoval/a studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
příjemným učebním prostředím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pestrou výukou (střídání aktivit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zábavnou výukou (zajímavé aktivity)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
užitečnou výukou (propojení s praxí)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vysvětlováním přínosu a důležitosti výuky pro studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
motivací byla pro studenty povinnost dokončit studium předmětu (tj. získání zápočtu či zkoušky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

studenty jsem vůbec nemotivoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

18. Jaké přístupy jste doporučoval/a studentům, aby se co nejefektivněji naučili odborný anglický jazyk?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
poslouchat odbornou tematiku v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
číst odbornou literaturu v angličtině	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mluvit odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
psát odborným anglickým jazykem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
opakovat si odbornou slovní zásobu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
opakovat si gramatiku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

19. Jak jste zjišťovala/a, co studentům při učení se odborného anglického jazyka nejvíce vyhovuje (tj. jaké preferují učební styly a strategie)?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
podle zpětných reakcí studentů během výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formou rozhovorů se studenty na toto téma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
na základě vlastního průzkumu (formou dotazníku apod.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

na základě vědeckého průzkumu provedeného jinou osobou na daném pracovišti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky (evaluační anketa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preference studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

20. Jaké jste používal/a způsoby ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů?

V každém řádku vyberte jednu možnost

	ANO – pouze na začátku prvních 3 let	ANO – pouze na konci prvních 3 let	ANO – na začátku i na konci prvních 3 let	NE – ani na začátku ani na konci prvních 3 let
pravidelné domácí úkoly	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemné seminární práce (např. eseje)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní seminární práce (např. prezentace / referáty)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné písemné testy během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
průběžné ústní zkoušení během semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné zápočtové / zkouškové testy na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
závěrečné ústní zkoušky na konci semestrů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dosažené znalosti studentů jsem vůbec neověřoval/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jiné:

Můžete doplnit vlastní odpověď (několik slov)

.....

Příloha 3.12: Výsledky statistické analýzy (zkušeni učitelé)

SLOŽKA DZO → OTÁZKA → ODPOVĚĎ	Začátek prvních 3 let	Konec prvních 3 let	Začátek i konec prvních 3 let	Ani začátek ani konec prvních 3 let
POJETÍ CÍLŮ VÝUKY				
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE V OBLASTI OAJ:				
rozvoj výslovnosti	3	6	51	26
rozvoj slovní zásoby	1	0	80	5
rozvoj gramatiky	9	1	53	23
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	2	5	63	16
rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	1	5	64	16
rozvoj dovednosti mluvení	1	5	70	10
rozvoj dovednosti psaní	2	13	40	31
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	0	1	44	41
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměl/a	1	0	0	85
CELKEM	20	36	465	253
CHÍ-KVADRÁT	4,571*		62,596*	
CELKEM	56		718	
CHÍ-KVADRÁT	566,207*			
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE MIMO OBLAST OAJ:				
rozvoj kritického myšlení	0	8	41	37
rozvoj praktického myšlení	1	3	48	34
rozvoj tvořivého myšlení	0	3	45	38
rozvoj studijní autonomie	1	12	43	30
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	1	4	35	46
žádné vzdělávací cíle jsem neměl/a	1	0	4	81
CELKEM	4	30	216	266
CHÍ-KVADRÁT	19,882*		5,187*	
CELKEM	34		482	
CHÍ-KVADRÁT	388,961*			
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VÝCHOVNÉ CÍLE:				
rozvoj morálních postojů	3	4	39	40
rozvoj interkulturní tolerance	0	5	43	38
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	2	5	64	15
rozvoj slušného chování během výuky	1	4	44	37
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	0	1	36	49
žádné výchovné cíle jsem neměl/a	1	0	4	81
CELKEM	7	19	230	260
CHÍ-KVADRÁT	5,538*		1,837	
CELKEM	26		490	
CHÍ-KVADRÁT	417,240*			
CELKEM POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	31	85	911	779
CHÍ-KVADRÁT	25,138*		10,310*	
CELKEM POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	116		1690	
CHÍ-KVADRÁT	1371,803*			

ZNALOSTI KURIKULA

POUŽÍVÁNÍ SYLABŮ:				
používal/a jsem hotové sylaby	23	1	25	37
podílel/a jsem se na vytváření sylabů	2	17	39	28
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	1	10	47	28
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	2	0	0	84
CELKEM	28	28	111	177
CHÍ-KVADRÁT	0,000		15,125*	
CELKEM	56		288	
CHÍ-KVADRÁT		156,465*		
POUŽÍVÁNÍ MATERIÁLNÍCH DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ:				
učebnice z anglických nakladatelství	3	7	57	19
učebnice z českých nakladatelství	10	0	24	52
již vytvořená skripta / pracovní listy / elektronické materiály z dané vysoké školy	8	3	40	35
na přípravě hlavních výukových materiálů jsem se spolupodílel/a	2	11	39	34
hlavní výukové materiály jsem vytvářel/a sám/sama	0	6	29	51
k hlavním výukovým materiálům jsem sám/sama vytvářel/a doplňkové materiály	1	9	65	11
žádné materiály jsem nepoužíval/a	1	0	0	85
CELKEM	25	36	254	287
CHÍ-KVADRÁT	1,984		2,013	
CELKEM	61		541	
CHÍ-KVADRÁT		382,724*		
ZÍSKÁVÁNÍ ZNALOSTÍ Z ODBORNÉHO OBSAHU:				
současným studiem daného oboru na vysoké škole	1	1	2	82
návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru	1	4	10	71
diskusemi s odborníky v daném oboru	3	4	32	47
diskusemi s kolegy jazykáři	5	0	56	25
diskusemi se svými studenty	2	4	63	17
pomocí materiálů na internetu	1	4	66	15
pomocí odborných slovníků	2	2	61	21
pomocí odborných publikací a učebnic	1	5	66	14
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	1	0	1	84
CELKEM	17	24	357	376
CHÍ-KVADRÁT	1,195		0,492	
CELKEM	41		733	
CHÍ-KVADRÁT		618,687*		
CELKEM ZNALOSTI KURIKULA	70	88	722	840
CHÍ-KVADRÁT	2,051		8,914*	
CELKEM ZNALOSTI KURIKULA	158		1562	
CHÍ-KVADRÁT		1146,056*		
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ				
POUŽÍVÁNÍ VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ K VYROVNÁNÍ SE S NEZNALOSTÍ ODBORNÉHO OBSAHU:				
odborný problém jsem neřešil/a, odkázal/a jsem studenty na odborníky v oboru	7	0	17	62
zeptal/a jsem se studentů, zda neznají odpověď	4	2	63	17

odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce nebo do příští hodiny	4	2	50	30
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny	3	5	45	33
nechal/a jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah	1	4	15	66
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	1	2	5	78
CELKEM	20	15	195	286
CHÍ-KVADRÁT	0,714		17,216*	
CELKEM	35		481	
CHÍ-KVADRÁT		385,496*		
PŘEVAŽUJÍCÍ ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY:				
frontální výuka (práce učitele s celou skupinou studentů)	9	0	56	21
skupinová výuka (práce studentů ve skupinkách)	2	5	53	26
párová výuka (práce studentů ve dvojicích)	0	5	59	22
individuální výuka (samostatná práce studentů)	3	3	46	34
rovnoměrně všechny zmíněné výukové formy	1	3	53	29
CELKEM	15	16	267	132
CHÍ-KVADRÁT	0,032		45,677*	
CELKEM	31		399	
CHÍ-KVADRÁT		314,940*		
MOTIVOVÁNÍ STUDENTŮ K AKTIVNÍMU ZAPOJENÍ:				
příjemným učebním prostředím	1	1	51	33
pestrou výukou (střídání aktivit)	1	4	78	3
zábavnou výukou (zajímavé aktivity)	0	6	68	12
užitečnou výukou (propojení s praxí)	0	10	49	27
vysvětlováním přínosu a důležitosti výuky pro studenty	1	4	36	45
zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení	0	6	46	34
motivací byla pro studenty povinnost dokončit studium předmětu (tj. získání zápočtu či zkoušky)	1	0	66	19
studenty jsem vůbec nemotivoval/a	1	0	0	85
CELKEM	5	31	394	258
CHÍ-KVADRÁT	18,778*		28,368*	
CELKEM	36		652	
CHÍ-KVADRÁT		551,535*		
CELKEM ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	40	62	856	676
CHÍ-KVADRÁT	4,745*		21,149*	
CELKEM ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	102		1532	
CHÍ-KVADRÁT		1251,469*		
ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ				
NÁZOR NA NEJVHODNĚJŠÍ ZPŮSOB UČENÍ STUDENTŮ:				
poslouchat odbornou tematiku v angličtině	2	1	66	17
číst odbornou literaturu v angličtině	1	3	70	12
mluvit odborným anglickým jazykem	0	5	54	27
psát odborným anglickým jazykem	1	4	45	36

opakovat si odbornou slovní zásobu	2	0	56	28
opakovat si gramatiku	5	0	35	46
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	0	1	39	46
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	2	0	5	79
CELKEM	13	14	370	291
CHÍ-KVADRÁT	0,037		9,442*	
CELKEM	27		661	
CHÍ-KVADRÁT	584,238*			
ZJIŠŤOVÁNÍ PREFERENCÍ STUDENTŮ PRO UČEBNÍ STYL A STRATEGIE:				
podle zpětných reakcí studentů během výuky	2	4	71	9
formou rozhovorů se studenty na toto téma	4	6	40	36
na základě vlastního průzkumu (formou dotazníku apod.)	4	5	29	48
na základě vědeckého průzkumu provedeného jinou osobou na daném pracovišti	0	1	6	79
prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky (evaluační anketa)	3	3	53	27
preferenci studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	1	0	5	80
CELKEM	14	19	204	279
CHÍ-KVADRÁT	0,758		11,646*	
CELKEM	33		483	
CHÍ-KVADRÁT	392,442*			
OVĚŘOVÁNÍ DOSAŽENÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ:				
pravidelné domácí úkoly	7	2	55	22
písemné seminární práce (např. eseje)	3	5	40	38
ústní seminární práce (např. prezentace / referáty)	1	7	56	22
průběžné písemné testy během semestrů	2	3	53	28
průběžné ústní zkoušení během semestrů	1	3	12	70
závěrečné zápočtové / zkouškové testy na konci semestrů	0	0	83	3
závěrečné ústní zkoušky na konci semestrů	1	2	63	20
dosažené znalosti studentů jsem vůbec neověřoval/a	1	0	0	85
CELKEM	16	22	362	288
CHÍ-KVADRÁT	0,947		8,425*	
CELKEM	38		650	
CHÍ-KVADRÁT	544,395*			
CELKEM ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	43	55	936	858
CHÍ-KVADRÁT	1,469		3,391	
CELKEM ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	98		1794	
CHÍ-KVADRÁT	1520,304*			

* Hodnoty vyšší než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát (3,841) při stupni volnosti 1 a hladině významnosti 0,05 (tj. signifikantní rozdíly).

Příloha 3.13: Výsledky statistické analýzy (začínající učitelé)

SLOŽKA DZO → OTÁZKA → ODPOVĚĎ	Začátek prvních 3 let	Konec prvních 3 let	Začátek i konec prvních 3 let	Ani začátek ani konec prvních 3 let
POJETÍ CÍLŮ VÝUKY				
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE V OBLASTI OAJ:				
rozvoj výslovnosti	2	0	5	5
rozvoj slovní zásoby	6	0	4	2
rozvoj gramatiky	5	0	3	4
rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním	4	0	5	3
rozvoj dovednosti čtení s porozuměním	5	0	5	2
rozvoj dovednosti mluvení	4	0	4	4
rozvoj dovednosti psaní	3	0	3	6
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	4	0	3	5
žádné cíle v oblasti angličtiny jsem neměl/a	0	0	0	12
CELKEM	33	0	32	43
CHÍ-KVADRÁT	33,000*		1,613	
CELKEM	33		75	
CHÍ-KVADRÁT	16,333*			
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE MIMO OBLAST OAJ:				
rozvoj kritického myšlení	3	1	4	4
rozvoj praktického myšlení	4	1	3	4
rozvoj tvořivého myšlení	6	0	2	4
rozvoj studijní autonomie	4	1	4	3
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	3	0	1	8
žádné vzdělávací cíle jsem neměl/a	0	0	0	12
CELKEM	20	3	14	35
CHÍ-KVADRÁT	12,565*		9,000*	
CELKEM	23		49	
CHÍ-KVADRÁT	9,389*			
NEJDŮLEŽITĚJŠÍ VÝCHOVNÉ CÍLE:				
rozvoj morálních postojů	3	0	0	9
rozvoj interkulturní tolerance	4	0	3	5
rozvoj zodpovědného přístupu ke studiu	5	0	2	5
rozvoj slušného chování během výuky	3	0	2	7
všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	0	0	1	11
žádné výchovné cíle jsem neměl/a	0	0	0	12
CELKEM	15	0	8	49
CHÍ-KVADRÁT	15,000*		29,491*	
CELKEM	15		57	
CHÍ-KVADRÁT	24,500*			
CELKEM POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	68	3	54	127
CHÍ-KVADRÁT	59,507*		29,442*	
CELKEM POJETÍ CÍLŮ VÝUKY	71		181	
CHÍ-KVADRÁT	48,016*			

ZNALOSTI KURIKULA				
POUŽÍVÁNÍ SYLABŮ:				
používal/a jsem hotové sylaby	8	0	3	1
podílel/a jsem se na vytváření sylabů	2	1	2	7
vytvářel/a jsem si vlastní sylaby	2	2	2	6
s žádnými sylaby jsem se nesetkal/a	0	0	0	12
CELKEM	12	3	7	26
CHÍ-KVADRÁT	5,400*		10,939*	
CELKEM	15		33	
CHÍ-KVADRÁT	6,750*			
POUŽÍVÁNÍ MATERIÁLNÍCH DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ:				
učebnice z anglických nakladatelství	4	1	5	2
učebnice z českých nakladatelství	2	1	1	8
již vytvořená skripta / pracovní listy / elektronické materiály z dané vysoké školy	4	0	2	6
na přípravě hlavních výukových materiálů jsem se spolupodílel/a	0	2	2	8
hlavní výukové materiály jsem vytvářel/a sám/sama	0	0	3	9
k hlavním výukovým materiálům jsem sám/sama vytvářel/a doplňkové materiály	6	0	5	1
žádné materiály jsem nepoužíval/a	0	0	0	12
CELKEM	16	4	18	46
CHÍ-KVADRÁT	7,200*		12,250*	
CELKEM	20		64	
CHÍ-KVADRÁT	23,048*			
ZÍSKÁVÁNÍ ZNALOSTÍ Z ODBORNÉHO OBSAHU:				
současným studiem daného oboru na vysoké škole	0	0	0	12
návštěvou kurzů, přednášek či seminářů z daného oboru	1	0	1	10
diskusemi s odborníky v daném oboru	3	0	1	8
diskusemi s kolegy jazykáři	6	0	3	3
diskusemi se svými studenty	6	0	3	3
pomocí materiálů na internetu	5	0	6	1
pomocí odborných slovníků	3	1	5	3
pomocí odborných publikací a učebnic	4	1	4	3
žádné znalosti jsem nepotřeboval/a získávat	0	0	0	12
CELKEM	28	2	23	55
CHÍ-KVADRÁT	22,533*		107,456*	
CELKEM	30		78	
CHÍ-KVADRÁT	21,333*			
CELKEM ZNALOSTI KURIKULA	56	9	48	127
CHÍ-KVADRÁT	33,985*		35,663*	
CELKEM ZNALOSTI KURIKULA	65		175	
CHÍ-KVADRÁT	50,417*			
ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ				
POUŽÍVÁNÍ VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ K VYROVNÁNÍ SE S NEZNALOSTÍ ODBORNÉHO OBSAHU:				
odborný problém jsem neřešil/a, odkázal/a jsem studenty na odborníky v oboru	0	0	3	9
zeptal/a jsem se studentů, zda neznají odpověď	5	0	3	4

odborný problém jsem vyřešil/a sama ihned ve výuce nebo do příští hodiny	4	0	4	4
pověřil/a jsem studenty, ať sami vyřeší odborný problém ihned ve výuce nebo do příští hodiny	5	0	3	4
nechal/a jsem studenty, aby sami vyučovali odborný obsah	0	0	1	11
žádné strategie jsem nepotřeboval/a používat, všemu jsem rozuměl/a	0	0	1	11
CELKEM	14	0	15	43
CHÍ-KVADRÁT	14,000*		13,517*	
CELKEM	14		58	
CHÍ-KVADRÁT			26,889*	
PŘEVAŽUJÍCÍ ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY:				
frontální výuka (práce učitele s celou skupinou studentů)	5	0	6	1
skupinová výuka (práce studentů ve skupinkách)	5	1	3	3
párová výuka (práce studentů ve dvojicích)	5	0	5	2
individuální výuka (samostatná práce studentů)	5	0	4	3
rovnoměrně všechny zmíněné výukové formy	5	0	4	3
CELKEM	25	1	22	12
CHÍ-KVADRÁT	22,154*		2,941	
CELKEM	26		34	
CHÍ-KVADRÁT			1,067	
MOTIVOVÁNÍ STUDENTŮ K AKTIVNÍMU ZAPOJENÍ:				
příjemným učebním prostředím	2	0	4	6
pestrou výukou (střídání aktivit)	6	0	6	0
zábavnou výukou (zajímavé aktivity)	4	0	4	4
užitečnou výukou (propojení s praxí)	4	0	4	4
vysvětlováním přínosu a důležitosti výuky pro studenty	2	1	3	6
zohledňováním aktivního zapojení studentů během výuky u závěrečného hodnocení	1	1	4	6
motivací byla pro studenty povinnost dokončit studium předmětu (tj. získání zápočtu či zkoušky)	3	0	5	4
studenty jsem vůbec nemotivoval/a	0	0	0	12
CELKEM	22	2	30	42
CHÍ-KVADRÁT	16,667*		2,000	
CELKEM	24		72	
CHÍ-KVADRÁT			24,000*	
CELKEM ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	61	3	67	97
CHÍ-KVADRÁT	52,563*		5,488*	
CELKEM ZNALOSTI VÝUKOVÝCH STRATEGIÍ	64		164	
CHÍ-KVADRÁT			43,860*	
ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ				
NÁZOR NA NEJVHODNĚJŠÍ ZPŮSOB UČENÍ STUDENTŮ:				
poslouchat odbornou tematiku v angličtině	2	1	5	4
číst odbornou literaturu v angličtině	5	0	5	2
mluvit odborným anglickým jazykem	2	1	5	4
psát odborným anglickým jazykem	2	0	4	6
opakovat si odbornou slovní zásobu	4	0	6	2
opakovat si gramatiku	3	0	5	4

všechny výše uvedené možnosti byly stejně důležité	1	1	2	8
vůbec jsem o tom nepřemýšlel/a	1	0	0	11
CELKEM	20	3	32	41
CHÍ-KVADRÁT	12,565*			1,110
CELKEM	23			73
CHÍ-KVADRÁT			26,042*	
ZJIŠŤOVÁNÍ PREFERENCÍ STUDENTŮ PRO UČEBNÍ STYLY A STRATEGIE:				
podle zpětných reakcí studentů během výuky	5	1	4	2
formou rozhovorů se studenty na toto téma	4	1	1	6
na základě vlastního průzkumu (formou dotazníku apod.)	2	2	0	8
na základě vědeckého průzkumu provedeného jinou osobou na daném pracovišti	1	0	0	11
prostřednictvím anonymního studentského hodnocení výuky (evaluační anketa)	4	0	4	4
preferenci studentů jsem vůbec nezjišťoval/a	2	0	0	10
CELKEM	18	4	9	41
CHÍ-KVADRÁT	8,909*			20,480*
CELKEM	22			50
CHÍ-KVADRÁT			10,889*	
OVĚŘOVÁNÍ DOSAŽENÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ STUDENTŮ:				
pravidelné domácí úkoly	4	0	1	7
písemné seminární práce (např. eseje)	1	0	1	10
ústní seminární práce (např. prezentace / referáty)	6	1	5	0
průběžné písemné testy během semestrů	3	0	3	6
průběžné ústní zkoušení během semestrů	0	0	1	11
závěrečné zápočtové / zkouškové testy na konci semestrů	7	0	5	0
závěrečné ústní zkoušky na konci semestrů	4	0	3	5
dosažené znalosti studentů jsem vůbec neověřoval/a	0	1	0	11
CELKEM	25	2	19	50
CHÍ-KVADRÁT	19,593*			18,846*
CELKEM	27			69
CHÍ-KVADRÁT			18,375*	
CELKEM ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	63	9	60	132
CHÍ-KVADRÁT	40,500*			27,000*
CELKEM ZNALOSTI O POROZUMĚNÍ STUDENTŮ	72			192
CHÍ-KVADRÁT			54,545*	

*Hodnoty vyšší než kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrát (3,841) při stupni volnosti 1 a hladině významnosti 0,05 (tj. signifikantní rozdíly).

Příloha 4.1: Výsledky obsahové analýzy (pojetí cílů výuky)

1) Schopnost učitele samostatně formulovat cíle

Otázka ze scénáře rozhovoru: Co pro vás osobně bylo nejdůležitějším cílem při nástupu do zaměstnání? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

První dílčí kategorie týkající se cílů výuky je zaměřena na to, co respondenti pokládali za nejdůležitější cíl své výuky během prvních 3 let učitelské praxe na vysoké škole. Všichni se shodli v tom, že po nástupu do zaměstnání bylo jejich hlavním cílem dostat požadavkům daného pracoviště, tedy splnit náplň centralizovaného sylabu nebo úspěšně dovést studenty k zápočtovým testům:

„Ty sylaby já jsem v té době přijala, takže můj cíl bylo ze začátku dostat těmto cílům, takže abych dostala sylabu.“ (R4)

„Já samozřejmě jsem vycházel z toho sylabu, který jsme měli. Takže úplně na začátku, než jsem se já sám zorientoval, tak samozřejmě mým cílem bylo naplnit ten sylabus.“ (R5)

„Na začátku jsem si prostě jenom vyslechla, co se ode mne očekává a jak by to mělo vypadat. Co ti studenti by měli umět. Jediný můj cíl tenkrát byl připravit ty studenty tady na to.“ (R6)

„Vlastně navázala jsem na to, co už zde bylo zavedené, takže hlavně šlo o to, aby ten student byl připravený na ten test na konci.“ (R7)

Pouze R7 se na samém začátku snažila o výuku konverzačně zaměřenou, podobnou její předchozí výuce na jazykové škole, avšak když zjistila požadavky na studenty v podobě rozsáhlé odborné slovní zásoby a velmi podrobné anglické mluvnice, změnila své cíle a přizpůsobila se prostředí. Dva respondenti si během prvních 3 let postupně vytyčili ještě další vlastní cíl, a to v případě R5 dodávat do výuky aktuální autentické materiály a v případě R7 naučit studenty komunikovat v cílovém jazyce.

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

Během prvních 3 let praxe si všichni respondenti již od počátku výuky OAJ nebo postupně kladli různé cíle. R14 se při nástupu do zaměstnání ztotožnila s cílem daného pracoviště, a to posunout jazykovou úroveň studentů o jednu pokročilost výš. Důvodem k tomu jí byly tehdejší nedostatečné znalosti a dovednosti velké části studentů v oblasti obecné angličtiny. Obdobně byla po nástupu do zaměstnání R10 zaskočena nedostatečnou úrovní studentů v oblasti obecné angličtiny, proto si postupně stanovila za cíl „vytáhnout takové ty základy a spíš jim upevnit ty základy“ (R10).

Naopak R9 se již od začátku zaměřila na hlavní cíl výuky OAJ stanovený na pracovišti, kterým byla orientace na odbornou stránku předmětu (odborná terminologie i problematika), jelikož z hlediska jeho malé časové dotace nezbyl prostor pro zaměření výuky na jazykové znalosti a řečové dovednosti z obecné angličtiny. Rovněž R10 postupně zjistila, že studenti neznají odbornou problematiku. Proto jedním z jejích cílů bylo poskytnout zároveň s odbornou slovní zásobou rovněž „takový ten úvod o těch základních věcech“ (R10).

Na počátku výuky OAJ neměl R13 žádný specifický cíl, protože se musel sám zorientovat v nové situaci. Na základě výuky v průběhu prvního semestru zjistil, že studenti potřebují zejména procvičit a zdokonalit obecné akademické dovednosti, což se postupně stalo jeho hlavním výukovým cílem. Obdobně R16 se ve výuce postupně začala snažit překlenout středoškolské znalosti studentů k více akademické a odborné angličtině:

„Takže aby byli schopni se trochu posunout k náročnějším tématům, k formálnějšímu způsobu vyjadřování jak v mluvení v prezentacích, tak třeba i psaní. A stalo se asi cílem

jim ukázat, jak se ta angličtina používá ve vysokoškolském prostředí a jak by ji mohli využívat během studia v zahraničí a při studiu tady při práci s cizojazyčnými materiály.“ (R16)

Kromě výše zmíněných cílů se R15 soustředila spíše na didaktické pojetí výuky a během prvních 3 let si postupně stanovila za cíl didakticky sjednotit výukovou jednotku, kde byla ze začátku oddělena gramatika od ostatní výuky:

„Takže jsem hledala ty způsoby, jak to propojovat, aby ta hodina byla ta jednotka. Kdy já mám třeba nějaký článek, nějaký odrazový můstek, mluvíme o tom a pak si na tom přímo ukazujeme ty gramatické jevy a pak si je třeba jenom procvičíme.“ (R15)

Rovněž byla zaznamenána snaha o vedení studentů k autonomii. Vzhledem k velkému množství studentů ve skupinách, výrazným rozdílům v jejich pokročilostech a omezeném výukovém času si R16 postupně stanovila za cíl seznámit studenty s veškerými možnostmi, jak se mohou sami zdokonalovat v cílovém jazyce. Pro R12 bylo zase prioritním cílem přiblížit výuku reálným konverzačním situacím, ve kterých se mohou studenti ocitnout:

„Já jsem se vždycky snažila hodiny vést tak, aby to pak mohli použít v reálné situaci. Když tady budou mít kolegu, který přijede z Erasmu, aby mu to uměli říct. To je ta meta, co já si dávám.“ (R12)

R17 se ihned po nástupu do zaměstnání soustředila na cíle spojené s vlastním profesním vývojem, které se týkaly se především kvality výuky a dobrých vztahů se studenty a kolegy. V závislosti na okolnostech si postupně vytýčila další cíl týkající se zodpovědného testování:

„Protože hned v tom prvním roce jsem se ocitla v situaci, kdy jsem věděla, že část studentů nedosahuje tu výstupní úroveň, kterou má dosáhnout. A chtěla jsem, aby to výstupní testování bylo nastaveno tak transparentně, aby ti, kteří skutečně té úrovni nedosáhnou a budou muset třeba ukončit studium, tak aby to bylo oprávněné. To znamená, aby to testování bylo natolik spolehlivé a kvalitní, že vlastně nikoho nějakým způsobem nepoškodí. Nebo i v rámci celého oddělení, že vlastně dospějeme k tomu, že se bude testovat co nejvíce profesionálně tak, aby se nestalo, že student, který by neprošel u mne, by prošel u kolegy a naopak.“ (R17).

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Na počátku výuky OAJ ještě R8 nevěděla, co by se konkrétně měli studenti naučit, jejím prvořadým cílem bylo vypořádat se nějakým způsobem s výukou: „No to jsem nevěděla, to jsem postupně na to [vlastní cíle] přicházela. Protože jsem vlastně nevěděla, co mne v odborné angličtině čeká. To jsem měla vlastně za cíl přežít hodinu a neudělat ze sebe úplně blbce.“ (R8) Potom se stalo jejím cílem přiblížit výuku praxi studentů. Informace ze stavební praxe čerpala postupně z odborných překladů, které musela dělat v rámci zaměstnání, dále z informací od doktorandů, které vedla formou konzultací, a od svého manžela, který pracoval ve stavebnictví. R8 se rovněž ptala svých studentů na jejich potřeby v oblasti OAJ a těm se potom snažila přizpůsobit výuku.

Obdobně R11 neměl po nástupu do zaměstnání jasnou představu o tom, čeho by měli jeho studenti v kurzu OAJ dosáhnout, jeho prvořadým cílem bylo kvalitně vyučovat daný předmět:

„To se špatně říká [jaký jsem měl cíl], když jsem na počátku učil něco, čemu jsem nerozuměl (smích). [...] V tom prvním semestru bylo důležité co nejsolidněji ten předmět odučit. Ten předmět by měl být o angličtině, ne o konceptech. Takže si myslím, že jsem to nějak úspěšně zvládl s těmi studenty. Ale samozřejmě dneska je tam těch cílů víc.“ (R11)

Teprve později si začal R11 klást za cíl seznamovat studenty s autentickými materiály ve výuce, zejména poslechovými, protože nebyl spokojen s materiály poskytovanými učebnicí.

2) Kladené vzdělávací cíle v oblasti odborného anglického jazyka

Otázka ze scénáře rozhovoru: Co bylo při nástupu do zaměstnání vašim cílem, aby studenti dosáhli v oblasti anglického jazyka? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?

• Zkušení učitelé (předvýzkum)

Další kategorie se týkala již konkrétních cílů kladených respondenty v oblasti jednotlivých složek komunikační kompetence v rámci OAJ. R4 a R5 kladli důraz na odborné lexikum a anglickou gramatiku. Naopak R7 spíše dávala přednost řečovým dovednostem jako je mluvení, ale rovněž čtení a poslech. Nicméně konkrétní cíle v oblasti OAJ, tedy jazykové prostředky i řečové dovednosti, stanovovali všichni respondenti společně pro celé pracoviště. Přitom dle R6 nedostatečné jazykové úrovně studentů měly vliv na neustálý vývoj v oblasti tohoto stanovování cílů:

„My jsme to tady řešili a řešíme pořád a vždycky se snažíme nastavit něco, co je chceme naučit. Snažíme se to nastavit tak, aby to odpovídalo té úrovni, jakou to má mít, ale pak třeba zjistíme, že je učíme hrozně pokročilé věci a oni v realu neznají základy. [...] Ale vyvíjí se to, vždycky máme nějaké ty představy, když si vymyslíme nebo představíme to, jak bychom to chtěli to mít lepší, ono potom třeba po roce člověk zjistí, že ty představy se úplně neslučují s realitou. Takže pak se to zas mění, takže je to takový vývoj nekonečný.“ (R6)

• Zkušení učitelé (hlavní výzkum)

V oblasti OAJ se někteří respondenti orientovali spíše na jazykové prostředky a jiní na řečové dovednosti, případně na propojení obou složek. R14 se soustředila v souladu s cílem daného pracoviště zejména na gramatiku, slovní zásobu a jazykové funkce. Obdobně prvořadým cílem R9 bylo v souladu s hlavním cílem daného pracoviště naučit studenty odbornou slovní zásobu a procvičit ji formou řečové dovednosti mluvení. Jelikož studenti nezvládali anglickou gramatiku na požadované úrovni, R9 si postupně stanovila další cíl, a to poskytnout jim možnost doučit se rovněž tuto oblast. Velice obdobně vypadala situace u R10, která si v počátku výuky vytýčila za cíl naučit studenty prakticky používat základní odbornou slovní zásobu. Jelikož později zjistila, že studenti měli problémy s gramatikou a ústní komunikací, staly se pro ni postupně tyto oblasti rovněž důležité.

R13 postupně zjistil, že studenti víceméně znají odbornou slovní zásobu ze svého oboru a tudíž není nutné ji podrobně probírat. V oblasti gramatiky se domníval, že na vysoké škole není třeba se na tuto oblast nějak speciálně zaměřovat. Proto se ve výuce orientoval na řečové dovednosti, a to zejména na práci s psanými odbornými texty. R15 zase dávala na základě svých předchozích zkušeností z výuky angličtiny již od začátku důraz na jazykové funkce a prezentace v anglickém jazyce, což jí přišlo důležitější než znalost jednotlivých slovíček. V průběhu 3 let začala klást stále menší důraz na gramatiku, přičemž vybrala jen tu nejpodstatnější:

„Takže já jsem se rozhodla, že méně gramatiky je asi více. A moc se mi to potvrzuje.“ (R15)

R17 se při nástupu do zaměstnání soustředila zejména na všechny čtyři řečové dovednosti a jejich rovnoměrné zastoupení ve výuce, přičemž za prioritní považovala dovednost mluvení. Poté, co R17 začala využívat závěrečné testy obsahující všechny řečové dovednosti i jazykové prostředky, začala ve výuce rovněž zařazovat více takových aktivit, které měly studentům poskytnout příležitost se připravit na písemnou i ústní část zkoušky. Cílem tedy bylo, aby obsah kurzu dostatečně reflektoval testování a naopak. Jelikož studenti mívali u závěrečného hodnocení problémy s gramatickou oblastí, začala se R17 ve výuce postupně více soustředit na procvičení anglické mluvnice.

R16 se již od začátku snažila o rovnoměrné zaměření na všechny složky řečových dovedností – mluvení, psaní, poslech a čtení. V závislosti na snaze českých studentů soustředit se na cílový jazyk spíše analytickým způsobem se dalším cílem R16 postupně stala snaha odbourat u nich přetrvávající důraz na gramatickou správnost na úkor plynulosti ve vyjadřování a odnaučit je soustředit se na překlad jednotlivých slov, ale spíše vnímat text jako celek. R12 se zase soustředila primárně na řečovou dovednost mluvení. Ve svých požadavcích v tomto směru však postupem doby musela slevit z důvodu nízké jazykové pokročilosti studentů:

„Nejoblíbenější odpověď‘ tady je: ‚yes, no, maybe‘. Takže dřív jsem si myslela, že když řeknu delší otázku s možnostmi, tak že dostanu delší odpověď. A pak jsem byla ráda za něja kou odpověď, která měla 5 slov. Takže tyto nároky jsem určitě snížila.“ (R12)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Prvořadým cílem bylo pro R8 naučit studenty odbornou slovní zásobu, což vyplývalo ze samotné náplně předmětu. Postupem času, v závislosti na průběhu výuky a problémech studentů si začala klást další cíle v oblasti angličtiny. Požadovala, aby se studenti naučili pracovat s odborným stylem a s ním související anglickou gramatikou, což bylo zejména problémem během povinného OAJ, kde byli studenti s nižší jazykovou úrovní. Během volitelného OAJ, kde byli spíše pokročilejší studenti, tento problém nebyl, ale zase se R8 potýkala s problémem překladu z angličtiny do češtiny, kdy bylo jejím cílem naučit studenty nepřekládat slovo od slova, ale řídit se významem celého textu. Dalším cílem v oblasti angličtiny bylo pro R8 naučit studenty správnou výslovnost, avšak dodala, že je to pro technicky založené studenty zřejmě nereálný cíl:

„Protože říct jim, že se neříká [technikl], to se z nich nedá vymlátit. To prostě budou říkat [technikl] i kdyby měli zemřít. A to jim člověk může říkat jakékoliv vtipy, třeba říkám ‚[ch] neexistuje, když slyší Angličan [ch], slyší [h], když řeknete [chris], slyší [hryz]‘, všichni se zasmějí a pak říkají [technikl] vesele dál.“ (R8)

Prvotním cílem R11 v oblasti anglického jazyka bylo procvičovat dovednost mluvení, jelikož na to byl zvyklý z předchozí výuky angličtiny. Nicméně jeho snaha se nesetkala se zájmem studentů a proto musel postupně zavést do výuky převahu procvičovacích cvičení z oblasti jazykových znalostí, což technicky zaměřeným studentům vyhovovalo:

„Prostě ti lidé myslí jinak, než jsem byl zvyklý. [...] Studenti jsou takoví, že dostanou cvičení, mají 10 otázek a systematicky je dělají a je tam potom nějaký výsledek, který vidí. Takhle se trochu měnilo moje hodiny, že tam, kde jsem dříve měl víc interaktivních párových aktivit, tak dneska je víc cvičení různého typu, což se snažím dělat rozmanitě, pestře. Ale už tam moc nějaké ‚fluency based‘ aktivity nemám.“ (R11)

3) Kladené jiné vzdělávací cíle mimo oblast odborného anglického jazyka

Otázka ze scénáře rozhovoru: Kladl/a jste si nějaké jiné vzdělávací cíle kromě vývoje znalostí a dovedností studentů v anglickém jazyce? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušenosti učitelé (předvýzkum)**

Problematika jiných vzdělávacích cílů mimo oblast OAJ nebyla primární náplní práce vysokoškolských učitelů, i když dříve či později se jí začala většina respondentů zabývat. Pouze R4 si nekladla během prvních 3 let výuky OAJ jiné vzdělávací cíle. R6 a R7 se postupně v závislosti na reakcích studentů zaměřili na vysvětlování studentům prvního ročníku, jak mají přistupovat ke studiu na vysoké škole. Kromě toho se R7 rovněž začala snažit o vedení studentů ke kritickému myšlení:

„No asi úplně na začátku ne, ale už jak jsem začala mít zkušenosti s tím, že oni když přijdou na tu školu jako prváci, že ještě moc neumí jakoby žít společensky a tak dál,

tak už jsem měla takovou ambici trošku je vychovat k tomu, aby... k samostatnosti například. K tomu, aby trošku kritičtěji přemýšleli nad věcmi, protože jsem si všimla, že oni, když jsem jim dala otázku, tak odpověděli z učebnice. Učili se nějakou poučku, úplně to přijímali bez toho, aby o tom přemýšleli.“ (R7)

R5 zase zdůraznil uvědomování si nutnosti, aby si studenti propojili vztahy mezi koncepty v angličtině a ekonomickými pojmy, které znali z odborných předmětů. Tím se vlastně přiklonil k předcházejícímu názoru o vedení studentů ke kritickému myšlení.

- **Zkušební učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti si během prvních 3 let vůbec nestanovovali jiné vzdělávací cíle mimo oblast OAJ. R9 si tyto cíle nestanovovala z důvodu, že předmět OAJ byl pro studenty pouze okrajový a navíc na ně nebylo ve výuce dostatek času. Obdobně R14 si další vzdělávací cíle během prvních 3 let výuky nekladla, k tomu u ní došlo až později v souvislosti se zvyšující se praxí ve výuce OAJ.

R13 se dle vlastních slov během prvních 3 let výuky OAJ podvědomě snažil podnítit u studentů samostatné praktické myšlení. R15 zase zmínila další vzdělávací cíle, které si stanovovala spíše podvědomě, a to kreativitu studentů při přípravě prezentací a jejich schopnost se kriticky vyjádřit k probíraným textům. Rovněž R16 již od počátku výuky vedla studenty systematicky ke kritickému myšlení výběrem témat určených k diskuzi, kde se pracovalo s různými pohledy na probíranou problematiku. Obdobně R17 zmínila, že vycházela ze svých zkušeností vysokoškolského studenta anglického jazyka a proto pro ni bylo přirozené si již od počátku výuky OAJ stanovovat další vzdělávací cíle:

„Naučit je kriticky myslet a hlavně myslet. Naučit je myslet a přemýšlet o věcech, které čtou. Nepřijímat je jako autoritu nebo jako samozřejmost, ale zkusit se v tom zorientovat a vytvořit si na to vlastní názor.“ (R17)

I když někteří respondenti kladli důraz na kritické myšlení studentů, postupně od tohoto cíle upouštěli. Například R10 se od začátku snažila o vývoj kritického myšlení, což realizovala doplňkovými aktivitami, které měly podnítit studenty k přemýšlení nad různými problémy. Nicméně postupně zjistila, že pouze někteří studenti jsou toho schopni nebo ochotni to dělat. Stejně tak se R12 na počátku výuky snažila přimět studenty ke kritickému myšlení ve formě vyslovení svého názoru na různé sporné otázky, avšak tyto aktivity postupně zrušila, protože o ně technicky orientovaní studenti nejevili zájem a navíc na ně nezbýval ve výuce čas.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 si postupně v závislosti na sledování práce studentů začala klást i další vzdělávací cíle. Mezi ně patřilo vedení studentů ke správné přípravě a vedení prezentací a dále rovněž práce se slovníkem:

„No a pak se musí naučit, kde to najít, když pracuji s textem mimo hodinu, takže potřebují umět pracovat s nějakým slovníkem a odlišit slovníky od sebe, protože to pro ně není jednoduché. Oni si prostě otevrou Seznam a dávají tam slova a tam to není roztríděné. Takže oni odtud vezmou náhodné slovo a použijí ho. To se tak nedá dělat, obzvláště v odborné angličtině. To je potřeba je naučit, aby to uměli nějak třídit.“ (R8)

R11 začal postupně klást důraz na kritické myšlení studentů, protože mu nevyhovoval jejich přístup k jednoduše zaměřeným cvičením v učebnici bez nutnosti přemýšlení, což řešil vlastními cvičeními podporujícími tvořivé myšlení studentů:

„Ta cvičení, která jsou tady [v učebnici], tak tam je víceméně nutné najít místo v tom textu, kde se ta informace nachází, kterou tady nějaká otázka požaduje. A je to chronologické, takže většinou jednoduché najít, to konkrétní místo a větu. [...] Třeba ta cvičení, která jsem potom vytvářel, jsou často inspirována zkouškami FCE nebo CAE nebo CPE, kdy se třeba doplňují konkrétní věty do článku nebo se studenti musí rozhodnout, jaké je správné pořadí odstavců v článku...“ (R11)

4) Kladené výchovné cíle

Otázka ze scénáře rozhovoru: Kladl/a jste si nějaké výchovné cíle? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Další kategorie se týká výchovných cílů kladených respondenty na své studenty a případnými změnami v jejich přístupu k dané problematice. Z výpovědí lze usoudit, že respondenti většinou tuto oblast nepovažovali za klíčovou. R4 se nemusela během prvních 3 let výuky OAJ zabývat žádnými výchovnými cíli, což jí vyhovovalo na rozdíl od předchozí výuky na SŠ. Obdobně R5 považoval studenty za dospělé lidi, které nebylo třeba nějak zásadně vychovávat. R6 spatřovala výchovný problém pouze v oblasti plagiátů u seminárních prací, nepovažovala jej však za nějak zásadní. Pouze R7 se již od začátku snažila vést studenty k empatii k druhým a o určitou morální výchovu v oblasti ekonomie, postupem času v závislosti na jejich reakcích se rovněž začala snažit vést studenty k zodpovědnějšímu přístupu ke studiu:

„Možná jako takové ty morální a etické věci [jsem dělala] od začátku, ale potom to s tím učením tak až postupně, protože zase nevěděla jsem, jak to bude dopadat, a když jsem viděla, že oni fakt dokola na to kašlou a potom ten zápočtový test napíše padesát procent lidí, tak už jsem se snažila to tak trošku jako od začátku nějak vysvětlovat, proč a jak to mají dělat.“ (R7)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Během prvních 3 let výuky OAJ si někteří respondenti výchovné cíle vůbec nestanovovali. Například R9 si výchovné cíle nestanovovala, jelikož to dle jejího názoru nebylo u dospělých studentů zapotřebí. Rovněž R14 si dle svých slov během prvních 3 let nedávala žádné výchovné cíle, přičemž příčinou byl minimální věkový rozdíl mezi učitelem a studenty. R10 se zase snažila přesvědčit studenty, aby aktivně přistupovali ke školou nabízeným možnostem získávání životních zkušeností z pobytů v zahraničí.

R15 si začala klást výchovné cíle spíše podvědomě v závislosti na vývoji výuky, a to v oblasti zdvořilého chování při komunikaci fyzioterapeutů s klienty. Obdobně R16 si začala postupně klást tyto cíle spíše podvědomě, a to v souvislosti s diskusemi studentů, kdy se je snažila naučit poslouchat druhé a vzájemně na sebe reagovat. Stejně tak R17 si v průběhu prvních 3 let výuky OAJ vědomě nekladla výchovné cíle, nicméně připustila určité intuitivní či podvědomé cíle ovlivněné učiteli z jejího vysokoškolského studia angličtiny, kdy při neočekávaných situacích ve výuce reagovala obdobně, a tak se snažila změnit přístup studentů ke studiu.

R12 se již od počátku výuky pokoušela na základě nevhodných reakcí českých studentů na studenty slovenské národnosti prosazovat ve výuce národnostní soudržnost:

„V tu chvíli jsem se snažila prosadit, aby si uvědomili, že nemají moc právo se posmívat za to, že je někdo odjinud. V hodinách jazyka by se to mělo nějak... Je asi přirozené, že se prosazuje ten přístup otevřenější k jiným, protože angličtinou budou mluvit s lidmi z cizí kultury a tím pádem budou narážet na stejné problémy, na tu různorodost.“ (R12)

R13 se záměrně nesnažil o nějaké výchovné cíle, i když sám připustil, že zřejmě podvědomě již od počátku výuky studenty vychovával v oblasti jejich přístupu ke studiu:

„Takže já to beru tak, že člověk na vysoké škole je dospělý. Ví, proč tam je, ví, co chce. A já mu nabízím to, že se může něco naučit. [...] Ale ne, že bych je k tomu vedl, ale že jsem si sám říkal: „Dobře, tohle je limit, přes který nejdu. Ale je to vaše věc, jestli ho chcete respektovat nebo ne. Jak vy se rozhodnete, to je vaše věc.“ (R13)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Na otázku ohledně stanovování výchovných cílů reagovala R8 negativně s tím, že nemusí řešit problémy podobné jako na základní škole. Avšak z jejího dalšího vyprávění je zřejmé, že si musela postupně začít klást za cíl vést studenty ke správnému chování během výuky:

„Samozřejmě, že jsem tam musela udržet nějakou disciplínu, aby tedy dělali to, co jsem chtěla. Aby dělali a aby mne nějakým způsobem respektovali, protože to by jinak bylo úplně k ničemu, ty hodiny. [...] Kolikrát se stane, že řeknu ‚napište si to‘ a oni ‚kam?‘ a já ‚na papír‘ – ‚aha‘ (smích). A to se mně opravdu stalo.“ (R8)

Na počátku výuky OAJ si R11 žádné výchovné cíle neurčoval z důvodu, že neznal prostředí svých studentů:

„Výchovné cíle... to je na dlouhé filozofování, ale... Tady jde o to, že já jsem z čistě humanitního prostředí. A vychovávat k něčemu lidí, kteří pocházejí z úplně jiného prostředí... To mně přišlo trochu hloupé, kdybych ještě neznal ten jejich svět. Takže z počátku výchovné cíle z mé strany nebyly.“ (R11) Později se začal snažit vnášet do výuky etická témata a podněcovat studenty k uvažování nad nimi.

5) Snaha učitele ovlivnit studenty svým příkladem

Otázka ze scénáře rozhovoru: Snažil/a jste se svým příkladem nějak ovlivnit studenty? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Respondenti byli rovněž dotazováni, zda se snažili ovlivnit své studenty vlastním příkladem (jak ve vzdělávací, tak ve výchovné oblasti) a zda došlo k případným změnám během prvních 3 let jejich výuky OAJ. R5, R6 a R7 připustili určitou snahu jít svým studentům vzorem, a to v různých oblastech. R7 se snažila již od začátku být studentům příkladem ve vztahu k morálním a společenským záležitostem. R6 se zase snažila jít studentům vzorem ve svém chování k nim s tím, že oni se potom budou obdobně chovat k ní. R5 zase připustil podvědomou snahu být vzorem studentům v oblasti komunikačních jazykových kompetencí:

„Jako vyložení programově, že bych se snažil něco takového prosazovat, tak to ne. Ale samozřejmě, ono to bylo asi na nějaké té podvědomé úrovni. Já jsem samozřejmě chtěl, abych je dotáhl na tu úroveň, na které jsem já nebo podobně. A to v těch různých dovednostech, nechci říkat pořád gramatika, slovní zásoba, to je jenom část toho. Ale i... protože v těch předmětech jsou i různé seminární práce, tak když jsem je učil, jakým způsobem to prezentovat nebo jak uchopit tu prezentaci, jak se postavit před tu třídu. Tak samozřejmě mým cílem bylo jim ukázat, jak to dělám já, aby si z toho něco vzali. To znamená jim pomoci, aby to pak oni nějakým způsobem zvládli.“ (R5)

Snahu ovlivnit studenty svým příkladem vykazovali tito respondenti již od počátku výuky OAJ, proto se dá předpokládat, že je daná osobností učitele, což dokazují i slova R4, která však jako jediná neměla potřebu být studentům vzorem:

„To ne, to prostě buď jste, nebo nejste [vzorem]. Ale nemyslím si, že nějak na tom záměrně pracovat, to si myslím, že se určitě nepovede. Takže buď člověk tím je, nebo není, a stejně asi jenom pro určitou skupinu lidí, ale že by toto byl nějaký můj cíl, to ani nemám potřebu.“ (R4)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Všichni dotázaní respondenti připustili snahu ovlivnit studenty svým příkladem. R9 se snažila ovlivnit studenty svým příkladem v oblasti znalostí a dovedností z anglického jazyka tak, že usilovala o to, jít jim vzorem a působit odborně na výši. R15 se zase v oblasti vzdělávací veřejně příkláněla k důrazu na britskou angličtinu. R16 se snažila hovořit se studenty o svých zkušenostech ze zahraničních pobytů a tím je také motivovat k těmto aktivitám. Stejně

tak se R10 pokoušela jít studentům vzorem předáváním svých zkušeností ze zahraničních pobytů a svých odborných znalostí z jejich vlastního studijního oboru:

„Mám pocit, že ti studenti vycítí, že to nejsou jenom věci, které jsem si přečetla někde v knize, ale věci, o kterých něco opravdu vím. A možná díky tomu mě víc berou, že se za mnou i chodí ptát na nějaké věci a tak.“ (R10)

Respondenti se však pokoušeli ovlivnit studenty rovněž ve výchovné sféře. Například R13 se během prvních 3 let výuky OAJ dle svých slov podvědomě snažil být studentům příkladem. R12 se již od začátku výuky OAJ snažila jít studentům příkladem svým tolerantním chováním vůči nim a také tím, že otevřeně vyjadřovala svůj názor na různé sporné otázky ze života. Stejně tak se R14 snažila studenty ovlivnit prezentací svých názorů na různé záležitosti. Rovněž R15 přiznala vědomou snahu ovlivňovat studenty svým příkladem, kdy otevřeně prezentovala své názory na určité situace. V oblasti výchovné se R9 snažila jít příkladem v dodržování termínů. Také R17 se snažila od začátku ovlivnit studenty po výchovné stránce svým příkladem:

„Aby prostě věděli, že se mohou spolehnout na to, co říkám. Že to tak platí a že se to snažím dělat co nejvíce spravedlivě vůči všem.“ (R17)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 se domnívala, že každý učitel nějak ovlivňuje studenty svým příkladem, avšak už je na nich, jestli si z toho vezmou to pozitivní či negativní. Sama projevila snahu mluvit ve výuce více spisovně a tak pozitivně ovlivnit studenty.

R11 přiznal určitou snahu ovlivnit studenty svým příkladem v oblasti výchovné, třeba tím, že zmínil svůj názor na různé etické problémy. V oblasti vzdělávací však neprojevil touhu o ovlivnění studentů:

„Ale chtít být vzorem by asi z mé strany nebylo správné. Protože nevím, nakolik ta má angličtina se třeba mění. Byl jsem v zahraničí několikrát, a když jsem se vrátil, tak si myslím, že jsem tu výslovnost měl relativně dobrou. Třeba i rodilí mluvčí viděli, že mám irský přízvuk, když jsem se vrátil z Irska. Ale to je věc, která se těžko měří. Stále jsem v kontaktu s rodilými mluvčími a snažím se ten jazyk udržovat na té úrovni. Ale být příkladem, to si myslím, že může být spíš rodilý mluvčí.“ (R11)

6) Představa ideálního studenta po absolvování předmětu odborný anglický jazyk

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak jste si představoval/a při nástupu do zaměstnání ideálního studenta po absolvování vašeho předmětu? Došlo k nějakým změnám ve vaší představě během prvních 3 let?

- **Zkušenosti učitelé (předvýzkum)**

Další kategorie, nepřímo směřující na cíle respondentů, se týkala jejich představy ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ a případných změn v tomto jejich názoru během prvních 3 let praxe. Šlo o potvrzení již dříve zmíněných cílů výuky a případné uvědomění si dalších cílů. R4 neměla v dané době žádnou představu ideálního studenta. Podle R5, R6 a R7 by studenti měli po absolvování daného předmětu zvládat všechny řečové dovednosti na odpovídající výstupní úrovni dle SERR, což se vlastně shodovalo s cíli uvedenými v sylabu. R6 připustila, že k těmto názorům došla až po určité době praxe:

„Měl by to být člověk, který by se měl domluvit, a to na velmi dobré úrovni. Měl by umět rozlišovat formální a neformální angličtinu, měl by být schopen diskutovat v té angličtině. A měl by být schopen jazykově správně hovořit. A měl by být schopen, co já vím, používat angličtinu na poměrně vysoké úrovni v práci, měl by být schopen číst noviny, poslouchat rádio, mluvit s kolegy na odborná témata.“ (R6)

R7 se rovněž zmínila i o nutnosti aktivního použití odborné slovní zásoby. Tato její představa ideálního studenta se postupně neměnila, ale došlo ke změně spočívající v pochopení toho, že málokterý student dosáhne tohoto ideálu, a to zejména kvůli nedostatečné vstupní úrovni jazyka.

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ si R14 představovala jako člověka ovládajícího zejména komunikační dovednosti v pracovním prostředí s aktivním využitím odborné terminologie. Obdobně na ideálního absolventa pohlížela R10 z hlediska jeho budoucí praxe, kdy pro ni byly klíčové komunikační schopnosti studenta v odborné pracovní sféře. R12 si zase představovala ideálního absolventa jako odborníka schopného číst cizojazyčné odborné texty.

Rovněž dle R9 byl ideálním student, který po absolvování kurzu OAJ ovládal požadovanou úroveň jednotlivých složek komunikační kompetence jazyka včetně praktického použití odborné slovní zásoby. Avšak časem zjistila, že ne všichni studenti se mohou této představě přiblížit. Zejména to byl problém u studentů, kteří přicházeli do kurzů OAJ s nedostatečnou znalostí obecné angličtiny a kterým nestačilo pouhé doplnění odborné slovní zásoby v rámci časově omezeného předmětu OAJ. Dalším problémem bylo, že někteří studenti sami nerozuměli odborné problematice, což jim rovněž bránilo přiblížit se konečné představě ideálního studenta, který „se věnuje své odbornosti a chápe, že k tomu, aby se potom uplatnil, potřebuje i cizí jazyk.“ (R9)

Někteří respondenti k výše zmíněným charakteristikám ideálního absolventa ještě dodávali další. R15 si představovala ideálního studenta předmětu jako člověka, který je schopný studovat či pracovat v anglicky mluvícím prostředí. Pouze postupně opustila svou počáteční představu bezchybné gramatické komunikace a začala se více soustředit na konverzační vhodnost. Rovněž R16 si představovala ideálního absolventa jako člověka ovládajícího odbornou slovní zásobu a používajícího aktivně a s jistotou anglický jazyk. Postupně došla k závěru, že by tento člověk měl být rovněž dobře připraven pro další samostatný jazykový vývoj. R17 si zase představovala ideálního absolventa jako člověka schopného komunikace v odborném jazyce se základními akademickými dovednostmi v oblasti psaní a prezentací. Později v závislosti na svých zkušenostech z výuky, kde studenti měli obavy z ústní komunikace, začala rovněž klást důraz na důležitost psychické pohody absolventa při používání cílového jazyka:

„Aby si věřili a věděli, že důležité je to zkusit. A že i když něco udělají špatně, tak že je pořád lepší, když to zkusí, než když to neudělají vůbec.“ (R17)

Naopak R13 přistupoval již od začátku výuky OAJ ke studentům individuálně, i když během prvních 3 let to probíhalo na podvědomé úrovni. Proto neměl představu, jak by měli všichni studenti shodně vypadat po absolvování daného předmětu. Dle jeho názoru by měli velmi schopní studenti dosáhnout za pomoci učitele mnohem vyšší úrovně než ti méně schopní. V oblasti osobnostní si R13 představoval ideálního studenta následovně:

„Měl by vědět, co chce. Takže třeba když věděl, že umí prezentovat a že už někde na konferenci byl, tak klidně na tu prezentaci nepřijde, protože je to pro něj ztráta času. Naopak, když je to něco, co ho zajímá, tak druhý týden přinese další tři knížky na to dané téma, které si mezitím přečetl.“ (R13)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Podle R8 by ideální student po absolvování daného předmětu měl umět ústně komunikovat v angličtině a rozumět odborným anglickým textům. Avšak R8 postupně zjistila, že vzhledem ke krátké vyučovací době OAJ mohli tohoto cíle dosáhnout pouze studenti, kteří již přišli do kurzu s odpovídající znalostí obecné angličtiny a doučili se jen odbornou slovní zásobu.

Na počátku výuky OAJ neměl R11 představu ideálního studenta po absolvování daného kurzu. V době rozhovoru již tuto představu měl, přičemž se zaměřil ne na jazykové znalosti a dovednosti studenta, ale na jeho vnímání okolního světa:

„Já jsem z počátku nebyl úplně znalý těch věcí, které jsem měl učit, takže představovat si potom ideálního studenta... Myslím, že jsem k tomu neměl až tak moc kompetencí. Ale dneska ten předmět nějakým způsobem zvládám po odborné stránce, myslím si. No a ideální student je samozřejmě takový, který se nějak dál zajímá o ty věci, o kterých jsme se bavili. A není to čistý technokrat, pragmatik, ale snaží se tedy přemýšlet i v těch sociologických nebo společenských kontextech.“ (R11)

7) Učitelovy emoce spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

Předposlední kategorie v této oblasti byla zaměřena na pocity respondentů z vyučovacích cílů stanovených kurikulem a jejich změny během prvních 3 let výuky OAJ. Celkově lze konstatovat, že v počátcích výuky OAJ byly pocity R4, R5 a R6 týkající se nastavení cílů výuky OAJ neutrální, přičemž neměli potřebu do nich nějak zasahovat, teprve časem začali R4 a R5 zjišťovat určité nedostatky:

„Já jsem si toto [že bych chtěla měnit cíle] vůbec nepřipouštěla (smích), já jsem to brala, že to musím odučit.“ (R6)

„To se postupně vyvíjelo [můj pohled na cíle], jak říkám, já jsem ze začátku sám měl problémy to uchopit, takže jsem opravdu sledoval jenom ten sylabus. A jakoby si odškrtnout, co už bylo probráno, a postupně se to celé dalo do nějakého komplexu.“ (R5)

„Ne, ze začátku to neřešíte [zda vám vyhovují cíle], to přijmete. [...] Já jsem neměla alternativu, samozřejmě časem člověk pochopí, že to [nastavení cílů] má nějaké mezery, ale ten systém jako takový je poměrně rigidní a něco změnit, to není na tři roky, to je na desítky let, takové nějaké systémové změny udělat.“ (R4)

Naopak R7, která si stanovila původní cíl shodný s cílem z výuky na jazykové škole, tj. aby studenti byli schopní používat jazyk v běžných životních situacích, musela tento prvotní cíl upozadit a nahradit cílem připravit studenty na úspěšné zvládnutí testů na vysoké škole a přizpůsobit se tak cílům stanoveným kurikulem.

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

U R13 pro předmět OAJ v dané době žádné centrálně stanovené sylaby s nastavenými cíli výuky neexistovaly. Obdobná situace byla v době nástupu do zaměstnání u R17, kde existovaly sylaby pouze pro některé předměty OAJ a cíle v nich nebyly povětšinou explicitně stanoveny.

R15 se zcela ztotožnila s cíli výuky, které jí doporučila garantka oboru, a to soustředit se zejména na komunikační aktivitu studentů, aby mohli sami působit v cizojazyčném prostředí. V době, kdy R16 začala vyučovat na daném pracovišti, probíhala změna nastavení cílů výuky od dřívějšího důrazu na jazykové prostředky k zaměření zejména na řečové dovednosti, přičemž R16 tuto snahu rovněž uvítala.

Naopak R12 prožívala během prvních let pocity omezení ze strany centrálně stanovených cílů výuky, které směřovaly k centralizovanému obsahu:

„Tenkrát to bylo takové hodně sešněrované vzhledem k tomu, že to byly povinné předměty. Všichni museli projít všechny ty texty a všichni museli absolvovat sadu shodných testů, takže ta možnost upravit si to byla malá.“ (R12)

R10 postupně zjistila, že dosáhnout cíle v oblasti znalostí odborné terminologie bude poměrně komplikované z důvodu, že studenti prvních ročníků ještě neznají a ani neprojevují zájem o odbornou problematiku. R14 zase zmínila, že řada studentů vstupovala do předmětu OAJ s nedostatečnou úrovní obecné angličtiny a proto tito studenti nebyli schopni za krátký čas výuky dosáhnout požadovaných cílů OAJ. Obdobně R9 sice neměla osobně žádné problémy s cíli výuky stanovenými kurikulem, ale v závislosti na reakcích studentů se střídavě měnily její pocity v souvislosti s jejich nezájmem o dosažení daných cílů:

„Někdy má člověk pocit, že je to marné a bezvýchodné. A o co se to tady vlastně snažím, oni o to vlastně vůbec nestojí. A pak je to zase dobré.“ (R9)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Pocity R8 spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem se postupně zlepšovaly z důvodu, že během povinného OAJ musela vyučovat podle daných a nezajímavých materiálů zaměřených převážně na dovednost čtení. V průběhu volitelného OAJ si již kurikulum stanovovala sama podle svých představ i požadavků studentů, což jí podstatně více vyhovovalo:

„No tak teď je to rozhodně lepší, protože jednak umím víc odborné angličtiny, vím, co je chci naučit a řídím si to já. Nebo oni to také vlastně řídí tím, že já se jich ptám, co tedy ještě by chtěli a co se jim zdá užitečné a neužitečné. To já se snažím od nich také zjistit, co oni tam potřebují mít, protože to je pro mne vlastně to nejdůležitější vodítko.“ (R8)

Jelikož si R11 vytvářel kurikulum pro oba nové předměty sám a tudíž si rovněž stanovoval cíle výuky sám, měl po nástupu do zaměstnání problémy s tím, že nebyl nikdo, na koho by se mohl obrátit:

„Jedna věc, která mne napadla v počátku výuky tady na [název pracoviště], a co mi tady jakoby trošku chybí je, že tady není senior, který by ve výuce ESP, že by tady něco běželo třeba 10 let a pak by se nově příchozí učitel měl na koho obrátit při řešení problémů.“ (R11)

8) Učitelovo zpětné hodnocení cílů výuky

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak byste zpětně hodnotil/a cíle výuky během prvních 3 let vaší praxe?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Poslední dílčí kategorie se týkala zpětného hodnocení cílů výuky OAJ během prvních 3 let praxe ze současného pohledu učitele. R4 zdůraznila pozitivní vývoj v týmovém nastavení cílů výuky:

„Tenkrát ta týmová spolupráce tady nefungovala tak dobře jak teď. Tenkrát nebyly rozvojové programy, které by nás motivovaly po té finanční stránce, takže ty změny byly ty nejnmutnější a jakoby ty nejméně pracné.“ (R4)

Pozitivní vývoj v oblasti stanovení cílů výuky sledoval rovněž R5:

„Spíš bych řekl, že na začátku to byla jenom ta kostra, jenom to nejnmutnější. Pak se k tomu nabalilo to maso a vzniklo něco, co už má nějaký tvar. Čili ne, že by to bylo špatně, ale byl to vyloženě nějaký základ.“ (R5)

Naopak reflexe R6 a R7 vedly ke zpochybňování kvality vývoje vlastních cílů výuky, a to vlivem vnějších faktorů v podobě obtížné náplně testů:

„Já si někdy říkám, jestli jsem nedělala některé věci tenkrát líp. Když jsem nastupovala, tak jsem to vedla podobně jako na té jazykovce, že mi šlo jenom o ten jazyk, opravdu dneska si ukážeme, jak se dělá toto, seznámíme se s touto slovní zásobou, procvičíme to takto. Co nejvíce komunikativní, aby mluvili, i přes to, že tam byly velké skupiny studentů. A časem, protože vím, jak je tady pro studenty těžké napsat zápočtový test

a potom ten zkuškový test, hlavně z toho Jazyka 1, tak čím dál víc mám pocit, že to šroubuju na to, aby byly schopni projít tím testem.“ (R6)

- **Zkušení učitelé (hlavní výzkum)**

Jelikož se R10 a R15 nacházeli na konci třiletého období začínajícího vysokoškolského učitele odborného anglického jazyka, nebyla jim tato otázka položena (a stejně tak nebyla položena ani začínajícím učitelům R8 a R11). Z ostatních respondentů pouze R9 zpětně hodnotila své cíle výuky během prvních 3 let kladně a v době rozhovoru si stanovovala stále stejné cíle. U ostatních respondentů byly sledovány změny ve vývoji cílů výuky mezi obdobími prvních 3 let a současností.

R13 zdůraznil, že řadu zmíněných cílů měl v dané době pouze na podvědomé úrovni, kdežto v současnosti je vědomě začleňuje do výuky. R17 považovala své cíle výuky během prvních 3 let za kvalitní a odrážející tehdejší aktuální podmínky. Připustila však, že v dnešní době již může o něco více usilovat o rovnoměrné procvičování všech čtyř řečových dovedností, jelikož k tomu má lepší podmínky ve formě elektronických opor. Z dnešního hlediska považovala R16 své cíle výuky během prvních 3 let praxe za „trochu neucelené a nesjednocené. To byly takové prvky, které... Jakoby nárazově se člověk snažil se zaměřit v jedné, dvou hodinách na nějaký jev. A nebylo to vnímáno v takových souvislostech.“ (R16)

Ve srovnání s prvními roky se R12 domnívala, že volněji nastavené současné cíle mají lepší vliv na celkovou výuku:

„Kdežto teď už ta odborná angličtina není povinná, tím pádem mám volbu v tom, jaké texty vyberu a kolik se toho stihne, můžu to přizpůsobovat víc. [...] Vzhledem k tomu, že už můžu přibrzdit nebo přidat, když jsou šikovní, tak to funguje. Mám pocit, že víc rozumí, že je lepší odezva na ty delší otázky nebo úkol.“ (R12)

Obdobně R14 vzhledem k současnosti shledávala změny ve smyslu zvyšující se autonomie: „Řekla bych, že mám na to jiný názor v tom, že dělám mnohem víc samostatných rozhodnutí. Že když jsem nastoupila, tak jsem měla pocit, že musím dodržovat striktně spoustu věcí, protože prostě na konci toho semestru je čeká zápočtový test a zkouška, a oni musí být na to připraveni. [...] Od té svázanosti tím, co mi bylo řečeno, jsem se vyvíjela, potom už prostě, jakoby mám víc volnosti.“ (R14)

Příloha 4.2: Výsledky obsahové analýzy (znalosti kurikula)

1) Názor učitele na stanovené sylaby pro předmět odborný anglický jazyk a jejich obsah

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaký byl váš názor na stanovené sylaby pro OAJ? Co zahrnovaly? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?

• Zkušení učitelé (předvýzkum)

V oblasti znalostí kurikula byla první dílčí kategorie směřována na názory respondentů na sylaby stanovené pro předmět OAJ. Celkově lze konstatovat, že s náplní centralizovaného sylabu byli respondenti na počátku prvních 3 let výuky více méně spokojeni. R4 zmínila svou počáteční závislost na sylabu:

„Takže já jsem si nemohla moc dovolit... A ani jsem neměla potřebu, já jsem nevěděla, kam bych šla, jak se to dělá. Pro mě bylo přirozené se dívat, jak to dělají kolegové.“ (R4)

R5 a R6 zmínili potřebu se nejprve se sylabem seznámit, což jim zabralo alespoň 1 rok, potom teprve mohli přemýšlet o případných změnách:

„To si myslím, že až právě v průběhu let má člověk prostor k tomu říct ‚vyhovuje, nevyhovuje‘. Začít probírat s kolegy, jestli to nechceme změnit. Ale ten první rok, já jsem na to tenkrát neměla vůbec prostor, já jsem to brala prostě tak, že to musím nějak zvládnout a musím to zvládnout s těmi studenty.“ (R6)

R5, R6 a R7 zmínili, že se získáním praxe začali sami zasahovat do sylabu a společně s ostatními jej upravovat, přičemž R4 zdůraznila vliv změn v sylabu na administrativní zátěž pracoviště. Dále byli respondenti dotazováni na obsah sylabu pro předmět OAJ. Dle R4 byl sylabus tenkrát zaměřen zejména na odbornou slovní zásobu a gramatiku, přičemž zaměření na řečové dovednosti bylo jen okrajové. Stejně tak R5 a R6 zmiňovali důraz na odbornou terminologii a gramatiku v sylabu v průběhu jejich prvních 3 let výuky OAJ.

• Zkušení učitelé (hlavní výzkum)

Pokud již na vysoké škole existovaly katedrou jazyků centrálně stanovené sylaby pro předmět OAJ, respondenti je bez problémů přijali. Například R14 neměla během prvních 3 let žádné problémy s centrálně stanovenými sylaby, které plně respektovala. Stejně tak R12 byla se sylabem, který se skládal z výběru nejdůležitějších témat z daného oboru, celou dobu spokojená, jelikož „neznala to hlubší pozadí“ (R12).

Někteří respondenti se stali během prvních 3 let spolutvůrci centrálně stanovených sylabů. Například u R10 existovaly pro oba předměty OAJ sylaby, které byly vytvořeny na základě používaných učebnic. R10 se ze začátku přizpůsobila daným sylabům, protože ještě neměla zkušenost s tím, jak bude výuka probíhat. Až po prvním roce odučení každého předmětu si dokázala vytvořit názor na daný sylabus a podílet se na jeho dalším vývoji společně s kolegy. Rovněž R9 na počátku své výuky bez problémů přijala požadavky sylabu, který byl každoročně upravován společně všemi vyučujícími daného předmětu, proto se mohla později podílet na jeho tvorbě. Při tvorbě sylabu se vycházelo z náplně určité učebnice, přičemž sylabus byl případně dále upravován. Obdobně u R16 při nástupu do zaměstnání již existovaly centrálně stanovené sylaby pro výuku OAJ, které se skládaly z témat sloužících jako kostra, o kterou se měli učitelé opírat, avšak v rámci své výuky mohli s tématy pracovat dle svého uvážení. Tato koncepce R16 plně vyhovovala. Postupně během prvních 3 let praxe byla R16 zahrnuta do projektu nového sylabu, kde se již mohla aktivně podílet na výběru témat a jejich náplni.

Někteří respondenti však museli sylaby po nástupu do zaměstnání sami vytvářet, jelikož pro předmět OAJ v dané době neexistovaly žádné centrálně stanovené sylaby. Například u R13 k tomu docházelo až postupně v průběhu prvního roku výuky za pomoci kolegů z pracoviště

a členů rodiny vzdělaných v přírodních vědách. Obdobně u R15, která byla prvním učitelem daného předmětu, o jehož odborném zaměření neměla jasnou představu a jehož sylabus měla teprve vytvářet, celý kurz vznikl v kooperaci s garantkou oboru, která jí doporučila základní okruhy výuky. Sylabus se skládal z doporučených odborných témat, avšak R15 si v průběhu 3 let tento sylabus postupně měnila a některá témata nahrazovala obecnějšími tématy, jejichž obsah studenti neovládali a přitom nutně potřebovali k budoucímu výkonu profese.

Při nástupu R17 do zaměstnání existovaly na daném pracovišti pouze sylaby pro OAJ v bakalářském studiu. Magisterské studium se v danou dobu teprve otevíralo, proto musela R17 vytvořit sylaby OAJ pro magistry. Jelikož od druhého roku došlo k rozdělení bakalářů do 3 předmětů OAJ, musela R17 později vytvářet rovněž sylaby pro toto studium. Za velmi užitečný zdroj témat do daných sylabů považovala témata z předchozích odborných prezentací studentů, která si sami zvolili. Během třetího roku R17 rovněž zjišťovala preferovaná témata studentů formou analýzy jejich potřeb. Zpětně si potom ověřovala spokojenost studentů s náplní sylabů dotazníkem.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

S písemnou formou sylabu pro povinný OAJ se R8 nesetkala, zatímco sylabus pro volitelný OAJ si musela vytvářet sama. Během povinného OAJ byla školou stanovená povinnost vyučovat zejména dovednost čtení podle starých a nezajímavých odborných textů. S nástupem volitelného OAJ se situace změnila a učitelé vytvářeli v rámci projektu nové obsahy výuky. Část tohoto obsahu měli všichni stejný a další část si pak každý učitel vytvářel sám podle zaměření svého oboru stavebnictví. Se společnou částí, která byla zaměřená spíše na odbornou akademickou angličtinu, se R8 neztotožňovala z důvodu neupotřebení daných informací studenty. Protože tato část nebyla pro učitele závazná, R8 ji nevyučovala a celý předmět si tudíž připravovala zcela podle svých představ, což však nebylo jednoduché:

„Když si řeknu, že téma bude takové, tak už je problém zvolit to téma, protože já nevím, co přesně dělají v odborných předmětech. Takže nevím, co je zajímavé a jak moc odborné to má být a jak moc detailní to má být.“ (R8)

R11 byl nucen si sylaby pro oba předměty OAJ vytvářet sám. K tomu využil dvě učebnice z anglického nakladatelství, jejichž obsahy kopíroval v sylabech. Ve volitelném předmětu prošel sylabus určitým vývojem, jelikož po prvním semestru výuky z dané učebnice R11 zredukoval výrazně témata, která se týkala různých technických oborů, a ponechal asi jen pětinu témat zaměřených pouze na obor studentů. Naopak v povinném předmětu sylabus ponechal původní, a to z důvodu, že to garant předmětu vyžadoval.

2) Učitelovy vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak vypadaly vaše vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušební učitelé (předvýzkum)**

Další kategorie se týkala toho, jak si učitelé vytvářeli vlastní dlouhodobé plány výuky OAJ pro jednotlivé semestry. Všichni respondenti vycházeli ze sylabů, avšak konkrétní náplň jednotlivých týdnů většina z nich operativně měnila, a to R6 a R7 podle aktuální situace na pracovišti (zrušení výuky, nemoc učitele apod.) a R5 podle důležitosti učiva, což však bylo nutné zjistit postupně během prvních let praxe:

„I tehdy, když jsem začínal, jsem zjišťoval, na co je třeba dávat větší důraz a co stačí jakoby probrat rychleji.“ (R5)

- **Zkušební učitelé (hlavní výzkum)**

Všichni respondenti vycházeli již od začátku výuky OAJ v dlouhodobém plánování pro jednotlivé semestry ze sylabů. Zatímco R12 základní plány z centralizovaného sylabu nijak

neměnila, R14 vycházela zejména z požadované učebnice, přičemž průběh semestru si již plánovala sama. Rovněž dlouhodobé plány R9 a R10 vycházely z učebnic, jelikož sylaby byly založené na učebnicích, kde si podle vlastního uvážení rozdělovaly učivo na jednotlivé týdny. R16 také vycházela ze stanovených témat v sylabu, na jejichž změnách se mohla během prvních 3 let aktivně podílet v rámci zmíněného projektu.

Vlastní dlouhodobé plány R13 se vyvíjely postupně během prvního roku výuky, přičemž vycházely ze sylabů. Stejně na tom byla i R15, kde dlouhodobý plán pro semestr vždy vycházel ze sylabu, přičemž docházelo k průběžným změnám některých témat. Rovněž u R17 dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry vycházely z témat v sylabech, která bylo třeba pokrýt odpovídajícími obsahy. To byl sice časově velmi náročný proces, nicméně dával R17 neomezené možnosti realizace:

„Člověk musel všechno vytvořit a pracoval nepřetržitě. Protože to byla vlastně kontinuální příprava. A trvalo to určitě v průběhu celých těch prvních tří let a potom ještě i s přesahem dál. Ale během těch prvních tří let to bylo velice, velice intenzivní. To bylo takové neustále tvůrčí období. Pořád se něco vytvářelo, analyzovalo, předělávalo (smích).“ (R17)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

U R8 během povinného OAJ byly dlouhodobé plány dány textovými materiály, které musel každý učitel se studenty probrat. S nástupem volitelného OAJ si začala R8 vytvářet své vlastní dlouhodobé plány pro celý semestr, i když je nakonec mnohokrát nevyužila z důvodu nezaplnění kurzu. Přesto je měla vždy na začátku každého semestru nachystané a aktualizované. Kromě toho si vytvářela materiály alespoň na 2 týdny výuky dopředu pro případ, že by během semestru neměla čas. Tento hrubý dlouhodobý plán R8 v průběhu semestru ještě změnila v závislosti na potřebách studentů a přidávala další témata podle jejich požadavků.

Vzhledem k tomu, že si R11 vytvářel sylaby sám, považoval je zároveň za svoje dlouhodobé plány na celý semestr. Jak se tedy postupně vyvíjely sylaby, vyvíjely se i dlouhodobé plány.

3) Učitelovy krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak vypadaly vaše krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

V návaznosti na předchozí kategorii je další dílčí kategorie směřována na krátkodobé přípravy respondentů na jednotlivé vyučovací celky. Respondenti zmiňovali různé strategie příprav na výuku. R7 se soustředila na učebnici, kde si postupně vytvořila takovou strategii, že každou lekci rozdělela pravidelně na 3 vyučovací jednotky se standardní náplní. R5 měl zase podrobný plán pro každou vyučovací jednotku, kam se vždy snažil začlenit všechny řečové dovednosti, potřeboval však určitou dobu k tomu, aby zjistil, jak nejlépe daný plán uplatnit. R4 zdůraznila velkou náročnost příprav, která se však se zvyšující dobou praxe postupně snižovala. Obdobně R6 zmínila velmi dlouhý čas strávený na přípravách na výuku, který byl však vyvážen tím, že vyučovala několik skupin paralelně:

„Velice dlouhé [přípravy na výuku]. Tady je výhoda toho, že my učíme paralelní skupiny. Takže bych se ideálně na devadesátiminutovou hodinu chtěla připravovat devadesát minut, ale tady je toho tolik, že to zabere mnohem víc času. To nehrozí, že bych za devadesát minut byla připravená. Určitě jsem tady na devadesátiminutovou výuku seděla třeba tři, čtyři hodiny. Ale zase tím, že to učíte třikrát po sobě, tak to nevádí, ten čas se jakoby vrátí. Kdybych se měla takhle připravovat na devět různých devadesátiminutovek, tak je to nereálné.“ (R6)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Většina respondentů zdůraznila velkou časovou zátěž během krátkodobých příprav na jednotlivé vyučovací hodiny. U R9 se během prvních 3 let praxe čas na přípravu postupně snižoval s opakovanou výukou. Obdobně tomu bylo u R15, která měla ze začátku pocit, že musí ovládat odbornou problematiku, a trávila velké množství času na studiu odborné literatury. Postupně však zjistila, že odborné znalosti do výuky nutně nepotřebuje, takže i časová náročnost příprav se velmi zkrátila. Rovněž R16 považovala počáteční přípravy na výuku za časově náročnější vzhledem k tomu, že ještě nedokázala odhadnout dobu trvání jednotlivých aktivit a mnohdy měla zbytečně připraveno více učiva, než stihla probrat. Naopak u R10 byly tyto přípravy přibližně stále stejně časově náročné, jelikož používala každý rok jinou učebnici a musela si stále dělat nové přípravy na výuku. Rovněž R13 strávil v průběhu prvního roku na přípravách velmi mnoho času, během dalších 2 let se časová náročnost příprav výrazně snižovala:

„Spíš to byl takový šok z množství příprav, aby to k něčemu bylo. Aby opravdu hodina byla nějak vystavěná na základě tématu, které je pro lidi zajímavé.“ (R13)

Stejně tak přípravy R12 prošly během prvních 3 let výuky OAJ výrazným vývojem, a to v oblasti postupně klesající odborné a tím i časové náročnosti:

„Ze začátku to byly hodiny. Největší příprava vlastně bylo načíst si odborný text k tématu. Takže jsem si přečetla třeba i několik kapitol z odborné publikace na to téma, abych zjistila, o co se jedná a jaké termíny používat. A pak jsem se snažila vybrat nějaké další kratší texty kromě toho povinného nebo vyrobit z toho nějaké doplňovačky nebo nějaké aktivity k textu. Takže dejme tomu 4–5 hodin ze začátku určitě před každou hodinou. Pak se to snižovalo. Částečně jsem už mohla recyklovat aktivity a taky jsem už víc rozuměla jejich dotazům, když se chtěli zeptat na přesné rozdíly mezi termíny, což je jeden z klasických problémů. Pak už jsem si byla jistější, protože jsem už měla načteno, takže jsem už nemusela tolik číst dalších textů.“ (R12)

U R14 byly zase ze začátku přípravy na jeden z předmětů OAJ velmi časově náročné, přičemž postupně se čas strávený na přípravách snižoval, kdežto ve druhém předmětu OAJ se tento čas výrazně neměnil, protože v průběhu prvních 3 let začala R14 dodávat do výuky rozšiřující materiály, jejichž příprava byla časově náročná, a rovněž se zvýšila pokročilost učebnice, což mělo za následek zvýšení času na přípravách. Během příprav na jednotlivé hodiny docházelo u R14 v průběhu prvních 3 let k častým změnám zejména z hlediska organizace výuky:

„Ne ten základní materiál, ale to, jak jsem s ním pracovala. Jestli třeba jsme to dělali celá skupina nebo ve dvojici nebo jednotlivci, tak to se vyvíjelo vždycky. [...] Protože jsem ještě neměla ta očekávání natolik jasná. Protože jsem vlastně nevěděla, jak to bude reálně vypadat v té skupině.“ (R14)

Stejně tak příprava R17 na vlastní výuku probíhala formou přizpůsobování vytvořených obsahů jednotlivým skupinám studentů podle jejich schopností a charakteristik:

„Protože někde byli studenti šikovnější, rychlejší, třeba více motivovaní. A mohla být skupina celkově pasivnější, větší podíl slabších studentů a tak dál. Tak ta příprava už byla o tom, že si člověk vlastně dával dohromady, jak to [vytvořené učební materiály] potom použije a jak to bude modifikovat ve vlastní výuce.“ (R17)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Konkrétní přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny považovala R8 za velmi náročné, na 90 minut výuky se připravovala asi 3 hodiny s tím, že nikdy nestihla připravit vše, co by potřebovala:

„Nemůžete jen pustit video z You Tube a říct ‚no tak se na to podívejte, to je odborná angličtina‘. To není žádná výuka. Takže je potřeba říct předem nějaké výrazy, co budou

těžké, o čem se bude jednat nebo něco, aby se do toho dostali. Pak jim to pustit, znovu pustit. A nějaké aktivity na procvičení těch slovíček, které nechytli, a tak.“ (R8)

V počátku výuky obou předmětů probíhaly krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací celky u R11 celé víkendy, a to z důvodu nutnosti proniknutí do odborné problematiky. Postupně v závislosti na opakování a frekvenci kurzů se doba příprav radikálně snižovala, a to v některých případech až na pouhých 30 minut.

4) Názor učitele na hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku

Otázka ze scénáře rozhovoru: Byl/a jste spokojená s hlavním materiálem pro výuku? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

Další kategorie se týkala hlavních materiálních didaktických prostředků používaných respondenty v průběhu prvních 3 let jejich výuky OAJ. Na daném pracovišti byly díky ekonomickému zaměření používány učebnice z anglických nakladatelství typu Business English, které poskytují vše potřebné pro výuku OAJ včetně audio záznamů a dalších materiálů, tedy respondenti nemuseli vytvářet vlastní hlavní materiál k výuce. R4, R5 a R7 byli již od počátku s danou učebnicí spokojeni, pro R4 se dokonce stala návodem, jak vyučovat OAJ:

„Vzhledem k tomu, že vám nikdy nikdo neřekl, jak máte obchodní angličtinu učit, tak člověk byl rád, že má nějakou knížku, nějaké vodítko.“ (R4)

Naopak R6 se během prvního roku výuky nezamýšlela nad kvalitou učebnice a až postupem času si začala uvědomovat její určité nedostatky:

„Já jsem to [učebnici] opravdu neřešila, neměla jsem nějaké porovnání, netušila jsem, jak to funguje. Takže ten první rok byl takový, že já jsem jakoby všechny ty požadavky akceptovala. A snažila se to co nejlíp udělat, a třeba to, že se mi pak zdálo, že ta učebnice není úplně dobrá, tak to přišlo až časem.“ (R6)

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

Někteří respondenti měli k dispozici učebnice z anglických nakladatelství jako hlavní materiál pro výuku. Tak tomu bylo u R9, kde během prvních 3 let výuky OAJ došlo ke změně učebnice, avšak R9 byla v zásadě spokojená s oběma učebnicemi. Za jediný nedostatek těchto učebnic považovala jejich rychlé zastarávání. Ke změnám učebnic došlo během počáteční praxe rovněž u R10, kde u prvního předmětu OAJ byla používána stará učebnice, se kterou nebyla R10 spokojená z důvodu zastaralého pojetí metodologie. U pozdějšího předmětu OAJ již byla používána nová moderní učebnice, což bylo dle R10 mnohem vhodnější. Avšak po roce používání této učebnice iniciovala R10 spolu s dalšími kolegy její výměnu, jelikož studenti se nedokázali plně ztotožnit s obsahem orientovaným na pracovní prostředí. Proto byla nahrazena novou učebnicí, se kterou již byla R10 víceméně spokojená. Rovněž R14 používala v obou předmětech OAJ centrálně stanovené učebnice z anglických nakladatelství. Učebnice v prvním předmětu se týkala pouze obecné angličtiny, avšak v průběhu prvních 3 let byla vyměněna za jinou, zaměřenou částečně na odbornou angličtinu, což R14 více vyhovovalo. Ve druhém předmětu byla učebnice odborné angličtiny používána již od začátku výuky, avšak díky vyšší jazykové úrovni studentů byla během prvních 3 let její pokročilost v daném předmětu zvýšena, což také R14 vyhovovalo.

Jiní respondenti měli k dispozici vytvořené odborné texty pro daný obor. Například R12 měla povinnost se studenty probrat katedrou jazyků centrálně stanovené odborné texty, s jejichž náplní však nebyla spokojená, jelikož neodpovídaly nízké úrovni jazyka studentů. Dalším problémem bylo nerozlišení britské a americké normy pro odbornou angličtinu v daných textech. U R16 měl centrálně stanovený hlavní materiál pro výuku podobu elektronických souborů pro jednotlivá témata, které byly k dispozici na internetu. V rámci

každého tématu byly zařazeny aktivity procvičující jednak dovednosti mluvení, psaní, čtení a poslechu, ale rovněž gramatiku a slovní zásobu. R16 byla během prvních 3 let zahrnuta do projektu, kde se mohla aktivně podílet na náplni a aktualizaci tohoto hlavního výukového materiálu.

Někteří respondenti si však museli sami vytvořit hlavní výukový materiál, jelikož nebyl na daném pracovišti k dispozici. R15 s tím velmi pomohla garantka oboru, která jí poskytla některé materiály a odborné konzultace. Vytvořené materiály se skládaly z autentického čteného a slyšeného textu s odbornou slovní zásobou a gramatickými jevy, dále následovala různá procvičení a konverzační úkoly. Zastoupení poslechových textů z internetu se v materiálech postupně během 3 let zvyšovalo. Rovněž R17 si sama vytvářela hlavní učební materiály v elektronické podobě. Odborné obsahy pro procvičení řečových dovedností čerpala z internetu, časopisů, učebnic či testů. V oblasti gramatiky vytvářela vlastní sady cvičení s vysvětlenou teorií. Stejně tak R13 si musel postupně vytvářet vlastní materiály, které obsahovaly zejména čtený text z internetu, dále pak diskusní podněty k textu a případně zadání písemného úkolu:

„To byl první šok, že jsem pak seděl celé dny u počítače a vymýšlel, co by se dalo. To byl takový pokus omyl, co se pro ty lidi dá udělat.“ (R13)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Během povinného OAJ musela R8 vyučovat podle předem daných odborných textů, což pro ni bylo závazné, protože studenti potom skládali z tohoto materiálu zkoušku:

„No a problém byl trochu v tom, že to byly takové staré zkostnatělé texty, bych řekla. Sice samozřejmě slovíčka tam byla, nějaký odborný jazyk tam také byl. Ale ty texty byly strašně nudné a nedalo se s nimi nic moc dělat.“ (R8)

Se změnou kurzu na volitelný si začala R8 vytvářet své vlastní materiály pro výuku, a to z důvodu, že neexistovaly žádné anglické učebnice zaměřené pouze na odbornou angličtinu pro stavebnictví. Z učebnic odborné technické angličtiny vybírala jen malé množství relevantních materiálů, zejména na procvičení gramatiky.

R11 využíval v obou předmětech učebnice z anglických nakladatelství, se kterými však postupně začal být nespokojen. V učebnicích kritizoval zejména přílišnou jednoduchost cvičení a zastarávání článků i poslechů. Tyto nedokonalosti řešil postupným doplňováním učebnic o vlastní cvičební materiály a autentické texty z internetu.

5) Využívání doplňkových materiálních didaktických prostředků ve výuce

Otázka ze scénáře rozhovoru: Využíval/a jste ve výuce ještě nějaké doplňkové materiály? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Další kategorie se týkala využívání doplňkových materiálních didaktických prostředků, které ve výuce OAJ doplňovaly hlavní výukový materiál. R6 a R7 používali doplňkové materiály již od začátku výuky, ale průběžně je měnili podle jejich funkčnosti. R4 a R5 zase začali postupně doplňovat učebnice vlastními materiály, které neustále rozšiřovali:

„Já jsem se ze začátku hodně držela té knížky. Protože až postupem času se odvážíte od ní odpoutat, ale zároveň pokrýt, co je tam. Takže ze začátku jsem šla po té knížce a pokud se mi nezdálo dostatečné pokrytí nějakého gramatického [jevu] nebo slovní zásoby nebo jsem věděla, že to studentům nestačí, tak si samozřejmě děláte navíc doplňkové materiály.“ (R4)

V této oblasti zmínili respondenti rovněž důležitost vlivu různých vnějších faktorů. R4, R5 a R6 podrobně popisovali situaci na pracovišti během prvních 3 let praxe s ohledem na nedostatečné vybavení technickými pomůckami, které mělo vliv na jejich tehdejší výuku. Faktorem působícím na potřebu a obsah doplňkových materiálů byla dle 2 respondentů náplň

centralizovaných zápočtových testů, díky níž R6 začala dodávat do výuky autentické poslechy a R7 cvičení podobného typu jako v testech. R7 rovněž zmínila nedostatečné využívání doplňkových materiálů vlivem nedostatku času ve výuce.

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Většina respondentů využívala doplňkové materiály ve výuce, kterými doplňovala hlavní výukový materiál. R9 již od počátku výuky OAJ doplňovala učebnici o různé doplňkové materiály, například rozšiřující video materiály k dané učebnici. V závislosti na zjištění, že studenti potřebují procvičit anglickou gramatiku, jim rovněž postupně začala dodávat doplňková cvičení z této oblasti. Rovněž R12 od začátku dodávala do výuky doplňkové materiály, a to na jazykové úrovni studentů, kterými je připravovala na následnou četbu náročnějších povinných výukových textů. U R14 byly doplňkovým materiálem v jednom předmětu centralizované technické texty s odbornou terminologií, které byly vytvářeny společně všemi vyučujícími. Ve druhém předmětu si R14 začala postupně vytvářet vlastní doplňkové materiály zaměřené zejména na komunikační dovednosti. Rovněž R16 v průběhu prvních 3 let praxe začala postupně dodávat k hlavnímu výukovému materiálu různé doplňkové materiály, například aktivity na podrobnější procvičení odborné slovní zásoby v reálných situacích.

Jiní respondenti buď poskytovali doplňkové materiály jen v některých předmětech OAJ, nebo je nepoužívali vůbec. Například R10 v době výuky prvního předmětu neměla žádné doplňkové materiály, které by mohla dodávat do výuky, a navíc v dané době chybělo i potřebné technické vybavení pracoviště. Ve druhém předmětu však již od počátku dodávala řadu doplňkových materiálů, avšak jejich množství postupně klesalo v závislosti na náplni učebnic. U první učebnice, která byla určená na 2 roky studia, zbývalo na tyto aktivity velké množství času, kdežto u druhé učebnice, kterou bylo třeba probrat během 1 roku, nebylo moc prostoru pro doplňkové materiály. I když si R15 vytvářela hlavní materiál sama, částečně čerpala doplňkový materiál z odborné učebnice angličtiny, která jí však plně pro výuku nevyhovovala, jelikož obsahovala jen odborné texty a terminologii. Obdobně R13 a R17 si vytvářeli vlastní hlavní materiály pro výuku a tudíž nepotřebovali další doplňkové materiály.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Během povinného OAJ vytvářela R8 dodatkové materiály k výše zmíněným nevhodným textům, kde se snažila dodávat zejména chybějící procvičení dovednosti poslechu a zábavné aktivity na slovní zásobu, aby zpestřila jinak velmi nudnou výuku. Ve volitelném OAJ již byla situace zcela jiná, protože všechny materiály vytvářela R8 sama:

„No já žádný doplňkový [materiál] nemám, protože všechno je pro mne doplňkový materiál. Já si vlastně všechno vytvářím sama. A myslím si, že je i lepší si to vytvářet z hodiny na hodinu, aby to bylo čerstvé. Protože odborná angličtina má obzvlášť ve stavebnictví takovou vadu, že všechno zastará hrozně rychle. Změní se technologie, takže je potřeba změnit i materiály, na kterých člověk učí. Protože nemůžu je pořád učit, že ve starověku vyráběli beton takhle. To jim sice můžu říct, ale to je nebudete zajímat. Takže aby to bylo zajímavé, tak to musí být i aktuální. A když si člověk vezme nějaký aktuální článek, tak on už za 2 až 3 roky není aktuální, takže už ho pak nemůžu dál používat. Já si myslím, že je potřeba to pořád měnit.“ (R8)

Jak již bylo zmíněno, R11 začal postupně vytvářet doplňkové aktuální materiály k oběma učebnicím. Jelikož se mu za 2 roky nastřádalo větší množství těchto materiálů, začal společně s kolegyní vytvářet elektronická skripta do povinného OAJ jako doplněk k učebnici. Do volitelného OAJ vytvářel skripta sám, přičemž tato skripta měla danou učebnici nahradit. V těchto doplňkových materiálech kladl zejména důraz na procvičení řečové dovednosti poslechu ve formě odborných videí z internetu, a to i z toho důvodu, že studenti museli být schopni během zkoušky porozumět autentickým poslechům, na což by je aktivity na porozumění slyšenému textu z učebnic nepřipravily:

„Aby se studenti mohli připravit na tu zkoušku a aby to trošku reflektovalo tu skutečnost, v jaké se budou nacházet v budoucnosti.“ (R11)

6) Poskytování volitelných materiálních didaktických prostředků k samostudiu

Otázka ze scénáře rozhovoru: Poskytoval/a jste studentům nějaké volitelné materiály k samostudiu? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

• Zkušební učitelé (předvýzkum)

Na rozdíl od předchozí kategorie, která se zabývala doplňkovými materiálními didaktickými prostředky používanými ve výuce OAJ, tato kategorie se týká pouze nadstandardních a pro studenty volitelných materiálních didaktických prostředků potřebných k jejich případnému samostudiu. R4 během prvních 3 let svého působení nedávala studentům žádné materiály k samostudiu, pouze jim doporučovala tištěné zdroje. Dva respondenti začali teprve s postupující praxí výuky OAJ poskytovat studentům různé materiály k samostudiu, a to v případě R5 zajímavé články či poslechy pro aktivní studenty a v případě R7 materiály nahrazující odpadlou výuku. R6 zase poskytovala studentům materiály k samostudiu v závislosti na potřebě doplnění učebnice s tím, že nejdříve používala zejména materiály z jiných učebnic a vlastní materiály pouze v malém množství, až teprve časem se soubor vlastních materiálů rozšiřoval.

Zajímavý je názor R6, která srovnává období prvních 3 let výuky odborného jazyka se současným obdobím, kdy měníci se způsoby dodávání materiálů k samostudiu a tedy technické vybavení pracoviště ovlivňuje jejich množství a náplň:

„To si myslím, že se to taky vyvíjí s těmi technickými možnostmi tady. Protože můj osobní názor je, že teď je trošku ta tendence ty studenty zahltit, protože je ta možnost, my jim tam můžeme nasázet cokoliv, hromadu videí, poslechů, gramatik, odkazů a všeho, ale já nevím, jestli je to nějak účelné. Protože dřív ten informační systém neměl ještě takové možnosti, ale my jsme si vystačili s tím, něco se probralo na hodině, k tomu se dala nějaká cvičení za úkol a šlo to. A teď jim tam dám hromadu materiálů k samostudiu, ale nevím, jestli to nějak vede studenty k tomu, že mají lepší výsledky. Nejsm se tím moc jistá a fakt mám spíš pocit, že je tím zahlcujeme. Myslím si, že nějaké typy studentů to spíše odrazuje.“ (R6)

• Zkušební učitelé (hlavní výzkum)

R10 v prvním předmětu materiály k samostudiu studentům neposkytovala, avšak v pozdějším předmětu je poskytovala na e-learningu, a to převážně ve formě klíčů k opakovacím cvičením z učebnice. R17 zase ze začátku doporučovala studentům k samostudiu skripta s klíčem, která byla k dispozici na daném pracovišti. S dalším vývojem e-learningu jim asi od třetího roku začala elektronicky poskytovat materiály k dalšímu samostudiu, kde jednou z výhod bylo, že výsledky jim systém sám vyhodnotil. R9 využila e-learning k poskytování volitelných materiálů k samostudiu již od počátku svého působení. Studentům takto dodávala zejména sady interaktivních cvičení, které si povinně vypracovávali, a občas rovněž klíče ke cvičením, která nestihla probrat během výuky. Stejně tak R14 poskytovala studentům elektronickou formou testy, přehledy gramatiky, doplňující cvičení apod., jejichž vypracování nebylo povinné.

Mnoho respondentů zmínilo, že předávalo studentům pouze informace o možnostech dalšího procvičení probraného učiva. R12 již od začátku nosila studentům do výuky odborné slovníky a literaturu v angličtině z místní knihovny, aby jim tak mohla poskytnout náměty na případnou samostatnou domácí práci. R13 poskytoval studentům odkazy na další nepovinné materiály, kterými mohli zdokonalovat své dovednosti v OAJ. Jednalo se zejména

o anglické odborné časopisy a články z internetu. Rovněž R15 poskytovala studentům odkazy na kvalitně didakticky zpracované internetové stránky. R16 začala postupně dodávat studentům volitelné materiály k samostudiu, například odkazy na gramatická cvičení nebo zajímavé články z internetu, což bylo dle jejích slov během prvních 3 let spíše nesystematické a nárazové.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

V průběhu volitelného OAJ, na rozdíl od povinného OAJ, začala R8 dodávat studentům formou e-learningu další materiály k samostudiu, které čerpala z nalezených materiálů nevyužitých ve výuce.

Rovněž R11 v souvislosti s postupným rozšiřováním učebnic o doplňkové materiály do výuky nacházel na internetu i další materiály k samostatnému studiu jeho posluchačů. V jednom předmětu se stal rovněž dalším zdrojem materiálů k samostudiu anglicko-český slovníček k dané učebnici, který vytvořila studentka kurzu a který poté začal R11 poskytovat dalším studentům tohoto předmětu.

7) Učitelovy emoce spojené s odborným obsahem výuky

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s odborným obsahem výuky? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Předposlední dílčí kategorie se týkala pocitů respondentů spojených s odborným obsahem výuky, který byl zakotven v sylabech a dalších materiálních didaktických prostředcích. Odborný obsah činil všem v počátku výuky značné problémy, což R4, R5 a R7 dokonce vedlo k dalšímu studiu daného oboru. Všichni respondenti v průběhu prvních 3 let výuky OAJ vykazovali výrazné změny ve svých pocitech spojených s odborným obsahem předmětu, a to od počáteční nejistoty až po postupně zvyšující se sebevědomí v této oblasti:

„Samozřejmě ta slovní zásoba, kdy to byly nálepky, které neměly pro vás mnohdy obsah, to si člověk musel dostudovat obsah těch odborných témat. S tím člověk tak trošinku zápasil, taky trošinku zápasil s tím, že oni mají mluvit o problémech, o kterých oni jako studenti sami moc neví. A já samozřejmě taky ne, protože jsem ve firmě nikdy nepracovala, to se něco jakoby fabuluje, tak to se časem jako trošku samozřejmě zlepšilo, jak člověk sám do toho pracovního života víc pronikal a už jim ty situace byl schopný přiblížit.“ (R4)

„Ono postupně během těch tří let, za prvé, jak člověk poznal tu učebnici, tak už věděl, co tam může čekat, na co se může zaměřit, čemu je lepší se vyhnout nebo si třeba místo toho najít něco dalšího. A potom i v průběhu toho studia, jak jsem získával ty informace, tak už jsem začal být jistější. Takže tam šlo o to získávat tu jistotu postupně během těch tří let.“ (R5)

„Takže hlavně ten první rok to bylo opravdu tak, že jsem byla lekcí před nimi [studenty] a ten druhý rok už to bylo trošku lepší a ten třetí rok jsem se cítila víceméně jistě. Ono vás to potom už moc nezaskočí, protože oni [studenti] se v podstatě ptají na to samé. Ten první rok, ten byl naprosto perný, protože na cokoli se oni zeptali a nebylo to v té lekci, tak já jsem neměla tušení. Já jsem nevěděla nic, protože člověk neznal ani ty základní termíny, které teď považuji za naprosto základní.“ (R6)

„A tak postupně, jak jsem procházela první semestr, tak jsem se učila ty základy. A potom už ty první dva semestry, protože to byly různé kurzy, takže tam to bylo takové samostudium a diskuse s kolegy. Ale ten druhý rok, to už jsem přibližně věděla. A když došlo k nějaké kontroverzní věci, jako že každý si to vysvětloval trošku jinak, tak jsme se snažili nějak se ujednotit tady na tom oddělení, aby to každý vysvětlil stejně.“ (R7)

R4 dále zdůraznila svou počáteční tendenci zaměřovat se ve výuce spíše na odbornou problematiku z důvodu její neznalosti i zajímavosti a postupný přechod se zaměřením důrazu na cílový jazyk:

„Člověk má na začátku tendenci zabředávat do těch odborných věcí. Protože ten jazyk samozřejmě zná, ale ty odborné věci ne. A najednou mu to přijde velmi zajímavé, tak někdy do toho příliš zabředává a najednou ten kurz není jazykový.“ (R4)

V této dílčí kategorii hrály opět roli vnější faktory. Počáteční pocity nejistoty spojené s odborným obsahem u R4 narůstaly se zvyšujícím se ročníkem a tudíž i odbornou pokročilostí studentů, a rovněž se zvyšující se náročností kurzu.

• **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti neměli zásadní problémy s odbornou stránkou předmětu OAJ, tak tomu bylo například u R9:

„Tak samozřejmě, vždycky a všude jsou nějaké věci, které člověk nezná nebo si jimi není jistý nebo je vidí poprvé. Ale není jich tolik, aby z toho měl být problém ve výuce. Vždycky je to tak, že se podívám, tohle neznám. Jedna věc, dejme tomu, v nějakém unitu a tu si nahledám a zjistím něco nového. Ale... že bych měla po odborné stránce nějaké zásadní mezery, které bych musela dohánět... Nemám ten pocit.“ (R9)

R16 měla ze začátku obavy z odborného zaměření výuky, avšak postupně zjistila, že jí odborná úroveň nečiní až tak velké problémy:

„No tehdy já jsem nastupovala trochu s obavami, co ta odbornost bude. A měla jsem obavy, že to bude hodně náročné vyznat se v celé řadě těch oborů a poskytnout studentům dostatečnou podporu. [...] Tím, že vlastně učím na své domovské fakultě a opravdu ta úroveň zase není nějak šíleně vysoká, a tím, že je zde velké množství oborů, tak vlastně my [...] se zaměřujeme na akademickou angličtinu. [...] Vysloveně odborný náraz tam nebyl, to mi nepřišlo, dalo se to pokrýt přípravou.“ (R16)

Obdobně R10 neměla žádné zásadní problémy s odbornou stránkou obou předmětů, jelikož základní informace spojené s touto problematikou získala během své předchozí učiteléské praxe ve firmách. Navíc se s případnými odbornými problémy mohla obrátit na odborníky z okruhu svých známých. Přesto zmínila, že pro odborně nepřipraveného učitele může být výuka OAJ podstatně náročnější:

„Ten kantor by měl něco o tom oboru vědět. Takže já třeba v tomhle jsem měla výhodu, že jsem se v tom pohybovala, takže si myslím, že se to i promítá do takového toho možná i sebevědomí, které mám, protože prostě něco o tom vím. [...] Takže nedovedu si úplně představit, že bych přišla z fakulty, obzvlášť s kombinací oborů angličtina a hudební výchova (smích) a šla hned učit tady na [název školy] Business English. Nevím, jak bych se s tím popasovala.“ (R10)

Jiní respondenti naopak zmínili problémy s odborným obsahem výuky OAJ. V jednom předmětu pociťovala R14 větší problémy v odborné oblasti než ve druhém předmětu, což bylo dle jejích slov způsobeno předchozí dvouletou praxí výuky obchodní angličtiny ve firmách. I když v odborné oblasti postupně získávala větší sebevědomí, během prvních 3 let výuky neměla odvahu pouštět se do odborných konverzací se studenty:

„Co se týká technické angličtiny, tak to mám pocit, že člověk se pořád pohyboval maličko na hraně. Že rozuměl jazyku, slovní zásobě, neustále si něco dohledával a snažil se porozumět. Ale chybělo mu hlubší porozumění odborníka. Takže třeba v danou chvíli ten text, který se probíral, tak jsem vždy pociťovala neschopnost víc o něm se studenty diskutovat, protože tomu natolik nerozumím.“ (R14)

V průběhu prvních 3 let se výrazně měnily pocity R12 v souvislosti s odbornou výukovou náplní, a to směrem ke stále větší jistotě:

„Ze začátku jsem byla plná pochybností, co znamená to slovo a jaké jsou vztahy mezi těmi termíny. [...] A najednou jsem si opravdu nebyla jistá, jestli to, co tvrdím, je správně. Myslím tím význam toho slova. Protože ten termín byl třeba širší, zabíral víc, byl obecnější, než jsem si myslela. [...] To jsem se na to připravovala, četla jsem si další texty, tenkrát jsem nemohla na internetu něco najít, protože tak ještě nefungoval, ale hned jsem si našla nějakou odbornou publikaci a četla jsem z toho oboru další a další texty. [...] Ale ono se to rychle vyrovnalo. Jelikož oni neměli tak moc dobrou tu angličtinu, tak jsem byla schopná, základy jsem zvládla hned a odbornější termíny jsme si dovyřešili později.“ (R12)

V oblasti odborného obsahu měla R15 problémy v počátku používání textů z internetu, které nebyly dle studentů odborně správné a které musela postupně vyměnit za spolehlivější:

„Pamatuji si ty výtky studentů ten první rok, kdy jsem přinesla text, který jsem považovala za naprosto spolehlivý. A oni už v tom prvním semestru studia měli výhrady, že: ‚tohle ale není přesně, tohle se ale takto nedělá a tato metoda se neříká takto, ale překládá se takto‘. Už tehdy bylo vidět, že o tom mají větší povědomí než já.“ (R15) Ze začátku tedy měla R15 z odborné stránky předmětu veliké obavy, avšak postupně zjistila, že mnohem důležitější než ovládat odbornou problematiku je kvalitně didakticky připravit výuku, což vedlo k postupnému odstranění jejího stresu ohledně neznalosti oboru studentů: „Chodila jsem tam hrozně nervózní, úplně si to pamatuji. I když to byli prváci, tak jsem si říkala: ‚oni to poznají, že vůbec nevím, o čem mluvím‘. [...] Zjistila jsem, že učit dobře neznamená chápat všechno nebo mít v tom rozsáhlé znalosti. Že studenti naopak naprosto oceňují zábavnou hodinu dobře postavenou. [...] Takže cítím takovou úlevu a přesouvám to těžiště na to jazykové spíš než na to odborné.“ (R15)

K obdobnému závěru došel i R13, kterého sice odborná problematika bavila a nevadila mu vyšší úroveň studentů v této oblasti, avšak postupně si musel ujasnit svou roli v hodinách OAJ:

„Rychle jsem si musel uvědomit, že nejsem expert v jejich oboru. Takže cokoliv, co jsem si připravil, tak jsem si musel prvně hodně nastudovat nebo naopak to vystavit tak, že oni mně to tam měli sdělit. Jakože já jsem nebyl arbitrem toho, jestli je to dobře chemicky nebo matematicky, ale toho, jestli je to dobře jazykově.“ (R13)

R17 měla zase nelehký úkol v tom, aby propojila odborné pedagogické zaměření jednoho z předmětů OAJ s konkrétními obory studentů:

„Tam je to velice náročné a v podstatě se s tím potýkáme dodnes, protože tam skutečně přicházejí studenti ze všech oborů. To znamená matematikou začínaje a hudební výchovou přes geografii, historii a tak dál konče. A je potřeba tam najít nějaký průnik. Takže já jsem se od počátku snažila část výuky založit na aktivitách, kde by studenti mohli uplatnit vlastní obor. Což byla práce s odborným textem, prezentační dovednosti nebo nějaké komunikační aktivity, kdy jsem se snažila je sdružovat.“ (R17)

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Na počátku výuky OAJ byly pocity R8 spojené s odborným obsahem předmětu spíše negativní:

„No a bylo to takové zvláštní, protože jak jsem neměla nějakou odbornou průpravu na stavební angličtinu, tak jsem si vždycky ten text připravila. Měla jsem odborný slovník, jenomže tam člověk najde slovo a je tam několik výrazů, co to může být. Takže já jsem si jeden vybrala, tak jsem jím to řekla a oni se zasmáli a řekli mně, jak se to řekne doopravdy (smích).“ (R8) V důsledku zvyšující se znalosti odborné slovní zásoby se pocity R8 v oblasti odborného obsahu výukových materiálů postupně měnily pozitivním směrem k větší jistotě.

Pocity R11 spojené s odborným obsahem povinného OAJ prošly dramatickým vývojem:

„Tak samozřejmě počátky byly těžké, zvlášť pokud jsem pocházel z takového velmi humanitního prostředí. S technikou jsem přišel do kontaktu až zde. [...] No, zlepšovalo se samozřejmě i to, že jsem nacházel další materiály na internetu, které třeba tu stejnou

látku vysvětlovaly trošku jinak, nebo tam řekly něco jiného. [...] Nebyl tady nikdo, od koho bych se mohl učit. Protože ta knížka byla tehdy nová, ten obor byl také nový. Takže z toho důvodu tady nebyl nikdo, kdo by mohl vysvětlit, když jsem třeba něčemu nerozuměl.“ (R11)

Když R11 začal vyučovat volitelný OAJ, jeho předchozí zkušenosti s výukou povinného OAJ mu výrazně nepomohly, jelikož se jednalo o jinou odbornou obsahovou náplň. Nicméně v kurzu volitelného OAJ již mohl R11 využít pomoci přítele-odborníka, což velmi ocenil. Kromě výše zmíněných způsobů seznamování se s odborným obsahem prostřednictvím internetu a přátel se R11 během své počáteční výuky rovněž snažil obrátit se na odborníky na daném pracovišti a iniciovat exkurze na různé ústavy, aby se on i jeho kolegové seznámili s tím, co se jejich studenti učili. Tento způsob získávání informací považoval za velmi užitečný a přínosný, avšak k dané spolupráci přistoupil jen malý počet ústavů.

8) Učitelovo zpětné hodnocení materiálních didaktických prostředků

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak byste zpětně hodnotil/a výukové materiály během prvních 3 let vaší praxe?

• Zkušenosti učitelé (předvýzkum)

Poslední kategorie se týká učitelova zpětného hodnocení materiálních didaktických prostředků používaných během prvních 3 let výuky OAJ. Všichni respondenti vyjádřili spokojenost s učebními materiály používanými během dané doby. R4 a R5 zmínili problém zastarávání odborných jazykových učebnic vlivem pokroku ve vědě a tudíž nutnost jejich aktualizace. Avšak z jiných hledisek R4 považovala učebnici, kterou používala na počátku výuky OAJ, za dokonce lepší, než učebnici používanou v době rozhovoru:

„V té době, myslím si, že co se tady nabízelo na trhu, tak to byla dobrá knížka, ale jako by morálně zastaralá. [...] Ale ze zpětného hlediska si myslím, že byla velice dobrá. A ty dnešní učebnice, které používáme... Tam prostě některé věci z toho chybí. Ale zase tu knížku, co máme teď, ta má zase... pokrývá něco, co ta předtím nepokrývala. Dokonalá knížka prostě není, to je vždycky nějaký kompromis.“ (R4)

• Zkušenosti učitelé (hlavní výzkum)

Jelikož se R10 a R15 nacházeli na konci tříletého období začínajícího vysokoškolského učitele odborného anglického jazyka, nebyla jim tato otázka položena (a stejně tak nebyla položena ani začínajícím učitelům R8 a R11). Někteří respondenti zdůrazňovali změnu kvality materiálů směrem k současnosti. R12 zmínila větší různorodost, dostupnost a kvalitu současných autentických materiálů k výuce OAJ v porovnání s tehdejšími dostupnými materiály. R16 hodnotila ze současného pohledu výukové materiály z prvních 3 let praxe jako málo vyvážené s nesjednocenou úrovní a různorodými tématy. R17 se domnívala, že materiály používané během prvních 3 let výuky OAJ nedosahovaly úrovně učebních materiálů, které vytvořila v rámci projektu v pozdější době a které využívala až do současnosti.

Jiní respondenti zase jako problém viděli rychlé zastarávání odborných jazykových materiálů. I když R14 daná učebnice během prvních 3 let velmi vyhovovala, v současné době s ní již nebyla spokojená kvůli zastaralému obsahu. Problém zastarávání materiálů zmínila rovněž u odborných technických textů, které se však v rámci pracoviště pravidelně obnovovaly v souvislosti s technickým vývojem. Obdobně R9 projevila lítost, že se v současné době již nedají používat doplňkové video materiály k učebnici, které využívala během prvních 3 let a považovala v dané době za výborné. Z důvodu zastarávání obsahu již dané materiály v době rozhovoru nepoužívala a nahrazovala je autentickými video nahrávkami z internetu, které považovala za vhodnější rovněž z důvodu autenticity.

Přístup R13 k získávání výukových materiálů během prvních 3 let se ve srovnání se současností zásadně změnil, a to od snahy být jejich zdrojem až k pověření studentů k výběru učebních materiálů:

„Asi pokud si srovnám sebe teď a předtím, tak jsem možná daleko víc si myslel, že to musím najít já. Místo abych zadal jim, ať oni přijdou s tím, co je zajímavá. Vzal bych si ty jejich materiály a na základě toho bych jim něco vystavěl. Ale dřív jsem měl pocit, že je to můj úkol.“ (R13)

Příloha 4.3: Výsledky obsahové analýzy (znalosti výukových strategií)

1) Učitelovy strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké výukové strategie jste používal/a, abyste se vyrovnal/a s vlastní neznalostí odborného obsahu? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

První dílčí kategorie tohoto kódu se týkala strategií učitelů, které používali ve výuce OAJ, aby se vyrovnali s vlastní neznalostí obsahu z oboru studentů. R7 již od počátku výuky OAJ reagovala na snahy studentů zajít hlouběji do odborné problematiky vysvětlením, že není ekonom a že jim pouze zprostředkovává jazyk, přičemž odborné podrobnosti musejí řešit v jiných předmětech. V průběhu prvních let si však postupně vytvořila strategii, která spočívala v tom, že studenti jí daný odborný problém museli vysvětlit anglicky. Obdobně R5 a R6 si postupně vytvořili vyučovací strategie, které jim zároveň pomohly se dostat hlouběji do znalostí odborné problematiky:

„To znamená přiznat: ‚já nejsem odborník v ekonomii‘, ale třeba pověřit toho studenta, ať to zjistí a do příště to prezentuje ostatním i mně, abych se i já doučil něco nového. To znamená, i takové ty spontánní reakce se naučit.“ (R5)

„Nevěděla jsem, řekla jsem: ‚zjistím do příště‘, napsala jsem si to a příště jsem to vysvětlila. To, na co jsem přišla. Myslím si, že oni [studenti] to brali jako férový přístup, oni věděli, že když jim řeknu, že to do příště zjistím, tak že jim to další hodinu řeknu. Ono to bylo prospěšné pro ně i pro mne samozřejmě.“ (R6)

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

V průběhu prvních 3 let výuky OAJ si všichni respondenti vytvořili určité strategie, které používali ve výuce v případě, že narazili na nějaký problém z odborné oblasti oboru studentů. Například R9, i když neměla nějaké zásadní problémy s vlastní neznalostí odborné problematiky, využívala ve výuce různé strategie k případnému vyrovnání se s odborným dotazem studentů, na který neznala odpověď:

„No, pokud to bylo něco, co jsem opravdu nevěděla, naštěstí se to nestávalo nějak zvlášť často (smích), tak stát se to může. Tak nejdřív první varianta byla, zeptat se ostatních v rámci té skupiny, jestli někdo neví, neumí vysvětlit. Potom, protože jsme měli k dispozici techniku, tak přímo tam na místě, než jim něco slibovat do druhé hodiny a pak na to ještě třeba nedej Bože zapomenout, takže přímo tam jsem sedla k počítači a najela si na Google a prošli jsme to tam. Oni tedy leckdy to dělali i sami, že někdo, když jsem zadala ten dotaz, a viděl, že neví, tak někdo si vytáhl tablet a našel to tam. Takže buď to udělali ti studenti anebo jsem to potom udělala já. Ale ne tajně, nesnažila jsem se to nějak kamuflovat (smích).“ (R9)

Někteří respondenti kladli důraz zejména na podrobné přípravy, které potom vedly k menšímu výskytu možných problematických situací ve výuce. Například R10 se těmto situacím snažila vyhnout předchozí důkladnou přípravou:

„Já si myslím, že nejlepší je, se na to co nejlépe připravit. To znamená, že když jsem měla ty materiály, tak si to pročíst, ty poslechy si poslechnout a předvídat možné problémy a jejich otázky. Což většinou, ono se to opakovalo. Ale když se někdy stalo, že bych něco nevěděla, tak... buď jsem se snažila to vyhledat na počítači v hodině. Když něco dělali a byl chvilku čas, tak jsem se snažila v Googlu nebo nějakém online slovníku to zjistit. A pokud se mi to nepodařilo, tak potom jsem se to snažila do příští hodiny nějak zjistit.“ (R10)

Rovněž R14 se snažila vyhnout případným problémům ve výuce důkladnými přípravami v odborné oblasti. Pokud však během výuky přesto narazila na neznámý odborný výraz, poměrně brzy se dopracovala ke strategii nosit do výuky slovníky a pověřit jednoho studenta najít dané slovo a vysvětlit je ostatním. Rovněž poměrně rychle dospěla k vyučující strategii, kdy si nechala vysvětlit odbornou problematiku přímo od studentů:

„V podstatě to byla v danou chvíli z nouze ctnost. Protože mohla jsem si něco dohledat, mohla jsem se snažit to pochopit, ale nikdy jsem necítila pevnou půdu pod nohama. [...] Vždy jsem měla pocit, že ano, působím, ovládám jazyk, připravila jsem se v maximální možné míře. Ale obor už mi maličko samozřejmě uniká. Přišlo mi, že nemůžu předstírat, že to tak není.“ (R14)

Rovněž jiní respondenti si uvědomovali, že jejich úkolem není vysvětlovat odborný obsah studentům. Například R13 prošel určitým vývojem během prvních 3 let v oblasti strategií přístupu k odbornému obsahu ve výuce:

„Tak určitě první strategie, to mně rovnou někdo poradil, že rozhodně si nehrát na to, že to vím. Takže ve chvíli, když jsem nevěděl, tak jsem řekl: ‚Nevím, zjistím.‘ [...] Pak si myslím, že jsem přešel přes to, co jsem už popisoval, aby si to vysvětlili vzájemně. Protože jsem si řekl, že tam nejsem od toho, abych vysvětloval odbornou věc, naopak jsem tam od jazyka. [...] Naopak, když oni si to budou vysvětlovat, tak to je pro mě ještě daleko zajímavější situace, protože můžu kontrolovat, jestli to vysvětlují dobře navzájem. [...] [Pokud si v některých oborech vzájemně nerozuměli, tak] tam jsem měl zase takovou taktiku primitivních nebo základních otázek: ‚Proč se na to ptáte? K čemu je to dobré?‘ Úplně základní věci, aby ten člověk dokázal popsat tu oblast, o které se chce dovědět něco víc.“ (R13)

Rovněž R15 si postupně zavedla ve výuce strategii, že pokud něčemu nerozuměla po odborné stránce, tak jí to studenti měli anglicky vysvětlit. Když ve výuce narazila na odborný problém, zadávala jej konkrétnímu studentovi za úkol, přičemž se jej snažila také sama vyřešit do příští hodiny. Někdy se pokoušela spolu se studenty dohledat odborný výraz na internetu přímo ve výuce, což vedlo k procvičení dovednosti práce se slovníkem a překladačem. Obdobně R12 řešila případnou vlastní neznalost odborné problematiky jednak tím, že si nechala od studentů vysvětlit vztahy mezi jednotlivými termíny, a jednak zadáváním individuálních domácích úkolů ve smyslu vyhledání neznámého slova:

„Někdy to byla i jednodušší slova, která jsem věděla, ale pořád jsem se snažila, aby si to museli vyhledat sami a tím se vlastně víc naučili. Já jsem je přinutila, aby si ten slovník půjčili nebo někam zašli, našli si to tam a vypsali si to sami. Což nese určité větší plody nebo více si zapamatují, než když jim to člověk jenom tak řekne.“ (R12)

V odborné oblasti měla R16 problémy s odborným obsahem pouze během prezentací studentů, kde používali specificky zaměřenou slovní zásobu ze svého oboru. Proto postupně začala zavádět různé strategie, kdy studenti sami seznamovali ostatní s touto obtížnou terminologií a vytvářeli z ní různé aktivity pro následné procvičení. K obdobné situaci docházelo v jednom z předmětů OAJ u R17, která sdružovala studenty se stejným oborem do skupinek a pověřovala je samostatnými úkoly:

„Protože já jsem nemohla z pozice jedince, který tam má třeba čtyři až pět nebo i osm studijních oborů v jedné seminární skupině, tak jsem nebyla v pozici, abych byla ten hlavní element, který je bude saturovat oborovou angličtinou. Ale musela jsem aktivity vymýšlet tak, aby oni byli aktivní a pracovali a ten jazyk si osvojovali na základě toho, že si připravili prezentaci a k ní měli klíčovou slovní zásobu, kterou sdíleli zase se svými kolegy daného oboru a tak dál.“ (R17)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

V oblasti neznalosti odborné problematiky R8 problémy během výuky neměla, protože si při přípravě vybírala materiály, kterým rozuměla. Případné problémy s odbornou slovní

zásobou řešila tak, že buď pověřila studenty, aby dané slovo vyhledali během vyučování v přinesených odborných slovnících či na internetu v mobilech, anebo je sama vyhledala na internetu v počítači prostřednictvím interaktivní tabule.

R11 využíval ve výuce různé strategie, jak se vyrovnat s neznalostí odborného obsahu, a to od vyhledání dané informace na internetu přímo ve výuce až po odkázání studentů na odborníky v oboru:

„To bylo asi různé. Pokud jsem to věděl, tak jsem jim to řekl, pokud jsem nevěděl, tak jsem hledal na internetu třeba i zároveň se studenty. Bylo to trochu zdržení, ale stálo to za to. Pokud to byla opravdu těžká otázka, tak jsem prostě řekl, že bych měl být odborníkem na jazyk a ne odborníkem na techniku, takže pokud mají dotaz na technickou stránku, tak ať se zeptají učitelů v jiných předmětech.“ (R11)

2) Používané organizační formy výuky

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké organizační formy výuky jste používal/a? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let vaší praxe?

• Zkušební učitelé (předvýzkum)

Následující kategorie se týká různých organizačních forem výuky, které respondenti používali. R6 začala ihned s výukou v párech či menších skupinkách, a to z důvodu, že se jí tato výuka již dříve osvědčila, protože měla problém mluvit frontálně před více lidmi. Avšak R4, R5 a R7 zaznamenali během prvních 3 let změny od frontální výuky po individuálnější výuku párovou či skupinovou:

„Já myslím, že se to měnilo. Protože úplně na začátku... Nevím, jestli to tak má každý učitel, ale já jsem měl strach z toho, že se mi to takzvaně rozjede. Že je neuhlídám, neukočírui. Takže člověk měl tendenci to hodně držet jakoby autoritativně. Tak jako že tam ten učitel byl důležitý. Protože při představě, že se to najednou celé rozjede a všechno bude jinak, než si to člověk představuje, to byla hodně stresující představa. Ale postupně se to samozřejmě, když člověk ví, že ti studenti tam spolupracují a dělají to, co chce, tak se to samozřejmě pak mění. Myslím si, že úplně na začátku tam bylo hodně té frontální výuky, i když ne samozřejmě jenom. Protože já jsem nikdy neučil, že by to šlo jenom tím jedním směrem. Ale myslím si, že docela rychle jsem jakoby začal aplikovat tu práci v těch párech nebo v těch malých skupinkách.“ (R5)

• Zkušební učitelé (hlavní výzkum)

Někteří respondenti používali po celé 3 roky organizační formy výuky v závislosti na typu probíraného učiva. Například R10 při vysvětlování nového učiva využívala formu frontální a při komunikačních aktivitách formu párovou či skupinovou. Obdobně R9 při vysvětlování nové látky používala frontální způsob výuky a při procvičování formou cvičení nechala studenty pracovat dle jejich preferencí buď ve dvojicích, nebo samostatně. Při procvičování dovednosti mluvení seskupovala studenty do dvojic či skupinek, aby měli co nejvíce možností se ústně projevit.

Naopak jiní respondenti zaznamenali během prvních 3 let posun v oblasti organizačních forem výuky, a to od frontální výuky směrem k výuce ve skupinách. Tak tomu bylo u R14 a obdobně R13 volil sice v době prvních 3 let převážně frontální způsob výuky, přičemž rozdělování studentů do dvojic či skupin bylo jen okrajové, avšak v současnosti již v jeho výuce převažují právě posledně zmíněné formy výuky.

Další respondenti zase již od počátku preferovali pouze skupinové formy výuky. Například R15 nechávala již od začátku výuky OAJ studenty pracovat převážně ve dvojicích a skupinách. Rovněž R17 již od začátku výuky OAJ kladla důraz na učení studentů ve skupinách či ve dvojicích. Obdobně R16 se již od počátku snažila organizovat výuku do skupin či dvojic a potlačovat frontální způsob výuky. Během prvních 3 let však došlo k postupné eliminaci vzájemných výměn studentů v rámci dvojic z důvodu časové náročnosti dané aktivity.

V průběhu prvních 3 let výuky OAJ se rovněž R12 snažila již od začátku zavádět do výuky práci ve dvojicích či skupinkách, avšak vzhledem k požadované práci s texty a k rozložení lavic v učebnách to nebylo vždy úplně možné, proto musela převažovat frontální výuka:

„To byl takový boj mezi tím standardním, co se očekávalo, tím frontálním, oddělený učitel versus studenti, a tím, co jsem dělala tak, jak jsem byla zvyklá z hodin obecného jazyka: zadat do dvojice nebo skupinky, aby si třeba i přešli k jiné skupince a tak.“ (R12)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Během povinného OAJ, kde bylo celkem 35 studentů, organizovala R8 převážně výuku po skupinkách, protože studenti byli v počítačové učebně a pracovali s počítači, kterých tam bylo méně, než byl jejich počet. V průběhu volitelného OAJ, kde bylo pouze 8 studentů, pracovala R8 dohromady s celou skupinou studentů.

Když R11 začal vyučovat OAJ, snažil se seskupovat studenty do dvojic a zaměřovat výuku komunikačně, jak tomu byl zvyklý ze své předchozí praxe. Avšak nesetkal se s jejich pozitivní odezvou, proto postupně začal směřovat výuku frontálněji, přičemž množství komunikačních aktivit zredukoval, což technicky zaměřeným studentům vyhovovalo.

3) Způsoby seznamování studentů s novým učivem

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jakými způsoby jste studenty seznamoval/a s novým učivem? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Tato kategorie se týká způsobů, které používali respondenti k prezentaci nového učiva v průběhu prvních 3 let výuky OAJ. Celkově lze říci, že v dané době všichni respondenti upřednostňovali induktivní způsob odvozování učiva studenty před vysvětlováním učiva učitelem deduktivním způsobem, avšak pouze R6 používala induktivní způsob již od počátku výuky na vysoké škole. Naopak R4 zmínila nutnost seznamovat studenty s novým učivem formou deduktivní, a to kvůli nedostatku výukového času a různým pokročilostem studentů ve skupinách, i když by sama bývala ráda vyučovala induktivním způsobem. U R5 a R7 byl zaznamenán vývoj od vysvětlování učiva deduktivním způsobem až po snahu, aby si studenti odvodili učivo induktivně:

„Určitě ano [používal jsem metodu, že studenti si mají sami odvodit jazyková pravidla], i když úplně na tom začátku asi ne. Tam jsem měl tu tendenci jim to říct rovnou. Ale postupem času, kde byly nějaké vhodné příklady, z nichž se dalo odvodit nějaké pravidlo, tak to už potom ano.“ (R5)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti zmínili oba možné přístupy k seznamování studentů s novým učivem, tj. deduktivní způsob (vysvětlení nového učiva učitelem a následné procvičení studenty) a induktivní způsob (studenti sami hledají zákonitosti a objevují pravidla), které používali po celé 3 roky. Například R17 od počátku výuky rovnoměrně kombinovala tyto způsoby – buď jim látku sama vysvětlila a poté ji procvičili, anebo si sami studenti odvodili pravidla pro použití daného jazykového jevu. Obdobně R13 střídal oba způsoby v závislosti na typu učiva – ve výuce akademických dovedností upřednostňoval z časového hlediska metodu představení nového učiva studentům s následným procvičením a při výuce slovní zásoby nebo gramatiky si naopak studenti na dané zákonitosti přicházeli sami.

Jiní respondenti upřednostňovali pouze jeden ze zmíněných přístupů. Například R12 musela nové učivo předkládat sama z důvodu nedostatečných jazykových znalostí studentů, kterým chyběly základy jazyka a neměli z čeho vycházet. Naopak R15 od počátku výuky nechávala studenty samostatně vyvozovat pravidla pro nové učivo. Obdobně R16 seznamovala

studenty s novým učivem tak, že je nechala, aby si sami odvodili pravidlo z připraveného příkladu. Stejně tak R14 od začátku seznamovala studenty s novým učivem v souladu s přístupem v učebnici, kde byl nejdříve daný jev prezentován v psaném či poslechovém textu, ze kterého si studenti sami odvozovali pravidla.

U R10 byl během prvních 3 let sledován přechod mezi oběma zmíněnými přístupy, a to v závislosti na druhu učebnice. Na počátku výuky se R10 snažila nové učivo studentům spíše sama vysvětlit, což souviselo s náplní zastaralé učebnice pro první předmět OAJ. Ve výuce druhého předmětu OAJ již měla k dispozici moderní učebnice, jejichž materiály podpořily její zvyšující se snahu přimět studenty k elicitaci nového učiva.

R9 se zase snažila na počátku praxe při seznamování studentů s novým učivem jej nejdříve studentům sama vysvětlit, avšak během prvních 3 let si vypracovala strategii, že ještě před vysvětlením se pokusila získat od studentů co nejvíce informací o dané problematice:

„A snažila jsem se ty informace doplňovat do nějaké tabulky nebo do struktury, kterou jsem měla namyšlenou. Takže něco bylo v centru nebo jsem udělala nějakou tabulku a do ní doplňovala ty informace, které mi dávali. Ale doplňovala jsem je tak, jak jsem si představovala. Pak jsem jim to shrnula tak, jak jsem si představovala, že by ten výklad měl vypadat, aby to měli ucelené.“ (R9)

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

V povinném OAJ nechávala R8 studenty pravidelně samostatně vyhledávat odbornou slovní zásobu ve slovníku. Pokud se občas v textech vyskytla důležitá mluvnice, R8 ji studentům přímo vysvětlila. Ve volitelném OAJ čerpala R8 novou odbornou slovní zásobu z textů či poslechů a pokud s ní měli studenti problém, sama jim ji přeložila do češtiny. Na gramatiku přinášela speciální materiály, kde vše studentům nejdříve vysvětlila a potom společně dělali cvičení.

Na základě svých dřívějších zkušeností z učitelské praxe R11 již od počátku výuky OAJ seznamoval studenty s novým učivem tak, že je vedl k tomu, aby si je sami induktivně odvodili, i když dával i jinou možnost studentům, kterým by tento přístup nevyhovoval:

„Tam se sází na tu elicitaci a na to, že alespoň někdo v té třídě to bude znát. To je asi můj obecný přístup. Ale na druhou stranu musím říct, že studentům říkám, co bude učivem příští hodiny. Takže pokud mají třeba problém s tím, že se neorientují, nemají to v pasivní znalosti, tak se na to připraví dopředu.“ (R11)

4) Používané zábavné aktivizační metody ve výuce

Otázka ze scénáře rozhovoru: Používal/a jste nějaké zábavné aktivizační metody ve výuce? Jaké? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?

• **Zkušenosti učitelé (předvýzkum)**

Z hlediska používání zábavných metod ve výuce OAJ se názory respondentů lišily. R5 zábavné aktivity ve výuce vůbec nepoužíval, jelikož jej samotného v době studia neoslovovaly. Ostatní respondenti se snažili používat zábavné aktivity, přičemž u R4 k tomu došlo postupně:

„No, hned od začátku ne, to až se začnete sama cítit komfortně v tom odborném jazyku. Tak si tam začnete víc hrát. Dokud to dělá problémy vám, tak se to prostě nedá.“ (R4)

R7 zaváděla zábavné aktivity do výuky OAJ hned od začátku, přičemž tato tendence se postupem času stupňovala. Naopak R6, která tyto aktivity rovněž od počátku ve výuce používala, je vlivem zvyšujících se nároků na znalosti studentů musela postupně redukovat:

„Já si myslím, že jsem čím dál tím náročnější na ty studenty. Ze začátku jsem stíhala k té učebnici, a to se shodneme s kolegy, k té učebnici přidávat spoustu různých zábavných věcí. A hodně to procvičovat zábavnou formou. A pak jsme si přidali do gramatického sylabu tolik věcí, že některé věci jsem musela jakoby osekát.“ (R6)

Z vnějších faktorů ovlivňujících použití zábavných aktivizačních metod ve výuce zmínila R6 kromě výše uvedené náročnosti učiva rovněž vliv velkého počtu studentů ve skupinách na problematičnost uplatňování zábavných aktivit ve výuce.

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Všichni respondenti zmínil, že ve výuce OAJ používali již od začátku různé zábavné metody. U některých se jejich počet postupně zvyšoval a u jiných zase snižoval. První možnost byla sledována u R14, která používala v průběhu prvních 3 let ve výuce krátké zábavné aktivity zpravidla na začátku hodiny. Nejdříve bylo těchto aktivit méně, protože si nebyla jistá, zda budou fungovat, a rovněž z důvodu velkého množství povinného učiva. Až postupně se jejich počet zvyšoval, jak R14 zjišťovala, že si to může ve výuce dovolit. K opačnému vývoji došlo u R16, která zábavné metody založené zejména na konverzaci sice používala, avšak v průběhu prvních 3 let je stále více redukovala. Stejně tak u R17 se počet zábavných aktivit během prvních 3 let postupně snižoval s přibývajícím důrazem na závěrečné testování, ke kterému bylo třeba studenty připravit, a tudíž již nezbylo tolik času na zábavu.

R13 dle vlastních slov zařazoval do výuky OAJ velké množství zábavných aktivit. Rovněž R10 používala zábavné aktivity, které průběžně obměňovala v závislosti na tom, jak se ve výuce osvědčily. Mezi těmito aktivitami, které využívala pouze jako doplňkové v případech zbývajících času, zmínila hry na procvičení slovní zásoby a videa na procvičení poslechu. Používání videí ve výuce se osvědčilo rovněž R9, která touto zábavnou formou aktivizovala studenty v rozumných časových odstupech. R12 zase poskytovala studentům různé kvízy a přiřazovací cvičení, jiné typy zábavných aktivit nemohla používat, protože by je dle respondenty studentů neztvárdili kvůli své nepřiměřené jazykové úrovni. R15 používala metody založené na řešení problémů, které propojovaly odbornost, gramatiku a skupinovou práci:

„To se hrozně hezky váže k fyzioterapii. Přejde pacientka a má tento problém. Tak pojdte, rychle nějaký brainstorming toho, co by to mohlo znamenat. Nebo jak byste postupovali při léčbě. [...] Třeba naopak má každý na papírku problém, polovina studentů, třeba že nemůžou spát. A chodí konzultovat s různými odborníky. A pak říkají, že říkal: že bych měla a že nesmím.“ (R15)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Během povinného OAJ se R8 snažila zařazovat do výuky větší množství zábavných aktivit, zejména na procvičení slovní zásoby, a to z důvodu nezábavnosti probíraných odborných textů. Ve volitelném OAJ již R8 nezařazovala tolik zábavných aktivit, jelikož samotná výuka byla záživnější a užitečnější. Avšak R8 rovněž zmínila, že její technicky založení studenti nebyli příliš nakloněni zábavným aktivitám:

„Ale právě jak jsou tak tradičně zaměřeni, tak když s nimi začnu dělat nějakou hru, tak jednak vůbec nechápou, že to má nějaké pedagogické využití. Jakože to dělám schválně, protože je chci na tom něco naučit. Že to není jenom zábava. A druhak je strašně těžké je do toho dostat a rozproudit je. [...] Oni to neodmítají, ale berou to jako ‚zase budeme dělat nějaké ty její blbosti‘.“ (R8)

Obdobně R11 se snažil na počátku výuky studentům poskytovat zábavné aktivizační metody formou rozhovorů v angličtině, protože byl na tento přístup zvyklý z předchozí praxe. Vzhledem k tomu, že technicky založení studenti nejevili o tyto metody zájem, postupně od nich ustoupil. Protože však zjistil, že studenty zajímají a aktivizují autentická odborná videa, začal je postupně do výuky zavádět.

5) Způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jakými způsoby jste studenty motivoval/a k zapojení do učební činnosti? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Všichni respondenti motivovali studenty k zapojení do učební činnosti tím, že jim zdůrazňovali centrálně stanovené podmínky absolvování daného předmětu:

„A vždycky na začátku semestru, když je seznamuji s požadavky ke splnění předmětu, tak jim řeknu, že oni mají prostě ty čtyři body, takže docházka, aktivní účast v seminářích, kam patří úkoly a taková ta aktivní spolupráce, a samozřejmě ten test a nějaká seminární práce.“ (R4)

Kromě výše uvedeného způsobu motivování studentů zmínili R5, R6 a R7 v této souvislosti, že se již od začátku výuky snažili vytvořit studentům příjemné učební prostředí a tím je rovněž motivovat:

„Pro mě vždy byla důležitá ta atmosféra a doufám, že když to tak funguje, že tam chodí spíše s chutí a nemají nechuť k tomu jazyku a předmětu jako takovému.“ (R6)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Všichni respondenti zmínili, že studenti byli zevně motivováni k zapojení do učební činnosti jejich povinnostmi absolvovat daný předmět. Například R9 motivovala studenty k aktivnímu zapojení do učební činnosti tím, že jim připomínala tuto podmínku zápočtu. Navíc později u ústní zkoušky zohledňovala předchozí zapojení studentů do ústní komunikace během výuky.

Někteří respondenti se snažili studenty motivovat vnitřně tím, že používali zajímavé přístupy k výuce. Například R14 se snažila motivovat studenty k aktivitě ve výuce různými komunikačními aktivitami a neustálým udržováním studentů v napětí. R14 zmínila, že zpravidla velmi pokročilí studenti byli motivováni samotným charakterem výuky jazyků odlišným od jiných technických předmětů, a naopak velmi málo pokročilí studenti byli silně motivováni nutností doučít se velké množství učiva. Obdobně R10 se snažila vybírat zajímavé doplňkové materiály a zábavné aktivity do výuky. R10 se také postupně začala snažit vysvětlovat studentům přínosnost jejich anglické ústní komunikace v hodinách OAJ.

Výše zmíněnou snahu o vysvětlení přínosnosti předmětu studentům projevili i další respondenti. Například R16 se snažila motivovat studenty v úvodní hodině:

„...kdy jsem jim naznačila, jak to bude koncipováno a že opravdu záleží na nich, co z toho získají, že to je šance pro ně něco s tím jazykem udělat.“ (R16)

Obdobně motivovala R17 studenty následujícím způsobem:

„Já jsem od začátku, a to dělám dodnes, tak jim prostě na rovinu řeknu, že bych byla ráda, aby z toho času, který tam společně máme, tak aby hlavně oni vytěžili maximum. A že když se o to nebudou snažit, tak že já se sice můžu snažit sebevíc, ale že potřebuji, abychom spolupracovali. A to většinou stačí, tady ty dvě věty, a pak to prostě funguje (smích).“ (R17)

R12 se zase snažila studenty motivovat k aktivitě v řečové dovednosti mluvením tím, že jim vysvětlovala, že se nemusejí bát svých chyb. U R15 byly prezentace největší motivací studentů k aktivnímu zapojení do učební činnosti, dokonce někteří z nich se ze zájmu o prezentace jiných studentů zúčastnili i výuky paralelních skupin. Kromě toho se R15 rovněž snažila motivovat studenty příjemnou výukovou atmosférou:

„Protože to pořád pro spoustu z nich znamená hrozný stres. Takže se co nejvíc snažím, aby v té hodině byla pohoda, aby se nebáli tam promluvit. A právě ta skupinová výuka a tyto jednoduché věci vedou k tomu, že ony se pomalu prolomí ty ledy.“ (R15)

R13 zmínil netradiční motivační metodu, kterou používal ve výuce OAJ, aby přiměl studenty ke spolupráci:

„Myslím si, že hodně je motivoval ‚nezájem ve stavu nezájmu‘. Jakože ti, co se nechtěli učit, tak mne vůbec nezajímali. Třeba měl jsem skupinu lehce problematickou a říkal

jsem jim: „Podívejte se, jste na vysoké škole. Ti, co se chtějí učit, pojd'te tady ke mně do první řady. A ti ostatní, si dělejte, co chcete. Já vás tady klidně odčárknu, mně je to srdečně jedno.“ A myslím si, že tenhle nezám je provokoval k tomu, že jsem je k ničemu nenutil, že naopak se potom snažili.“ (R13)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Během povinného OAJ mohla R8 využívat formy vnější motivace k aktivnímu zapojení studentů do učební činnosti, jelikož předmět byl povinný. To se ale změnilo se změnou systému školy, který nastavil OAJ jako volitelný předmět a kdy mohla R8 nabídnout studentům jen různé formy motivace vnitřní, což nebylo dostačující:

„Oni dostanou zápočet za docházku a za prezentaci. A když nedostanou zápočet, tak se nestane vůbec nic. Ani se jim to nenabízí znovu, že to musí dochodit a dokončit. [...] Takže tím pádem to, co není zajímavé, to je k ničemu. Protože prostě není nad nimi žádný bič. My jim můžeme dávat jenom ten cukr. Takže to prostě musí být zajímavé, aby oni na to chodili. A užitečné, protože to nejsou, oni nemají žádné jiné důvody na to chodit. [...] Já nemůžu nic jiného udělat, protože oni můžou přestat chodit a nemusí mně o tom ani říct. A nemají za to žádný postih. Takže co já můžu? Nic.“ (R8)

Rovněž u R11 měla na studenty v oblasti zapojení do učební činnosti spíše vliv vnější motivace. Konkrétně šlo o povinnost navštěvování předmětu a možnost získání bodů za cvičení ve všech hodinách během semestru, které jim potom byly připočteny k výsledku zápočtového testu. R11 zmínil, že vnitřně motivovat technicky založené studenty bylo podstatně náročnější než jeho bývalé studenty anglistiky. Nicméně se je snažil motivovat pestrou výukou založenou na praktickém využití daného jazyka:

„Tady je to myšlení spíš pragmatické a angličtina je vnímána jako cosi cizího. Ale já mám při učení spíš přístup, že mluvím anglicky. Takže to si myslím, že by nějakým způsobem u studentů mohlo vést k tomu, aby si to učivo zautomatizovali. Že to tedy není jen to, o čem se baví, ale i to, co skutečně používají. [...] Ta pestrost, to že ten jejich předmět je úplně jiný než ty jejich ostatní předměty, to si myslím, že je něco, co lze využít a co je může nadchnout a motivovat.“ (R11)

6) Začleňování domácích úkolů do výuky, jejich obsah a kontrola

Otázka ze scénáře rozhovoru: Zadával/a jste studentům povinné domácí úkoly? Co bylo jejich náplní? Jak jste je kontroloval/a? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Na rozdíl od kategorie týkající se volitelných materiálních didaktických prostředků k samostudiu se tato dílčí kategorie týká toho, zda učitelé zadávali v rámci výuky OAJ studentům povinné domácí úkoly, co bylo jejich náplní a jakým způsobem je kontrolovali. Domácí úkoly zadávali všichni respondenti již od počátku, i když se jejich individuální obsahy lišily. R5 začal postupně zadávat úkoly v závislosti na probraném učivu z učebnice, které se v pravidelných intervalech střídalo (slovní zásoba, gramatika, opakovací test). R6 zase postupem času zjistila, že musí zaměřit některé domácí úkoly na čtení delších anglických textů, a to kvůli nejednotné pokročilosti studentů a tudíž i rozdílném čase, který by strávili čtením ve výuce. R4 a R7 zmínili určitý vývoj týkající se jejich přístupu ke studentům, kteří své úkoly neplnili, a to od počátečního rozladění až po přenechání celé záležitosti na vlastní zodpovědnosti dospělých studentů:

„Myslím si, že ze začátku máte ještě ten středoškolský přístup, že vás rozčiluje, že ty domácí úkoly nedělají, ale od určitého okamžiku se s tím přestanete vyčerpávat. [...] Oni jsou dost velcí na to, aby zhodnotili, co je potřeba a co ne.“ (R4)

- **Zkušební učitelé (hlavní výzkum)**

Většina respondentů začleňovala do výuky v průběhu prvních 3 let povinné domácí úkoly. Avšak R15 již od začátku výuky OAJ nezadávala úkoly z hodiny na hodinu, a to na základě předchozích zkušeností z výuky jiných předmětů na daném pracovišti, kdy studenti nebyli ochotní je vypracovávat. Nicméně před každou výukou poskytovala učební materiály elektronicky, aby se mohli slabší studenti předem připravit. Obdobná situace byla u R16, která ze začátku zadávala studentům povinné domácí úkoly ve formě individuální přípravy na následující hodinu, většinou se jednalo o čtení plánovaného textu. Jelikož však úkoly neplnili všichni studenti, R16 je postupně stanovila volitelnými a doporučovala zejména studentům s nízkou jazykovou pokročilostí.

Někteří respondenti zmínili změnu obsahu zadávaných domácích úkolů v průběhu prvních 3 let. K tomu došlo u R9 v důsledku zavedení nové učebnice. Nejdříve studenti vypracovávali doplňková cvičení ze zadní části učebnice. V nové učebnici se však vyskytovaly příliš dlouhé texty ke čtení, které dostávali studenti za domácí úkol, aby tato aktivita nezdržovala výuku. R9 se postupně osvědčila strategie, jak přimět studenty k vypracovávání domácích úkolů, a to, že jim v případě nesplnění úkolu nezapsala účast na cvičení. Velmi podobná situace byla u R10, která začleňovala povinné domácí úkoly již od počátku výuky, avšak ne každý týden, přičemž jejich náplň se postupně měnila. Studenti nejdříve dostávali materiál k opakování lekcí a později vlivem velkého množství probíraného učiva v nové učebnici měli povinnost přečíst si text, se kterým se v následující hodině pracovalo. Zde nastaly problémy se studenty, kteří úkol nevypracovali, a tudíž se nemohli plnohodnotně zapojit do výuky, což byla R10 nucena začít řešit výhruzkou neudělení zápočtu.

Náplň domácích úkolů ve formě přípravy na další hodinu zmínili i další respondenti. Když R12 zjistila, že jazyková úroveň studentů není dostatečná pro práci s centralizovanými texty ve výuce, začala jim je zadávat za domácí úkol a teprve v další hodině probírat. Pokud se studenti nepřipravili, pracovalo se jim ve výuce hůře, což bylo pro ně dostatečným trestem. Rovněž R13 považoval domácí úkoly za součást výuky, přičemž na jejich obsah navazovala následující výuka. Pokud tedy studenti nebyli připraveni, měli problémy během výuky, což je postupně přimělo k vypracovávání domácích úkolů. Stejně tak R14 již od začátku výuky zadávala studentům domácí úkoly. Náplň byla většinou slovní zásoba a četba textu jako příprava na následující hodinu, což mělo za následek úsporu času ve výuce. R14 zmínila, že ne všichni studenti byli ochotní vypracovávat domácí úkoly, což však ve výuce nevadilo, jelikož kontrola probíhala v rámci skupin.

V závislosti na postupném zaměření závěrečného hodnocení na všechny řečové dovednosti i jazykové prostředky začala R17 také postupně zadávat studentům povinné domácí úkoly ve formě přípravy na další hodinu. Obsahem bylo čtení textů a gramatická cvičení, jejichž kontrolu postupně nechala v režii samotných studentů:

„A pak jsem dospěla do stavu, kdy studenti si ta gramatická cvičení, dvě nebo tři, zkontrolovali ve skupinách. Měli třeba pět minut na začátku každého semináře a já jsem je monitorovala a nějaké upřesnění bylo z mé strany. Ale víceméně to bylo o tom, že oni si to prošli a kde neměli problém, tak ty položky už jsme spolu nemuseli vůbec kontrolovat. Jenom tam, kde v těch skupinách vznikl nějaký nesoulad nebo obavy nebo nejasnosti, tak to jsme potom s celou skupinou vyřešili.“ (R17)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

V povinném OAJ zadávala R8 domácí úkoly ve formě vyhledávání a překládání odborné slovní zásoby jako přípravu na další hodinu. V důsledku následné volitelnosti předmětu OAJ nemohla R8 zadávat studentům povinné domácí úkoly (s výjimkou prezentací), protože opět neměla žádný způsob, jak by je k tomu přinutila. Proto jim poskytovala pouze volitelné doplňkové materiály formou e-learningu, které jim ve výuce předvedla se snahou motivovat je k této dobrovolné domácí práci.

Na počátku výuky OAJ zadával R11 studentům povinné domácí úkoly, přičemž je poté sám kontroloval mimo výuku a na základě výsledků vytvořil cvičení na nejčastější chyby. Protože však studenti tyto povinnosti mnohdy neplnili a nestáli o ně, postupem času od nich upustil a v době rozhovoru již zadával úkoly pouze výjimečně:

„S tím mám zkušenost, že to udělá třeba polovina lidí. A potom vím, že musím investovat čas na opravu. A když studenti nejeví vlastní zájem, tak si pragmaticky řeknete, že to nemáte zapotřebí.“ (R11)

7) Učitelovy emoce spojené s průběhem výuky

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s průběhem výuky OAJ? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

Předposlední dílčí kategorie se opět týkala pocitů respondentů, tentokrát spojených s průběhem výuky OAJ. Všichni respondenti shodně zdůraznili určitý vývoj od počátečních pocitů nejistoty až po výrazně vyšší sebevědomí ve výuce OAJ v průběhu prvních 3 let, což bylo způsobeno jejich neznalostí odborné problematiky:

„Potom, když už to začalo být takové rutinní, že jsem už věděla, jak vysvětlím toto slovíčko, že se obvykle ptají na toto a já jsem věděla, jak jim to povědět, tak už to v podstatě žádný problém nebyl.“ (R7)

Dva respondenti zmínili ještě další individuální problémy, které jim způsobovaly stresové situace a se kterými se postupně vypořádali. V případě R6 to byl strach hovořit s větším množstvím lidí a v případě R7 to byla obava vyvolávat studenty jmény. V oblasti vnějších faktorů, ovlivňujících pocity respondentů z výuky, zmínili R5 a R7 fakt, že čím měli studenti vyšší pokročilost v odborné sféře, tj. studenti vyšších ročníků, tím byli nervóznější z jejich výuky, protože se obávali dotazů z odborné problematiky. Naopak R5 zmínil vliv pozitivní zpětné vazby studentů formou ankety v informačním systému na jeho kladné pocity z provedené výuky.

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

Pocity respondentů spojené s průběhem výuky byly ovlivněny různými faktory. Mezi ně patřili samotní studenti, a to jejich spolupráce v hodinách OAJ, jejich úroveň anglického jazyka a jejich počet v rámci skupiny. Dalším faktorem byl odborný obsah předmětu, ale i specifika vysokoškolské výuky. Například pocity R9 se v průběhu prvních 3 let střídavě měnily v závislosti na reakcích studentů ve výuce. Pocity R10 byly zase negativně ovlivněny v průběhu výuky prvního předmětu OAJ celkově nízkou jazykovou úrovní studentů, které musela přizpůsobit výuku. Pozdějším problémem ve druhém předmětu OAJ byla zase různorodost studentů v rámci skupiny:

„Byli tam studenti, kteří se nudili, protože to bylo pro ně příliš jednoduché a pak byli studenti, kteří nevládali úplně základy, takže ti tam zase seděli a vůbec nevěděli, o čem je řeč.“ (R10).

R13 si zase nepříjemné pocity na počátku výuky spojoval zejména se skupinami velmi pokročilých studentů. Nicméně pocity R13 se postupně měnily, zejména v průběhu prvního semestru, směrem k větší jistotě během výuky. R14 měla zase na začátku obavu z výuky velkých skupin vysokoškolských studentů, protože na to nebyla z předchozí výuky menších firemních kurzů zvyklá. Rovněž měla obavy z odborného zaměření předmětu, ale postupně zjistila, že studenti od ní ani neočekávali podrobnou znalost odborné problematiky:

„Protože ke mně přistupovali jako k tomu jazykáři. Neměla jsem pocit, že z jejich strany by tam bylo toto očekávání. Takže mne to nestavilo do tak nejisté pozice.“ (R14)

Obdobně R15, která byla velmi spokojená s průběhem výuky, což bylo dle jejích slov způsobeno tím, že si celý kurz vytvářela sama podle svých představ, měla ze začátku obavy

z toho, že neovládá odbornou problematiku. Postupně ale zjistila, že mnohem důležitější je kvalitní průběh výuky:

„Dřív jsem měla pocit, že abych před nimi obstála, tak musím ukázat, že to téma hrozně dobře znám. A teď mám pocit, že je to jinak. Že já znám to, o čem v hodině mluvíme, a když něco vyvstane, tak už mě to nestresuje. Já jsem pochopila, že jim je to jasné, že je to pořád angličtina. A já spíš potřebuji jít do hodiny s tím, že vím, že ta hodina bude dobrá. A ne s tím, že jsem si načetla. Protože jsem pochopila, že dost často to k ničemu není. Že se tam stresuji z toho, jestli tomu dobře rozumím, ale víc vítězí ten didaktický pohled. Když hodina je dobrá, tak i když samozřejmě narazíme na něco, tak třeba nevím nebo i nevím, jak se řekne, také se to pořád stává, tak to vlastně vůbec nevádí.“ (R15)

Kromě odborného obsahu měli někteří respondenti na počátku prvních 3 let obavy z didaktické stránky vysokoškolské výuky. Vzhledem k tomu, že R12 nastoupila na dané pracoviště 3 dny před začátkem výuky, byl tento „prudký start“ (R12) pro ni poměrně náročný. V dané době by jí velmi pomohly předchozí náslechy v hodinách OAJ. Postupem doby však získávala ve výuce větší jistotu. R16 zase měla ze začátku problém vydržet aktivně vyučovat velké množství hodin týdně, na což nebyla ještě zvyklá. Její počáteční strach z odborného obsahu výuky byl vystřídan obavami z toho, zda dokáže připravit pro studenty přínosnou výuku. R17 prožívala během prvních 2 let „neuvěřitelný pocit uspokojení“ (R17) z výuky OAJ, která jí velmi bavila. Od třetího roku již začala vnímat, že se do některých skupin těší méně z důvodu menší míry komunikativnosti studentů. Po celou dobu si však uvědomovala, že byla nedostatečně vysokoškolsky připravená na výuku OAJ:

„Nebylo to tak, že bych si řekla: ‚dobře, tak tady mám tento úkol, mám zajistit výuku v těch kurzech úplně od začátku až do konce, od přípravy až po vlastní realizaci‘ a že bych se cítila tak, že bych získala takové vzdělání, abych se o ně mohla stoprocentně opřít.“ (R17)

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Celkové pocity R8 spojené s výukou byly velmi pozitivní a několikrát během rozhovoru zdůraznila, že jí tato výuka velmi baví. R8 rovněž zmínila, že na počátku výuky povinného OAJ měla velké množství studentů zejména mužského pohlaví, což negativně ovlivňovalo organizaci výuky. Naopak ve výuce volitelného OAJ neměla žádné organizační problémy, což bylo způsobeno jednak výrazně nižším počtem studentů a dále pak volitelností předmětu, který si vybírali především studenti s vyšší pokročilostí a zájmem o angličtinu. V počáteční výuce OAJ se R8 musela potýkat s vlastní neznalostí odborné problematiky, avšak se zvyšující se úrovní jejich odborných znalostí se postupně zlepšovaly i pocity z výuky, přičemž si začala uvědomovat, že jako učitel jazyka nemusí zcela rozumět odborné problematice:

„My nevystupujeme v roli odborníka na odbornost stavební, my jsme tady odborníci na jazyk. A myslím si, že když si to člověk uvědomí a když to takto řekne studentům. A myslím si, že je také důležité se nad ně nepovyšovat a brát je jako partnery do diskuse.“ (R8)

U R11 se pocity v souvislosti s výukou a jejím odborným obsahem postupně měnily směrem k pozitivnějším:

„Mám rád, když studenti jsou zapojeni do výuky, že je to na nich vidět, že je to baví. A to je nutné časem vypěstovat, pokud se jedná o ESP. Takže ty pocity z počátku byly, to byla větší nervozita, dneska už tu nervozitu necítím.“ (R11)

Avšak R11 vnímal i určitou nevýhodu ve výuce způsobenou pohlavím:

„Myslím si, že pozice učitele je v tomto trochu horší než ženy. Protože slyším od svých kolegů, že občas si rádi nechají něco vysvětlit. A studenti to rádi učitelkám vysvětlí, ten obsah. Zatímco od učitele-muže očekávají, že tomu bude rozumět sám. Tam moc nemají trpělivost něco vysvětlovat.“ (R11)

8) Učitelovo zpětné hodnocení průběhu výuky

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak byste zpětně hodnotil/a průběh výuky OAJ během prvních 3 let vaší praxe?

• Zkušení učitelé (předvýzkum)

Obdobně jako u předchozích kategorií se poslední otázka týkala zpětného hodnocení respondentů, a to konkrétně průběhu výuky během prvních 3 let praxe. Obsah jejich výpovědí se rozcházel v názoru, zda lze vývoj výuky považovat za pozitivní či spíše negativní. R4 a R5 popisovali postupné zdokonalování své výuky:

„Myslím si, že teď je to určitě už propracovanější. Tehdy jsem se držel opravdu hodně té učebnice a toho syllabu. S tím, že jsem si sem tam nějaký ten materiál přidal. Ale já jsem ještě sám nevěděl, co si můžu dovolit z toho pohledu, co ti studenti zvládnou. Sám jsem nevěděl organizačně, jak to zvládnou, jestli si to stihneme všechno zopakovat a tak dál. Postupně, jak jsem to zjišťoval, tak to samozřejmě jakoby košťatělo, tak se to přidávalo.“ (R5)

Naopak R6 a R7 zmínili možnost změn v oblasti výuky z důvodu stále se zvyšující rutiny, která měla za důsledek postupný pokles zájmu učitele o výuku:

„Tak samozřejmě člověk se vyvíjí, ale občas si říkám, jestli jsem nedělala některé věci dříve líp. Jako že jsem byla plná nadšení. Protože potom, já nevím, jestli nějaká ta rutina trochu neublíží té výuce.“ (R6)

• Zkušení učitelé (hlavní výzkum)

Jelikož se R10 a R15 nacházeli na konci tříletého období začínajícího vysokoškolského učitele odborného anglického jazyka, nebyla jim tato otázka položena (a stejně tak nebyla položena ani začínajícím učitelům R8 a R11). Někteří respondenti neshledávali výrazné změny směrem k lepšímu. Výuka OAJ probíhala u R9 v době rozhovoru přibližně stejným způsobem jako v průběhu prvních 3 let, takže k předešlé výuce žádné zásadní výhrady neměla. Stejně tak samotný průběh výuky OAJ vypadal u R17 během prvních 3 let velice obdobně jako v současnosti. Jedině v oblasti akademické dovednosti psaní vnímala R17 určitý vlastní pokrok ve vedení výuky. R16 zase měla na začátku praxe ve srovnání se současností větší problémy s časovou organizací výuky, kdy ještě nedokázala odhadnout, co všechno je reálné stihnout a tudíž na studenty během výuky zbytečně spěchala. Na rozdíl od současnosti se rovněž v té době více věnovala slabším studentům:

„Já myslím, že některé věci jsem měla lepší na začátku. Prostě jsem se snažila víc zapojit studenty, kteří si úplně netroufali. [...] Dneska si myslím, že jsou dospělí lidé a pokud se jim nechce, tak je to jejich rozhodnutí (smích).“ (R16)

Jiní respondenti jasně vnímali změnu kvality výuky k lepšímu. Například R12 se jevila výuka během prvních 3 let méně kvalitní než současná, a to z hlediska komunikace a aktivního používání angličtiny. Na rozdíl od současnosti byli tehdejší studenti pasivnější, což bylo dle R12 způsobeno jejich nedostatečnou jazykovou úrovní i výukovými materiály zaměřenými převážně na dovednost čtení. R14 zase sledovala změnu v tom, že během prvních 3 let měla ve výuce větší odstup od studentů, kdežto nyní s nimi více sdílí etická konverzační témata. Ze zpětného hlediska zdůraznila velký pokrok v oblasti didaktiky během prvních 3 let výuky:

„Že jsem učila spoustu kurzů stejných, identických a že jsem se naučila spoustu věcí. Teď se to ani netýká ESP jako spíš toho, jak funguje učitel v hodině. Mám pocit, že první 3 roky byly velmi přínosné, protože jsem tímto způsobem získávala intenzivně praxi.“ (R14)

R13 zase považoval ze zpětného hlediska svou výuku během prvních 3 let za méně praktickou než v současnosti:

„Nicméně si myslím, že ta výuka byla tenkrát taková intuitivní. Teď si myslím, že mám za sebou hodně akademických zkušeností, že si daleko víc stojím za tím, že vím, co ti lidé potřebují. [...] Nemyslím si, že by ta výuka tehdy byla nekvalitní, ale nebyly tam ty akademické zkušenosti. Takže jsem je často učil věci, které jsem měl nastudované teoreticky a nevěděl jsem, že prakticky můžu třeba dvě pasáže vyhodit, protože ty stejně nikdy nepoužijí.“ (R13)

Pro lepší průběh počáteční výuky by bylo dle R13 vhodné, kdyby během prvního roku měl oporu ze strany zkušeného učitele:

„Že by měl člověk dostat k sobě automaticky někoho, koho se může ptát a s kým může spolupracovat. Nebo aby mu bylo nabídnuté, že se třeba může podívat do hodin. [...] Aby ta univerzita, pokud chce mít kvalitní vzdělávání, tak by měla mít na paměti, že prostě když tam je někdo nováček, tak první semestr až dva budou ti studenti pokusní králíci, pokud se to nezajistí jiným způsobem.“ (R13)

Příloha 4.4: Výsledky obsahové analýzy (znalosti o porozumění studentů)

1) Názor na nejvhodnější způsob učení se odborného anglického jazyka

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak jste se domníval/a, že se studenti dokážou nejlépe naučit OAJ? Došlo k nějakým změnám ve vašem názoru během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

První dílčí kategorie se zabývá názorem respondentů na nejvhodnější způsob, jakým se během prvních 3 let praxe domnívali, že se jejich studenti dokážou nejlépe naučit OAJ. R4 neměla v dané době vyhraněný názor na tuto problematiku. R5 a R7 se shodně domnívali, že neexistuje žádný univerzálně nejlepší způsob osvojení si OAJ a že každému studentovi podle jeho typu osobnosti vyhovuje odlišný přístup, proto za důležité považovali nabízet studentům rozmanité typy aktivit procvičující všechny řečové dovednosti. R7 si v průběhu prvních 3 let výuky OAJ začala postupně uvědomovat, že pro studenty je obzvláště prospěšné opakovat slovní zásobu a gramatiku formou různých doplňovacích a komunikačních cvičení ve výuce.

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

Někteří respondenti kladli důraz na roli jazykového kontextu v procesu osvojování jazyka. Například R12 se domnívala, že nejlepším způsobem je četba odborné anglické literatury, protože v daném předmětu jde zejména o odbornou terminologii, kterou je nutno se učit v kontextu. Obdobně R9 měla na základě své vlastní zkušenosti s učením se cizího jazyka již od počátku výuky jasnou představu o tom, jak by se měli studenti nejlépe učit daný předmět:

„Já jsem jim vždycky tvrdila, že se musí učit z textu a z kontextu. Že nadrtit se sloupce slovíček jim nic moc nedá. Jednak si to nebudou pamatovat, po testu to šťastně zapomenou, a jednak to nebudou umět správně vázat.“ (R9)

Stejně tak se R14 domnívala, že nejlepší způsob, jak by se měli studenti naučit OAJ, je důraz na odbornou terminologii, což ve výuce prakticovala aktivitami na porozumění odbornému textu. Během prvních 3 let však zjistila, že ještě lepším přístupem je metoda simulace reálné situace s řešením určitého problému. Na propojení výuky s praxí se zaměřili i další respondenti. Například R10 se na základě své předchozí praxe výuky angličtiny ve firmách již od začátku výuky OAJ domnívala, že nejlepším způsobem je propojení těchto znalostí s praxí. Protože to ale nebylo v případě vysokoškolských studentů možné, snažila se alespoň přiblížit výuku co nejvíce praxi, přičemž vybírala tu nejdůležitější slovní zásobu a snažila se ji zapojit do různých komunikačních forem, jako je psaní e-mailů či prezentování. R16 zase během prvních 3 let dospěla postupně k závěru, že nejvhodnější způsob učení se OAJ je začít daný jazyk aktivně používat a nesoustředit se na jeho jednotlivé komponenty:

„Odstranit důraz na to, že pokud to neřeknu stoprocentně správně, tak neřeknu nic. A zase neznamená to, že když nerozumím jednomu slovíčku, nemůžu rozumět celému textu.“ (R16)

R17 považovala za nejlepší způsob, jak by se mohli studenti naučit OAJ, odbornou komunikaci a vystavení se vlivu odborného jazyka. Stejně tak R13 kladl důraz na co největší vystavení se danému jazyku. Proto zadával studentům povinné domácí úkoly a poskytoval jim nepovinné materiály k samostudiu. Na samostatnou práci studentů se soustředila i R15, která se sice ze začátku výuky domnívala, že je nutné, aby učitel zprostředkoval studentům všechno učivo, ale na konci prvních 3 let již dávala více důraz na jejich samostatnou práci:

„Je tam asi rozdíl v tom, že já už víc spoléhám na ně. Já je tak vedu k samostatnosti víc než dřív. Dřív jsem asi měla za to, že pokud se to slovíčko nedozví ode mne, tak se ho ne naučí. A to je špatně.“ (R15)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 se již od začátku výuky domnívala, že studenti by měli propojovat své znalosti z hodin OAJ s praxí a tím se nejlépe naučit daný předmět. Proto se jim snažila alespoň částečně přiblížit praxi ve výuce:

„Musí to k něčemu používat. Takže doktorandi bývají většinou dobří, protože ti už to potřebují. Ale předtím to většinou nepotřebují, takže tím pádem nemají důvod se to učit. [...] Právě proto chci, aby dělali nějaké nové užitečné věci. Aby to nebyly prastaré články, protože na tom se nic nového nedozví. A tím pádem, když tam sice mám nová slovíčka, ale je to článek, u kterého celou dobu spím, tak to se stejně nic nenaučím. Takže já chci, aby to bylo pro ně užitečné, aktuální, zajímavé a tak.“ (R8)

Obdobně se R11 domníval, že studenti se dokážou nejlépe naučit OAJ tím, že výuka bude směřovat k praktickému použití jazyka:

„Je dobré zjistit, co studenti baví, co je zajímavá. A být trošku na jejich úrovni v myšlení. [...] Dát tam víc toho z praxe. Z toho, co oni minimálně vidí, že budou potřebovat. Z toho, co je baví.“ (R11)

2) Zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie

Otázka ze scénáře rozhovoru: Zjišťoval/a jste, jaké vaši studenti preferují učební styly či strategie? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?

- **Zkušení učitelé (předvýzkum)**

Další dílčí kategorie se zaměřila na to, zda a jak respondenti zjišťovali preference studentů pro různé učební styly či strategie. R4 se v průběhu prvních 3 let výuky OAJ touto problematikou vůbec nezabývala. R6 a R7 zase zmínili, že vzhledem k velkému počtu studentů ve skupinách ani nemohli zjistit, jaký přístup k učení u studentů převládal, přičemž tento nedostatek již od začátku řešili co největším množstvím různých přístupů k výuce, aby vyhověli všem preferencím studentů:

„To právě v tom množství co máme, těch 24 lidí ve skupině, tak je to velmi těžké zjistit nějak individuálně nebo co tam převládá. Většinou se snažím co nejvíce přístupy k tomu jít, i jim nakreslit obrázek i jim to napsat a některým dát to pravidlo, pokud mají tu analytickou mysl, takže trošku to tak jako všechno do jednoho narvat.“ (R7)

R5 získával dané informace primárně ze studentské ankety v Informačním Systému vysoké školy, avšak ve výuce je nijak nezohledňoval, jelikož vycházel z faktu, že daný předmět vyučovalo během prvních 3 let jeho praxe 5–6 učitelů, a to každý jiným způsobem, a tak studenti měli možnost se zapsat do seminární skupiny toho učitele, jehož vyučovací styl jim nejvíce vyhovoval.

- **Zkušení učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti během prvních 3 let výuky OAJ preference svých studentů pro různé učební styly či strategie vůbec nezjišťovali. Například R9 neuskutečňovala žádné průzkumy v tomto směru z důvodu, že jednak nevěděla, jak by to měla dělat, a jednak stejně neměla možnost tomuto zjištění přizpůsobit svou časově omezenou výuku. Stejně tak R17 během prvních 3 let systematicky nezjišťovala, jaké studenti preferují učební styly a strategie. Ve výuce se snažila využívat přístupy, o kterých se sama intuitivně domnívala, že by studentům mohly pomoci v procesu učení.

Jiní respondenti zjišťovali preference svých studentů jejich sledováním během výuky. Například R13 neprováděl systematické zjišťování učebních stylů a strategií svých studentů, avšak jejich preference částečně vypořádal během výuky. Stejně tak R16 zjišťovala během prvních 3 let učební styly a strategie studentů spíše náhodně jejich pozorováním či nárazově rozhovory s nimi na dané téma, což bylo dokonce obsahem jednoho z probíraných témat.

Obdobně R12 v závislosti na reakcích studentů ve výuce postupně zjišťovala, které učební styly jim nejlépe vyhovují a tomu potom přizpůsobovala výuku:

„Nemůžeme od nich chtít tolik spontánních reakcí jako: ‚co byste dělali v situaci, když‘. To je něco, co techničtí studenti nemají rádi. Neradi si vymýšlí něco, co není. To znamená simulování nebo vžívání se do rolí, to je pro ně hrozně těžké, protože mají pocit, že to není realita. Tím pádem to nechtějí řešit nebo nemají potřebu to řešit. To pak odpadá celá jedna velká část různých aktivit, ve kterých se jazyk dá procvičit.“ (R12)

Někteří respondenti vycházeli z předpokladu, že jednotlivé učební styly a strategie studentů jsou v rámci skupiny velmi různorodé. Například R15 z tohoto důvodu ani neměla potřebu zjišťovat preference studentů, aby jim přizpůsobila výuku. Obdobně R10 se nesnažila zjišťovat, jaké učební styly či strategie její studenti preferují, a to z důvodu, že se domnívala, že při počtu 20 studentů ve skupině budou tyto strategie tak odlišné, že jim stejně nebude možné výuku přizpůsobit. Naopak R14, dle které byli rovněž ve skupinách studenti s různými učebními styly a strategiemi, se tomuto faktu snažila přizpůsobit výuku rozmanitostí různých přístupů:

„Někteří z nich ocenili tu frontální výuku, že se opravdu zpracovala gramatika přehledně, že se to napsalo na tabuli a oni si dělali poznámky. [...] A někteří naopak ocenili jakýkoliv vklad, diskusi, cokoli, kde se najednou mohla projevit individualita nebo názor. [...] Oni jsou raději, když si odpočítají desátou větu a můžou ji přečíst, než když je nutím, aby ve dvojicích zkusili komunikovat o něčem.“ (R14)

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 již věděla, jaké je zastoupení učebních stylů a strategií studentů na daném pracovišti, jelikož tam proběhl výzkum prostřednictvím její kolegyně, podle kterého pak přizpůsobila svou výuku. I když se domnívala, že se studenti velmi lišili, přesto je mohla charakterizovat určitými společnými znaky, jako byly jejich problémy s gramatikou či výslovností:

„To je právě zvláštní. Já si třeba myslím, že časy v angličtině jsou strašně logické a že to každý matematik nebo každý technik musí pochopit. Protože tam je mnohem větší logika než v češtině. Ale nějak moc to nechápou a nedá se to vysvětlit. [...] Nebo třeba ta výslovnost, to je také zvláštní. Někteří lidé jsou tak strašně vizuálně orientovaní, že když vidí nějaké slovo, jak se píše, tak to budou tvrdošijně číst pořád, i když to ve výslovnosti vůbec není. Ty výslovnostní znaky se oni odmítají učit, to je pro ně zbytečnost.“ (R8)

Obdobně R11 postupně zjistil, že studenti technických oborů preferují jiný druh výuky, než na který byl zvyklý z předchozí výuky studentů anglistiky, čemuž následně přizpůbil svou výuku. Avšak i v rámci obou vyučovaných předmětů postupně vyzoroval určité rozdíly mezi studenty. Dle jeho názoru studenti volitelného OAJ byli více komunikativní a méně pragmatičtí než studenti povinného OAJ, což postupem času vedlo k trošku odlišné výuce v obou předmětech. Celkově však R11 charakterizoval studenty s ohledem na učební strategie následovně:

„Já si myslím, že to jsou lidé, kteří jdou cestou nejmenšího zla. A nelze od nich očekávat, že budou mít nějaké vlastní učící strategie v tomhle věku, kdy mají jiné zájmy a škola je pro ně spíš nutnost.“ (R11)

3) Vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení

Otázka ze scénáře rozhovoru: Vedl/a jste studenty k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení? Došlo k nějakým změnám v tomto směru během prvních 3 let?

• **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Další dílčí kategorie se týkala toho, zda a jak učitelé vedli studenty k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení. R7 občas tuto problematiku před studenty zmínila ve výuce, ale

ne pravidelně a systematicky. R4, R5 a R6 vedli studenty v tomto ohledu pouze individuálně formou konzultací, k čemuž u nich došlo až postupem času:

„To spíš až časem, ono to tak nějak vyplývalo. Když někteří přijdou, že potřebují pomoc, že neví, jak se to mají učit, tak jim řeknu postupy, co znám nebo se taky občas ptám, jak se připravují na hodinu. Když mi připadají slabší a pak najednou to vytáhnou, pak se ptám, co jim pomohlo. S tím, že to pak sdělují i dalším nebo často je odkazují na kolegy. [...] Ale tam není velký prostor. Většinou to řešíte s těmi, co jsou už v nějaké zoufalé situaci a přijdou a vykládají vám, co dělají, co nedělají a tak dál.“ (R6)

- **Zkušený učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti vůbec nevedli studenty k sebepoznávání a reflexi vlastních učebních stylů, aby jim tak usnadnili proces učení. To platilo během prvních 3 let výuky OAJ o R16, avšak po tomto období k tomu u dané respondentky již došlo. Rovněž R10 se nesnažila vést studenty ke zjištění, které učební strategie jim vyhovovaly, protože se domnívala, že je již sami využívali. Naopak se od začátku snažila vést studenty k různorodosti přístupů k učení:

„Já jsem se spíš snažila, aby i ti studenti, kteří jsou zatíženi jenom na jednu oblast, třeba vyloženě jenom komunikují, což je fajn, ale občas tu gramatiku nebo sednout si se slovíčky je také potřeba. Pak samozřejmě mám zase opačné studenty, kteří jenom drilují gramatiku a odmítají mluvit. Takže vždycky jsem se snažila na ně působit v tom směru, že to musí být univerzální, že není možné, aby dělali jenom tu jednu věc, ale musí se snažit i v té druhé oblasti, která třeba není jejich oblíbená.“ (R10)

Rovněž R12 záměrně nevedla studenty k reflexi vlastního učebního stylu v rámci výuky, protože dle jejích slov většina studentů již měla vypracované vlastní učební strategie. V rámci konzultací však vedla jazykově slabší studenty, kteří sami projevíli zájem, k využití vhodných učebních strategií ve studiu OAJ. Stejně tak R13 vysvětloval pouze jazykově méně pokročilým studentům, kteří o to projevíli zájem, jakými způsoby by se mohli učit OAJ, přičemž výběr nejlepšího způsobu nechával na nich. Rovněž R14 během prvních 3 let vedla některé studenty, kteří o to projevíli zájem v rámci konzultací, k efektivnímu způsobu vlastního učení. V současné době se touto problematikou již zabývá i ve výuce, avšak její studenti to většinou nepovažují za důležité a užitečné.

Vedení studentů k sebereflexi v rámci vlastní práce s učebními styly a strategiemi zmínili i jiní respondenti. Například R9 v době výuky občas a nesystematicky upozorňovala studenty na různé druhy učebních stylů a strategií, aby jim pomohla se studiem předmětu. Přitom vycházela zejména ze svých vlastních osvědčených zkušeností. Stejně tak R17 průběžně seznamovala studenty s různými učebními strategiemi, o kterých se domnívala, že by pro ně mohly být přínosné. R15 zase vždy na začátku kurzu nabádala ve výuce studenty, aby používali svůj oblíbený styl učení, přičemž předpokládala, že studenti již své styly dobře znají:

„Každý ví, co ho baví. Někdo se učí rád poslechem ze seriálů, někdo si potřebuje opakovat slovíčka. [...] Takže jim jen říkám, ať si vyberou to svoje. A pracují na tom, co je jim líbá a milé.“ (R15)

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

Vzhledem k tomu, že volitelný OAJ navštěvovali pokročilejší studenti, kteří již měli vyvinuty vlastní styly učení, které úspěšně používali, touto problematikou se R8 nemusela zabývat.

R11 během výuky studenty záměrně nevedl k tomu, aby sami poznali, jaké učební strategie jim vyhovují, a aby je dále rozvíjeli. Bylo to z důvodu, že k této činnosti nebyl připravován během studia učitelství:

„Já jsem vzděláním magistrem z filozofické fakulty, ne pedagogické. Takže já jsem těch didaktických předmětů tolik neměl. Nás k tomu nikdo nevedl. A já jsem nevěděl, jak to přesně dělat.“ (R11)

4) Zjišťování vstupních znalostí a dovedností studentů a jejich úroveň

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak jste zjišťoval/a na začátku předmětu vstupní znalosti a dovednosti studentů v oblasti AJ? Jaká byla jejich úroveň? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Celkově lze konstatovat, že na počátku předmětu OAJ všichni respondenti nějakým způsobem zjišťovali úroveň vstupních znalostí a dovedností studentů v oblasti obecné angličtiny: R4 využívala vlastní vyrobené vstupní testy, R5 prováděl počáteční rozhovor se studenty na téma, co již v angličtině ovládají, R6 a R7 se zaměřili v úvodní hodině na monitorovanou konverzaci studentů mezi sebou. Ke změnám došlo během prvních 3 let u R5, R6 a R7, kdy byly zavedeny na pracovišti vstupní elektronické testy, které si studenti vyplnili sami před začátkem kurzu. Avšak R4, R5 a R6 shodně zdůraznili, že toto zjišťování bylo pouze informativní a nemělo žádný vliv na stanovení jazykové úrovně výuky, která byla nastavena totožně v rámci celého pracoviště. R4 a R6 si stěžovali na výrazně nižší úroveň některých studentů, než která byla jako vstupní po nich vyžadována, a tím i na různou pokročilost studentů ve skupinách:

„Tady byl obrovský problém, že jsou tu ty smíšené úrovně. Takže v tom prvním semestru, tam byl obrovský problém, protože tam se to liší třeba od A1 po C1, někdy i C2, a to vám sedí v jedné skupině a musíte s nimi pracovat. Takže to je právě celkem náročné.“ (R6)

Kromě nedostatečné vstupní znalosti obecné angličtiny viděla R4 jako další problém rovněž neznalost odborné problematiky u studentů nižších ročníků, která způsobovala jejich nepochopení učiva z OAJ:

„Ale těžko říct, když něčemu nerozumí [v anglickém jazyce], tam je někdy problém ten, že oni té věcné věci nerozumí. Takže ten předmět ještě neměli a už se tady ta slovní zásoba probírá.“ (R4)

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Někteří respondenti zjišťovali vstupní znalosti a dovednosti studentů v oblasti obecné angličtiny z jejich reakcí ve výuce. Například R10 vždy v průběhu prvních hodin výuky z reakcí studentů velmi rychle odhadla jejich úroveň, kterou považovala převážně za velmi nízkou, zejména v prvním předmětu OAJ. V pozdější době ve druhém předmětu OAJ byla vstupní úroveň studentů vyšší, ale během 2 let výuky daného předmětu sledovala R10 její pokles z hlediska jednotlivých ročníků. Obdobně dle R12 byla vstupní jazyková úroveň velké části studentů nedostačující z hlediska komunikace se studenty, což zjistila již během první výuky:

„No, mně nejvíc utkvěla první hodina, když jsem to začala učit, v pondělí večer první den semestru, když jsem začala plynule hovořit na studenty, kteří seděli ve velké přednáškové aule. [...] Oni tak na mne koukali a po 20 minutách, no 10 minutách mé monologové snahy vyvolat odezvu nějaké odpovědi, tak mně řekli: ‚my vám vůbec nerozumíme, řekněte nám to česky‘ (smích).“ (R12) Potom si R12 postupně vypracovala konverzační i písemné aktivity, které zadávala studentům na počátku výuky předmětu, aby si udělala představu o jejich pokročilosti, které následně přizpůsobovala průběh výuky.

Různé komunikační aktivity používali ke zjištění vstupních znalostí studentů i jiní respondenti. Například R15 používala v první hodině různé konverzační aktivity. Stejně tak R13 již od začátku výuky zjišťoval vstupní jazykovou úroveň studentů formou různých konverzačních aktivit:

„Třeba v první hodině jsem jim řekl, aby se mně představili a řekli tři adjektiva, která začínají stejným písmenem. Potom, aby se pobavili spolu o tom, co je inspirovalo v minulosti, aby toto studovali, a kam to chtějí dotáhnout. Abych věděl, zda znají minulý a budoucí čas.“ (R13)

Studenti se v rámci jednotlivých oborů dle R13 velmi lišili ve své úrovni obecného anglického jazyka, přičemž nejpokročilejší byli genetici, potom následovali matematici a nakonec biologové a chemici.

Rovněž R16 si vždy na začátku každého kurzu ověřovala znalosti studentů různými seznávacími aktivitami. Za zásadní problém pokládala různorodé úrovně studentů v rámci jednotlivých skupin:

„Je těžké do teď se snažit nějak sladit zaměření každé hodiny a celého kurzu tak, aby to mělo smysl pro 20 lidí ve třídě. S tím, že vždycky je tam několik studentů, kteří jsou velice šikovní, kteří zvládnou jakoukoliv aktivitu, která by byla opravdu už i odborná. A kde zároveň je část studentů, kteří bojují ještě s tím obecným jazykem, nejsou třeba zvyklí komunikovat mezi sebou a na některé typy úloh, vyjadřovat svůj názor.“ (R16)

Během prvních 3 let se u R16 začaly na daném pracovišti používat centralizované elektro-nické vstupní testy pro studenty.

Také u R14 během prvních 3 let na internetu centrálně zaveden povinný rozřazovací test. Před zavedením tohoto testu si R14 ověřovala vstupní znalosti a dovednosti studentů různými typy aktivit, a to od konverzačně-gramatických až po neformální testování:

„To byl seznam asi 20 vět a některé ty věty obsahovaly chybu a některé byly v pořádku a zároveň ty věty byly obsahově zajímavé. [...] Protože jsem nejen viděla, kdo je schopen poznat tu chybu, ale zároveň, kdo je schopen o tom mluvit, proč je to tak a proč by to mělo být jinak. [...] Taky jsem si nachystala krátký testík nebo něco takového. [...] Takže jsem je to nechala vypracovat samotné, potom ve dvojicích a potom jsme to procházeli společně. A to je většinou velmi rychle vidět, kdo je na tom dobře a jeví zájem a kdo se krčí v koutě.“ (R14)

U některých respondentů existovaly na pracovišti přijímací zkoušky, v jejichž rámci museli studenti splnit určitou jazykovou úroveň. Například R9 nemusela na začátku kurzů OAJ zjišťovat vstupní znalosti a dovednosti studentů v oblasti obecného anglického jazyka, protože studenti měli povinnost projít přijímacími zkouškami z angličtiny o určité úrovni, je však možné, že někteří studenti byli na výrazně lepší úrovni, než byl daný test. Obdobně R17 zjišťovala vstupní znalosti studentů testem, který sama vytvořila a kterého se studenti museli povinně osobně zúčastnit. Pouze studenti, kteří dosáhli požadované úrovně A2 pro bakalářské studium, si mohli zapsat předmět OAJ. V navazujícím magisterském studiu již byl test pro studenty pouze orientační a probíhal během první hodiny. Pokud nesplňovali požadovanou vstupní úroveň B1, bylo jim doporučeno, aby se odregistrovali a zapsali si daný předmět až následující rok.

• **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 nezjišťovala vstupní znalosti studentů v povinném OAJ, byly jí sděleny zkušenějšími kolegy, i když někdy byly jejich informace zkreslené. Povinný OAJ navštěvovali méně pokročilí studenti, kteří ovládali z předchozí velmi omezené výuky obecné angličtiny pouze nějaké základní gramatické struktury, přičemž neměli vůbec vyvinuté řečové dovednosti. Pokročilost studentů ve volitelném OAJ byla výrazně vyšší, což bylo způsobeno tím, že předmět si vybírali studenti se zájmem o angličtinu, kteří tudíž s tímto jazykem neměli žádné problémy. Zde R8 věděla, že studenti splnili zkoušku na úrovni B1, ale dle jejích slov byli většinou na úrovni B2 a někdy i vyšší. Nepotřebovala podrobně zjišťovat jejich úroveň, protože odbornou slovní zásobu a angličtinu ještě neuměli a rozdíl v pokročilostech v obecné angličtině ve výuce nevadily.

R11 nemusel na začátku kurzů OAJ zjišťovat vstupní znalosti a dovednosti studentů v oblasti obecného anglického jazyka z důvodu, že před výukou OAJ měli povinnost absolvovat předmět zaměřený na obecnou angličtinu s určitou výstupní úrovní. R11 tedy u nich tuto úroveň předpokládal. Nicméně postupně zjistil, že určitý počet studentů přesto danou úroveň nemělo, což vedlo k jejich následným problémům v předmětu OAJ.

5) Zjišťování porozumění studentů právě probíranému učivu

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak jste během výuky zjišťoval/a, zda studenti porozuměli právě probíranému učivu? Došlo k nějakým změnám v této oblasti během prvních 3 let?

• Zkušení učitelé (předvýzkum)

Další dílčí kategorie se zaměřovala na způsob, jakým respondenti zjišťovali, zda studenti porozuměli právě probíranému učivu ve výuce. R5, R6 a R7 zmínili ověřování porozumění studentů formou domácích úkolů, které společně se studenty kontrolovali. Pochopení právě probíraného učiva zjišťovali R4, R5 a R7 vybízením studentů k dotazům v případech, že učivu neporozuměli, na což však dle jejich slov studenti moc nereagovali. Pouze R5 a R6 zmínili strategii ověřování pochopení studentů, kterou používali již od začátku výuky a která vyřešila předchozí problém:

„Tak nechávala jsem je vyplňovat cvičení hned potom, co jsme to nějakým způsobem probrali, celou dobu jsem chodila dokola a zjišťovala, kdo to má jak rychle, kdo to nemá a tak dál. Snažím se to řešit okamžitě, ty záležitosti. Protože jak jsem říkala, někteří se nezeptají, když je slyší celá třída, ale když chodím kolem nich, jsou ochotni se zeptat. Tak pak se ještě v rychlosti k tomu vracím.“ (R6)

• Zkušení učitelé (hlavní výzkum)

Na začátku výuky si R13 nijak neověřoval, zda jeho studenti porozuměli právě probíranému učivu. Teprve během druhého až třetího semestru jim začal posupně zadávat písemné úkoly k ověření jejich porozumění. Obdobně si R14 pochopení probíraného učiva ověřovala vždy následující hodinu formou opakovacího cvičení. Formu cvičení využívala i R9, která rovněž během semestrů zadávala studentům průběžné testy převážně ve formě překladů. Stejně tak R10 zařazovala do výuky procvičování formou psaní překladu, ale rovněž ústní vysvětlování slovní zásoby. R17 si zase po uvedení nového učiva ověřovala porozumění studentů buď monitoringem jejich práce ve dvojicích, anebo interakcí s celou skupinou studentů.

Vzhledem k tomu, že hlavním učivem u R12 byla odborná terminologie, respondentka ji procvičovala formou dotazů z reálných situací z oboru či formou kvízů s odbornou náplní. R15 zase ověřovala porozumění studentů textům otázkami s následnou diskusí. Další ověřování prováděla zadáním úkolu k určitému tématu, který mohli studenti vypracovávat ve dvojicích a vzájemně si tak pomáhat. R16 ověřovala znalost právě probíraného učiva následovně:

„Studenti to museli použít. Takže jsme postupovali klasicky od kontrolované praxe, kde vytvářeli věty z předpřipravených elementů. A potom tam byla krátká možnost, že oni si to mohli opravdu vyzkoušet sami. Snažila jsem se taky zabudovat nějakou provázanost mezi semináři, takže se na to zeptat ještě příští seminář.“ (R16)

• Začínající učitelé (hlavní výzkum)

R8 si ověřovala znalosti studentů formou cvičení na porozumění slyšenému či čtenému textu. Dále zdůraznila nutnost překládání slovní zásoby, jelikož v odborné angličtině šlo právě o to, naučit studenty ekvivalenty slov a vazeb ve dvou jazycích:

„Dá se říci, že já je učím angličtinu a oni mě češtinu.“ (R8)

Po probrání nového učiva ověřoval R11 pochopení studentů různými způsoby, zejména pak otázkami a cvičeními. Přitom nechával studenty, aby pracovali ve dvojicích a mohli si vzájemně pomáhat. V další hodině pak danou látku opakoval a očekával, že ji již každý student bude znát.

6) Formy a obsah ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak jste si během a v závěru kurzů ověřoval/a dosažené znalosti a dovednosti vašich studentů? Co bylo náplní tohoto hodnocení? Došlo k nějakým změnám během prvních 3 let?

• Zkušební učitelé (předvýzkum)

V oblasti způsobů, jakými respondenti ověřovali dosažené znalosti a dovednosti studentů v předmětu OAJ, zmiňovali všichni respondenti zápočtové testy po prvních semestrech a zkuškový test včetně ústní zkoušky po závěrečném semestru, což odpovídalo tomu, že byli zaměstnání na stejném pracovišti. Jako náplň testů zmínila R4 poslech, slovní zásobu, gramatiku, překlad a v případě zkuškového testu ještě dovednost psaní. R4 dodala, že znalosti studentů byly rovněž ověřovány v každém semestru formou seminární práce, což byl obchodní e-mail, sólová prezentace, prezentace v páru a esej.

Během prvních 3 let výuky R4 byly centralizovány pouze zkuškové testy, zápočtové testy vytvářela respondentka sama, přičemž ze začátku převzala formát po kolegyni a postupem času jej začala upravovat v souladu s ostatními, až došlo k centralizaci rovněž zápočtových testů, což následně ovlivnilo výuku OAJ:

„Až po nějakém čase jsme pochopili, že musíme i ty zápočtové testy dělat společně. To byla jakoby ta první změna v tom. Ono by to sice mělo jít obráceně, nejdřív změna ve výuce a až pak v testech. Ale ono to bylo lepší u těch testů, protože když vám 500 studentů dělá stejný test, tak najednou si uvědomíte, že těch osm lidí je k tomu musí podobným způsobem dovést. Takže v okamžiku, kdy jsme ty testy začali dělat společně, tak jsme se začali postupně domlouvat, co s tou výukou.“ (R4)

R5, R6 a R7 již přišli na pracoviště v době, kdy byly všechny testy centralizovány, avšak průběžně se měnily, na čemž se respondenti aktivně podíleli. R6 se zmínila o tom, že během průběžné kolektivní tvorby testů docházelo k postupné redukci části zabývajících se překladem.

• Zkušební učitelé (hlavní výzkum)

Respondenti používali různé formy ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů v oblasti OAJ. Většinou se jednalo o písemný test a případně ústní zkoušku, jejichž náplně se u jednotlivých respondentů lišily. Například R9 využívala zápočtové či zkuškové testy, které byly centralizované a na jejichž tvorbě se podílela. Testy obsahovaly odbornou slovní zásobu, gramatiku, skills (doplnění konverzace), čtení s porozuměním a v některých případech poslech s porozuměním. U zkoušky následovalo ještě ústní přezkoušení studentů. Stejně tak R12 hodnotila studenty formou zápočtových testů po ukončení každého semestru a písemné i ústní zkoušky po skončení celého předmětu. Náplní centralizovaných zápočtových a zkuškových testů byla odborná slovní zásoba formou různých druhů cvičení. Ústní zkouška spočívala v konverzaci na různá obecná témata, nebyla tedy odborně zaměřena.

U R14 zápočtový test ověřoval znalost slovní zásoby, gramatiky a frazeologie. Zkouška probíhala písemně a ověřovala dovednost čtení odborného textu a dovednost poslechu, přičemž studenti mohli používat slovníky. Všechny testy byly v jednom předmětu OAJ centralizované a na jejich vzniku se podíleli všichni učitelé. Ve druhém předmětu OAJ si R14 vytvářela vlastní testy, a to z důvodu malého počtu skupin, kde ještě nedocházelo k centralizaci. Tyto vlastní testy se lišily od centralizovaných testů v obsahu, R14 zde upřednostňovala cvičení založená na řešení úkolů. Vlastní testy používala i R17, jejíž studenti skládali na konci kurzu ústní zkoušku a písemný test. R17 používala v odborném obsahu testování jak přejaté, tak vlastní zdroje. Během prvních 3 let jej postupně měnila od jednostranného zaměření pouze na dovednost čtení a mluvení až po rovnoměrné zastoupení všech jazykových prostředků a řečových dovedností.

Někteří respondenti rovněž hodnotili studenty v oblasti prezentačních dovedností. Například u R15 byly dosažené znalosti a dovednosti studentů ověřovány jednak prezentací a jednak zkouškovým testem a ústní zkouškou. I když si R15 vytvářela testy sama, musela dodržovat určitý standardizovaný formát daného pracoviště, přičemž test se skládal z porozumění čtenému a slyšenému textu, slovní zásoby a gramatiky. Jelikož R15 ze začátku nepoužívala v hodinách mnoho videí, nezařazovala do testů cvičení na porozumění slyšenému textu, k tomu došlo až v průběhu prvních 3 let. Spolu s tím se postupně snižoval podíl cvičení na slovní zásobu a gramatiku, protože se R15 začala více zaměřovat na globální porozumění studentů. Následná ústní zkouška testovala konverzační schopnosti studentů.

U R16 ověřování dosažených znalostí studentů probíhalo na daném pracovišti centralizovaně. První semestr kurzu končil zápočtem, který vyžadoval pouze ústní prezentaci. Druhý semestr kurzu končil zkouškou, jejíž podmínkou byla jednak ústní prezentace a dále písemný test. Prezentace se skládaly jak z připraveného vlastního projevu studentů, tak z nepřipravené následné diskuze s učitelem. Centralizované testy se na začátku skládaly z odborné slovní zásoby, gramatiky a porozumění čtenému textu. V průběhu prvních 3 let byly v rámci projektu zkvalitňovány všemi vyučujícími za současného rozšíření o dovednosti poslechu a psaní. Rovněž R10 vyžadovala po svých studentech prezentace, i když je neměli centralizovaně povinné. U obou jejích předmětů byly znalosti studentů ověřovány zápočtovým či zkouškovým testem a ústní zkouškou. Centralizované testy, na jejichž tvorbě se R10 podílela, se v případě prvního předmětu OAJ skládaly převážně z odborné slovní zásoby a gramatiky, kdežto v pozdějším předmětu OAJ byly již vyváženější a obsahovaly rovněž testování dovednosti čtení s porozuměním a skills (doplnění konverzace), přičemž dovednost poslechu s porozuměním nebyla testována z důvodu technické náročnosti.

R13 zadával studentům v rámci závěrečného hodnocení mimo jiné i různé písemné úkoly. Na daném pracovišti se závěrečné hodnocení studentů skládalo ze zápočtu po prvním semestru a zkoušky po druhém semestru. Náplň hodnocení si R13 vytvářel sám, přičemž zápočet probíhal ve formě nějakého praktického domácího úkolu z reálného života, například navázání e-mailové komunikace se zahraniční školou. Zkouška se skládala z ústní prezentace a zkouškového testu. Ten se zaměřoval na ověřování řečových dovedností studentů ve formě například formálního či neformálního dopisu a shrnutí přečteného textu, přičemž okrajově obsahoval i cvičení na slovní zásobu a gramatiku. Studenti si s sebou na zkoušku mohli přinést jakoukoliv pomůcku, protože R13 vycházel z reálné situace vysokoškolského studenta, který měl ke své práci k dispozici velké množství zdrojů.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

U R8 byly v průběhu povinného OAJ znalosti studentů ověřovány jednak formou referátů ve výuce a dále formou zápočtových testů na odbornou slovní zásobu na konci každého ze dvou semestrů. Součástí OAJ byl i třetí semestr obecné konverzace, který končil ústní konverzační zkouškou. Tento semestr však neměl odborné zaměření, pouze pokud studenti nesložili zápočty v předcházejících semestrech, psali u zkoušky ještě písemný test z odborné slovní zásoby. Naopak ve volitelném OAJ byly znalosti studentů ověřovány pouze formou odborných prezentací ve výuce.

U R11 probíhalo ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů ze začátku u obou předmětů formou zápočtového a zkouškového testu. Zápočtový test byl zaměřen na odbornou slovní zásobu a funkční jazyk, zatímco zkouškový test se skládal z porozumění odbornému čtenému a slyšenému textu. Testy k povinnému OAJ vytvářel R11 spolu s kolegy, přičemž jejich náplň se postupně měnila a zdokonalovala. K volitelnému OAJ vytvářel testy sám. Jelikož zde mohl samostatně rozhodovat o způsobu hodnocení, došlo postupně ke změnám. Zápočtový test byl od druhého semestru výuky tohoto předmětu vynechán a nahrazen odbornými

prezentacemi studentů, a to z důvodu, že R11 se necítil být v odborné oblasti natolik zkušený, aby mohl studenty testovat:

„Já sám, abych testoval v rámci zápočtu obsah toho kurzu informatiky, se necítím povolán. Ti studenti informatiky jsou specialisté v tom oboru. Takže by bylo divné, alespoň z mého pohledu, abych já je testoval v informatice. Z toho důvodu zápočet dostávají studenti za prezentaci.“ (R11)

7) Učitelovy emoce spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jaké jste tehdy měl/a pocity spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů? Došlo k nějakým změnám ve vašich pocitech během prvních 3 let?

• Zkušeni učitelé (předvýzkum)

Předposlední kategorie v dané oblasti se opět týkala pocitů respondentů během prvních 3 let výuky OAJ, tentokrát spojených s ověřováním znalostí a dovedností studentů. Počáteční pocity R5, R6 a R7 z náplně testů byly velmi nejisté, a to v oblasti jejich znalostí odborné terminologie, což se postupem času zlepšovalo:

„To člověk, ty obraty co tam byly, ty ekonomické výrazy jako ‚úspory z rozsahu‘, to normálně se s tím člověk nesetká. To jsem musel bedlivě sledovat klíč a opravovat to podle toho.“ (R5)

„Tam šlo jen o to, jak jsem říkala, já jsem byla lekci před těmi studenty. Takže jsem si říkala, že sama bych to asi nenapsala.“ (R6)

„No tak určitě, protože jsem ještě nebyla tak zaběhnutá v té terminologii, tak mi přišly těžké [testy], protože je to strašně moc zaměřené na tu slovní zásobu, takže jako kdyby to dali přede mne bez nějaké intenzivní přípravy, tak to nenapišu, tenkrát.“ (R7)

R4 zdůraznila nutnost prvotního proniknutí do způsobu ověřování znalostí a dovedností studentů na daném pracovišti, teprve potom si začala uvědomovat různé výhody a nevýhody a vytvářet si na ně vlastní názor. Naopak R6 a R7 nebyli od samého počátku spokojeni s překladovou částí testu, avšak časem zjistili její klady a začala jim víceméně vyhovovat.

• Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)

R17 vlivem dalších povinností spojených s výukou OAJ, přípravou materiálů a vstupních testů již nedisponovala dostatkem času na vyhotovení závěrečných testů a tudíž z jejich kvality neměla dobrý pocit. R9 zase na počátku výuky nedokázala správně odhadnout testovanou úroveň studentů a měla pocit, že centralizované testy jsou pro ně velmi jednoduché. Protože však její vypracované části testů byly pro studenty příliš náročné, musela je postupně upravovat a zjednodušovat. R14 si vždy všechny centralizované testy, které sama nevytvářela, vyzkoušela na sobě.

R12 ze začátku testy nevytvářela, pouze převzala testy, které připravili kolegové před jejím příchodem, přičemž při testování touto formou měla často pocit, že by se hodně věcí mělo znovu přehodnotit a změnit. Ve třetím roce jejího působení se tak stalo v souvislosti se změnou koncepce výuky na daném pracovišti, což vedlo ke zvýšení její spokojenosti s testováním. Obdobně dle R15 se během 3 let staly její testy pro studenty jednodušší a objektivnější vzhledem ke změnám poměru jednotlivých složek, tj. rovnoměrným rozložením důrazu na četbu, poslech, odbornou terminologii a gramatiku na rozdíl od předchozího vynechání poslechu.

Jelikož náplň závěrečných hodnocení byla zaměřena převážně na akademickou angličtinu, neměl s ní R13 žádné problémy v souvislosti s odborným zaměřením studentů. Naopak R16 měla na začátku výuky problémy s objektivním hodnocením prezentací, což se během prvních 3 let vyřešilo standardizací hodnotících kritérií s ostatními vyučujícími. V průběhu

tohoto období začala R16 shledávat rovněž důležitým, aby se na hodnocení prezentací podíleli také studenti navzájem. R10 zase zmínila vliv obsahu učebnic na výsledky studentů v testech. Po zavedení druhé učebnice v jednom z předmětů OAJ, jejíž obsah byl podstatně náročnější než u předchozí učebnice, se úměrně zhoršily výsledky testů.

- **Začínající učitelé (hlavní výzkum)**

R8 zmínila výhodu menších skupin ve výuce OAJ, a to i z důvodu ověřování znalostí a dovedností studentů formou referátů či prezentací. V povinném OAJ bylo velké množství studentů a tudíž málo času na jejich referáty, což bylo náročné i z hlediska organizace výuky. Naopak volitelný OAJ, kde bylo málo studentů, poskytoval více času na prezentace studentů a zpětnou vazbu učitele. To hodnotili studenti pozitivně, což vedlo i k dobrému pocitu R8.

Pocity R11 v souvislosti s testováním studentů byly velmi nejisté v odborné sféře, jinak R11 zmínil víceméně spokojenost, zejména pak s náplní zápočtových testů, kde se odbornou slovní zásobu mohli naučit i méně pokročilí studenti. V případě zkuškového testu, který testoval dovednost čtení a poslechu, již R11 zmínil určité pochybnosti. Jednak z hlediska neschopnosti méně pokročilých studentů naučit se dané řečové dovednosti, ale rovněž z hlediska možných problémů studentů při poslechu autentických videomateriálů bez vizuálního příjmu a s případnými rušivými vjemy. R11 rovněž upozornil na nízkou objektivitu zkuškového testování z důvodu, že studenti mohli dané texty lehce vyhledat na internetu a připravit se na opakovanou zkoušku dopředu.

8) Učitelovo zpětné hodnocení ověřování znalostí a dovedností studentů

Otázka ze scénáře rozhovoru: Jak byste zpětně hodnotil/a ověřování znalostí a dovedností studentů během prvních 3 let vaší praxe?

- **Zkušeni učitelé (předvýzkum)**

Poslední dílčí kategorie se týkala zpětného hodnocení respondentů týkajícího se ověřování znalostí a dovedností studentů v průběhu prvních 3 let praxe. R4 zdůraznila nepřipravenost učitelů z vysokoškolského vzdělávání v oblasti testování a tudíž i tehdejší nízkou kvalitu testů ve srovnání se současností:

„Protože tady na škole nejsou učitelé nějak systematicky připravováni k tomu jak hodnotit studenty. Takže když vezmu ty testy na začátku, tak čistě z textologického hlediska to byla hrůza. A na tom jsme začali pracovat tak pět, šest let zpátky. Takže až teď nedávno jsme se začali těm testům nějak věnovat.“ (R4)

R7 rovněž zdůraznila velmi nízkou kvalitu centralizovaných testů v době, kdy začínala vyučovat OAJ. Jako největší problém viděla R7 úplné vynechání některých řečových dovedností v testech a neúměrně vysoký důraz na slovní zásobu, což mělo za následek, že studentům někdy stačilo naučit se z paměti odbornou terminologii a dostali zápočet, i když v ostatních oblastech jazyka měli velké problémy. Navíc dle R7 ne vždy byly všechny verze testů na srovnatelné úrovni a testy tedy nemohly spolehlivě dokázat, zda jsou studenti opravdu na úrovni, na které by měli být.

Naopak R6 se domnívala, že ověřování znalostí studentů bylo kvalitní i v během prvních 3 let její praxe, i když neustále prochází vývojem. Jako problém spíše viděla vnější okolnosti, které se vyskytují až do současnosti, a to velký počet studentů znemožňující ústní testování po každém semestru a rovněž nedostatečnou jazykovou úroveň velké části studentů, čímž jsou učitelé nuceni se ve výuce zabývat především gramatikou a lexikem, což se nutně musí odrazit i v testech. R5 zase zmínil fakt, že v průběhu jeho počáteční výuky neexistoval žádný mechanismus pro posouzení kvality testování, takže se v tomto směru mohl dozvědět pouze názor studentů z ankety v Informačním Systému, případně z jejich e-mailů.

- **Zkušeni učitelé (hlavní výzkum)**

Jelikož se R10 a R15 nacházeli na konci tříletého období začínajícího vysokoškolského učitele odborného anglického jazyka, nebyla jim tato otázka položena (a stejně tak nebyla položena ani začínajícím učitelům R8 a R11). R13 považoval ze současného hlediska styl zá- věrečného hodnocení studentů během prvních 3 let výuky za velmi efektivní, na rozdíl od sou- časných centralizovaných testů:

„Já naopak tento praktický typ ‚task based‘ považuji za daleko praktičtější. Protože, když člověk hodinu a půl něco zatrhává nebo vybírá z něčeho, tak k čemu mu to je? To v životě asi nikdy neuplatní. Zatímco, když má něco napsat nebo zareagovat na nějaké video nebo z něčeho udělat nějaké shrnutí, tak to je pro mne důležitější a praktičtější.“ (R13)

Většina respondentů však zmiňovala náplň počátečního hodnocení studentů jako méně kvalitní z hlediska zjištění znalostí a dovedností studentů než v současnosti. Například ze zpětného hlediska považovala R17 závěrečné testy používané během prvních 3 let za mnohem méně kvalitní než ty, které vytvořila později. Rovněž R14 zaznamenala v oblasti porozumění odbornému textu posun v obsahu testů, jelikož v průběhu prvních 3 let ještě nepoužívala úko- ly založené na shrnutí přečteného textu a vytvářela otázky spíše povrchní, které nezjišťovaly pravé hloubkové porozumění. Stejně tak ze zpětného hlediska považovala R16 zkouškové testy za vhodné pouze k určení přibližné úrovně studentů, avšak nevhodné pro zjištění, zda uměli opravdu jazyk aktivně používat, což by bylo lépe ověřitelné prezentacemi či delšími písem- nými výstupy.

Obdobně R12 považovala testování během prvních 3 let za nedostatečné, jelikož bylo ověřováno pouze pasivní porozumění čtenému textu a znalost lexika. V současnosti je již k písemnému testování přidáno i ústní zkoušení, takže dochází ke komplexnějšímu hodnocení studentů. R9 zase považovala náplň testů během prvních 3 let výuky OAJ za méně vyvá- ženou než v době rozhovoru, a to s převahou testování odborné slovní zásoby. Naopak, změny k horšímu viděla v nižší úrovni současných studentů, což činilo problémy při testování, a dále pak ve větší možnosti studentů dostat se předem k výsledkům testů vlivem technického vý- voje, což mělo za následek současnou nutnost neustálého obměňování jejich variant.

Seznam tabulek

Tabulka 2.1	Výzkumy vývoje didaktických znalostí obsahu	66–68
Tabulka 3.1	Shoda dvou kódovatelů (pilotáž)	90
Tabulka 3.2	Informace o rozhovorech (pilotáž)	92
Tabulka 3.3	Shoda dvou kódovatelů (předvýzkum)	94
Tabulka 3.4	Informace o rozhovorech (předvýzkum)	95
Tabulka 3.5	Informace o rozhovorech (hlavní výzkum)	98
Tabulka 3.6	Shoda dvou kódovatelů (hlavní výzkum)	98–99
Tabulka 3.7	Faktografické údaje o respondentech	101–102
Tabulka 3.8	Výsledky testu dobré shody	113–114

Seznam příloh

Příloha 3.1	Počáteční verze kategoriálního systému (pilotáž)	161
Příloha 3.2	Konečná verze kategoriálního systému (pilotáž)	162
Příloha 3.3	Závěrečná verze kategoriálního systému (pilotáž, po měření shody)	164
Příloha 3.4	Počáteční verze scénáře rozhovoru (pilotáž)	165
Příloha 3.5	Konečná verze scénáře rozhovoru (pilotáž)	167
Příloha 3.6	Kategoriální systém (předvýzkum)	169
Příloha 3.7	Scénář rozhovoru (předvýzkum)	171
Příloha 3.8	Počáteční verze dotazníku (pilotáž)	173
Příloha 3.9	Konečná verze dotazníku (pilotáž)	180
Příloha 3.10	Počáteční verze dotazníku (předvýzkum)	188
Příloha 3.11	Konečná verze dotazníku (předvýzkum)	197
Příloha 3.12	Výsledky statistické analýzy (zkušení učitelé)	207
Příloha 3.13	Výsledky statistické analýzy (začínající učitelé)	211
Příloha 4.1	Výsledky obsahové analýzy (pojetí cílů výuky)	215
Příloha 4.2	Výsledky obsahové analýzy (znalosti kurikula)	227
Příloha 4.3	Výsledky obsahové analýzy (znalosti výukových strategií)	240
Příloha 4.4	Výsledky obsahové analýzy (znalosti o porozumění studentů)	253

Rejstřík jmenný

A_____

Adadan, E. 64, 67
Anderson, J. R. 24
Aydin, S. 69

B_____

Bagarič, V. 48, 122, 136, 142, 143
Barták, J. 121, 123
Battersby, D. 11, 28, 125, 136, 143, 144
Beijaard, D. 30
Beneš, M. 70
Bergman, M. M. 86
Berliner, D. C. 15, 121, 127, 141, 142
Bertrand, Y. 48, 121
Bevan, R. M. 19
Beyer, C. J. 62, 67
Bhatia, A. T. 74
Bočková, V. 123
Bolitho, R. 72, 74
Borgová, M. 35, 144
Bouzidi, H. 79
Bowman, B. 12
Boys, O. 79
Boz, Y. 69
Brebera, P. 4, 59, 66, 68
Brogden, L. M. 35, 144
Bromme, R. 41, 58
Brown, H. D. 53, 57

C_____

Calderhead, J. 13, 26
Cangelosi, J. S. 52, 130
Cochranová, K. F. 45–47
Cook, V. 56, 133

D_____

Dakowska, M. 56, 121, 122
Davis, E. A. 62, 67
Day, Ch. 20
Depaepe, F. 68

DeRuiter, J. A. 45
Djigunovič, J. M. 48, 122, 136, 142, 143
Dörnyei, Z. 53, 57, 130, 132
Dytrtová, R. 31

E_____

Ellis, R. 55

F_____

Fakharzadeh, M. 75, 136
Far, M. M. 12, 73, 76, 78
Farrell, T. S. C. 9, 32, 34, 147
Fenstermacher, G. D. 52
Fernandez, C. 64, 67
Fernández-Balboa, J. M. 46, 47
Fessler, R. 22
Fiorito, L. 75
Frk, B. 76
Fullan, M. G. 14
Fullerová, F. F. 16, 134, 137, 143
Furlong, J. 17, 130, 143
Furnessová, A. 36, 144

G_____

Gates, P. 13
Gavora, P. 52, 68, 86–88, 103, 104, 129
Gess-Newsome, J. 47
Glatthorn, A. 18
Grossmanová, P. L. 12, 17, 39, 44–47,
85, 89, 93, 119, 144
Guskey, T. R. 23

H_____

Hajjaj, A. H. S. 74
Harbo, T. 49
Harding, K. 70, 71, 75, 76, 78, 121, 132,
135
Hargreaves, A. 14
Harmer, J. 72
Hawkins, R. 56
Hayes, D. 34, 144

- Hendl, J. 68, 86, 87
 Hendrich, J. 12
 Henze, I. 62, 67
 Hrdlička, M. 53
 Huberman, A. M. 18, 87, 88
 Hutchinson, T. 70, 71, 79
- CH**_____
- Cherubini, L. 27
 Choděra, R. 53, 54
 Chráska, M. 86, 103, 104, 112
- I**_____
- Ingram, R. 22
 Iwamuraová, Y. 36, 144
- J**_____
- Janík, T. 7, 11, 38–43, 47, 49, 51, 54, 57, 58, 124, 125, 130, 142
 Janíková, M. 13, 24, 27
 Janíková, V. 56, 121, 122
 Jordan, R. R. 71, 72, 79
 Joyce, B. 19
 Juklová, K. 11, 30
 Júnior, G. G. 64, 67
- K**_____
- Kaganová, D. M. 17, 123, 130, 132, 134, 137, 142, 143
 Karm, M. 11, 31
 Kavaliauskienė, G. 75, 136
 Kelchtermans, G. 68
 Kennedy, C. 72, 74
 King, R. A. 45
 Knecht, P. 47, 49, 51, 54, 124, 125, 130, 142
 Knight, A. M. 63, 67
 Kohoutek, R. 103
 Kollárová, E. 57
 Korthagen, F. 25, 129
 Kostková, K. 56, 59, 66, 68
 Kováčiková, E. 75, 77
 Kumaravadivelu, B. 57
- L**_____
- Lannin, J. K. 61, 67
 Lehrer, R. 60, 67
 Lepp, L. 11, 31
 Lightbown, P. M. 55, 56, 133
 Littlewood, W. T. 56
 Lojová, G. 55, 57, 134
- Loughran, J. 62, 67
 Lowe, I. 77, 79, 126
 Lukas, J. 13, 14
- M**_____
- Maleki, A. 80
 Mann, S. 34
 Maňák, J. 47, 49, 51–54, 124, 125, 130, 142
 Mareš, J. 55, 134
 Marks, R. 45
 Maynardová, T. 17, 130, 143
 Mazáčová, N. 43
 McNeill, K. L. 63, 67
 Meijer, P. 30
 Miles, M. B. 87, 88
 Mitchell, R. 56, 133
 Moore, S. H. 33, 144
 Mužík, J. 130, 131
 Myles, F. 56, 133
- N**_____
- Najvar, P. 52
 Niasová, J. 19, 125, 128, 142
 Nilsson, P. 62, 67
- O**_____
- Oner, D. 64, 67
- P**_____
- Pageová, B. 35, 144
 Palmer, D. J. 11
 Pelikán, J. 87, 103, 104
 Penningtonová, M. C. 34
 Píšová, M. 11–14, 32, 33, 56, 58, 59, 66, 144
 Placier, P. 15, 127, 130, 142, 143
 Pravdová, B. 30
 Průcha, J. 27, 29, 144
- R**_____
- Ramsden, P. 76, 81, 121, 122, 142
 Randall, M. 15, 25
 Reimannová, I. 53, 75
 Remmik, M. 11, 31
 Ries, L. 54, 57
 Richards, J. C. 53
 Richardson, V. 15, 127, 130, 142, 143
 Rodgers, T. S. 53
 Rozenszajn, R. 65, 68
 Ryan, K. 16, 28, 131, 143

S_____

- Scovel, T. 56
Seung, E. 65, 68
Seymourová, J. 60, 61, 67
Shorrocková, S. B. 26
Shulman, L. S. 11, 12, 23, 25, 38–42,
44–47, 57, 123, 132, 137, 142, 143
Shulmanová, J. H. 23, 123
Schleppegrell, M. 12
Schmidtová, C. 35, 144
Schormová, Z. 75
Smoak, R. 74
Soltis, J. F. 52
Spada, N. 55, 56, 133
Spilková, V. 21
Starý, K. 13
Steffyová, B. E. 11, 20, 21, 122, 123,
125, 126, 128, 134, 142, 143
Stiehl, J. 46

Š_____

- Šedřová, K. 68, 86, 88
Šimoník, O. 11, 27, 125, 136, 143
Švaříček, R. 68, 86, 88
Švec, V. 7, 38, 44, 52, 53

T_____

- Tingová, Y. L. T. 36
Thornton, B. 15, 25
Tománková, V. 7, 75
Towell, R. 56

U_____

- Ur, P. 50
Urmston, A. W. 34

V_____

- van Driel, J. H. 41, 42, 62, 63, 67, 121,
125, 143
VanPatten, B. 56, 133
Vašutová, J. 53, 73, 75, 80, 122, 123,
130, 136, 142
Veenman, S. 11, 29, 125, 126, 136,
142–144
Verloop, N. 30, 41, 42, 62, 63, 67, 121,
125, 143
Verschaffel, L. 68
Vlčková, K. 55, 134

W_____

- Waters, A. 70, 71, 79
Watts, M. F. 36
Williams, J. 56, 133

Y_____

- Yarden, A. 65, 68

Rejstřík věcný

A_____

analýza

obsahová 58–62, 64–68, 86–88, 91,
93, 95, 96, 98, 137, 140, 141, 153,
215, 227, 240, 253
statistická 33, 59, 86, 110, 111, 120,
123, 124, 128, 133, 137, 139, 207, 211

C_____

cíl

výchovný 47, 105, 113, 120,
122–124, 138, 139, 169, 171, 176,
183, 191, 201, 207, 211, 220–222
vzdělávací 47, 105, 113, 120, 121,
124, 139, 169, 171, 176, 183, 191,
200, 207, 211, 217–219

D_____

didaktické znalosti obsahu (DZO)

9–14, 23, 38–47, 49, 51, 54, 57–66,
68–70, 82, 83, 85–93, 95, 96, 99, 105,
108, 111–121, 123–126, 128, 129,
131–138, 141–145, 147, 107, 211
DZO ve vzdělávání 69

charakteristiky DZO 41

složky DZO 10, 40, 44, 45, 46, 63,
93, 95, 105, 108, 120, 123, 128, 129,
132–134, 141, 142, 218

didaktika 9, 11, 14, 38, 40, 41–42, 44,
45, 47, 48, 88, 116, 143, 145, 146,
251

F_____

faktografické údaje 72, 90, 93, 94, 96,
100, 101, 104–106, 108, 115, 165,
167, 169, 171, 174, 181

J_____

jazyk

anglický 9, 11, 12, 32–36, 58, 59,
70–74, 76–80, 82, 85, 91, 94, 100,

102, 106–108, 115, 116, 133, 142,
146, 161, 163, 165, 167, 168, 171,
173–176, 180–191, 195, 197–200,
205, 209, 213, 217, 218, 219,
221–223, 226, 227, 238, 249, 251,
253, 257, 258, 264

cizí 9, 12, 27, 32, 34–38, 48, 53–57,
60, 70, 76, 77, 82, 88, 94, 111, 130,
133, 144–147, 166, 182, 189, 199,
223, 253

obecný 9, 12, 70, 73, 77, 79, 85, 94,
102, 106, 115, 144–146, 165, 182,
190, 199, 243, 258

odborný 9, 11, 12, 70, 71, 73, 74,
76, 78, 91, 94, 102, 106, 108, 115,
132, 133, 144–147, 163, 165, 167,
168, 171, 173–175, 180–191, 195,
197–200, 205, 209, 213, 217, 218,
222, 223, 226, 232, 234, 238, 244,
251, 253, 264

jazykové prostředky 12, 56, 107, 121,
122, 126, 131, 133, 134, 142, 143,
173, 180, 188, 197, 217, 224, 248, 260

K_____

kategoriální systém 88–90, 93, 94, 96,
98, 99, 105, 161, 162, 164, 169

klinický rok 33, 59

kódování 30, 61, 66, 86, 88, 89, 91–98

kritické myšlení 48, 73, 122, 139, 142,
176, 183, 191, 200, 207, 211, 218, 219

M_____

materiály výukové 16, 33, 50, 70, 125,
126, 128, 143, 172, 184, 192, 202,
208, 212, 232, 233, 237, 238, 239, 251

metoda

výuková 20, 29, 52, 53, 164
dotazníku 58, 66, 86, 103, 146
rozhovoru 86, 103, 119, 146

- model
 ACT 24
 ALACT 25
 Berlinerův 15, 141
 DZO 12, 44–47, 61, 69
 Fesslerův 22
 Hubermanův 18
 pedagogického uvažování a jednání
 25, 132, 137, 142, 143
- modely profesního vývoje
 pedagogicko-didaktické 15, 22, 37
 socio-pedagogické 18, 37
 socio-pedagogicko-didaktické 22, 37
- motivování studentů 75, 105, 107, 113,
 128, 130–133, 138, 169, 209, 213,
 245, 246
- O**_____
- obsah odborný 107, 113, 125, 127, 129,
 140, 185, 194, 203, 209, 213, 235,
 241, 249
- odborný anglický jazyk (OAJ) 9, 11–13,
 49, 51, 54, 70, 106, 163, 173, 174,
 180, 181, 183, 186, 188, 191, 195,
 197, 200, 205, 222, 227
- klasifikace OAJ
 vysokoškolská výuka OAJ
 vysokoškolští studenti OAJ
 vysokoškolští učitelé OAJ
- organizační formy výuky 52, 54, 105,
 113, 133, 138, 164, 169, 172, 177,
 185, 194, 204, 209, 213, 242
- ověřování znalostí studentů 136, 162,
 164, 263
- P**_____
- pedagogika 11, 14, 41, 45–47, 72, 135,
 143
- plánování výuky 11, 21, 29, 59, 61, 125,
 162, 164, 168
- pojetí cílů výuky 10, 12, 44, 46, 47, 49,
 69, 85, 89, 90, 92, 93, 95, 105, 106,
 113, 119, 120, 123, 138, 141–143,
 162, 164, 166, 168, 169, 171, 175,
 183, 207, 211, 215
- porozumění studentů 10, 46, 54, 69, 86,
 89, 90, 92, 93, 95, 105, 107, 114, 119,
 133, 135, 137, 143, 161, 162, 164,
 166, 168, 170, 172, 178, 186, 209,
 210, 213, 214, 253, 259, 261
- poznatková báze učitelství 38–40, 69, 82
- profesní
 dráha 37, 59, 80,
 identita 14, 27, 30, 31
 kompetence 33, 35, 38, 43, 58, 78,
 80, 144,
 problémy 141, 143,
 růst 122
 učení 37, 59, 62, 137, 143,
 vývoj 33, 35–38, 63, 65, 79–83, 109,
 121, 123, 124, 126, 128, 130–132,
 134, 136, 141–143, 146, 197, 216
 znalosti 38–40, 42, 69
- překlad 12, 53, 75, 135, 136, 141, 216,
 218, 237, 241, 248, 259, 260, 262
- přípravy na výuku 229, 230
- přístup
 komunikační 34, 48, 54, 121, 122
 post-komunikační 54, 56, 121, 122
- R**_____
- reflexe 13, 21, 22, 23–26, 30, 42, 43, 65,
 122, 123, 129, 142, 225
- Ř**_____
- řečové dovednosti 12, 121, 133, 134,
 135, 139, 141–143, 215, 217, 222,
 224, 227, 229, 233, 246, 248, 253,
 258, 263
- S**_____
- scénář rozhovoru 87, 88, 90, 93–96, 171
- sebereflexe 13, 22, 43, 81
- Společný evropský referenční rámec
 (SERR) 48–51, 77, 101, 102, 106,
 222
- student
 učitelství 16–18, 20, 30, 31, 33, 35,
 40, 42–46, 59, 62, 63, 69, 145
 vysokoškolský 33, 75–78, 82, 134,
 142, 143, 249, 253, 261
- syllabus 12, 34, 49–51, 62, 74, 78, 79,
 105, 107, 113, 120, 124, 128, 139,
 161, 162, 164, 169, 171, 176, 184,
 192, 201, 208, 212, 215, 222, 224,
 227, 228, 229, 235, 244, 251
- Š**_____
- škola
 střední 9, 13, 28–30, 347, 36, 58, 60,
 62–65, 71, 78, 80, 102

- vysoká 9, 11, 12, 31–33, 35, 39, 43, 44, 49, 51, 54, 57, 59, 70–73, 77, 82, 87, 91, 92, 94–100, 102, 103, 105, 106, 107, 110, 111, 115, 116, 126, 142, 143, 145–147, 161, 163–169, 171, 173–175, 177, 180–182, 184, 188, 189, 190, 192, 193, 197, 199, 199, 202, 208, 212, 215–218, 220, 224, 227, 243, 247, 254
základní 28, 30, 33, 60, 221
šok z reality 29
- T**_____
test dobré shody 112
- U**_____
učebnice 48–50, 52, 59, 62, 64, 74, 107, 125, 139, 184, 192, 202, 208, 212, 219, 227–234, 238, 244, 247, 248, 251, 263
učební
strategie 45, 55, 76, 179, 205, 210, 214, 254–256
styly 54, 55, 105, 107, 114, 133, 134, 137, 140, 143, 170, 172, 179, 205, 210, 214, 254, 255
učitel
expert 15, 21
novic 20
vysokoškolský 11, 32, 77, 81
začínající 21, 25, 98, 99, 102, 123, 142
zkušený 25, 41, 60
- V**_____
vyučovací
strategie 52, 54, 91, 162, 164, 240
styly 51, 52, 254
výzkum
kvalitativní 35, 65
kvantitativní 103
výzkumná otázka 10, 58, 63, 85, 87, 88, 93, 99, 105, 106
výzkumný
design 10, 58, 59, 61, 62, 65, 66, 69, 85, 86, 100
vzorek 10, 86, 97, 100, 103
výzkumy začínajících učitelů 26, 27, 33
učitelé cizích jazyků 27, 32, 38
učitelé všech předmětů 27, 38
výzkumy didaktických znalostí obsahu
68
učitelé angličtiny 11, 34–36, 80, 116, 182, 190, 199
učitelé matematiky 60, 68
učitelé přírodních věd 61, 68
vzdělávání učitelů 33, 44, 45, 47, 144
- Z**_____
znalosti
kontextu 39, 45, 46, 47, 89–93, 161, 163, 164, 166, 168
kurikula
(obecné) pedagogické
o porozumění studentů
učiva / obsahu
výukových strategií



O autorce

Mgr. Jana Jašková, Ph.D., vystudovala magisterský obor Obecná biologie na Přírodovědecké fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde získala rovněž pedagogickou způsobilost. Později se stala absolventkou magisterského oboru Anglický jazyk a doktorského oboru Didaktika cizího jazyka na Pedagogické fakultě téže vysoké školy. Ve své disertační práci se zaměřovala na oblast profesního vývoje začínajících vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka. Má mnohaletou praxi ve výuce obecné a odborné angličtiny na jazykových a vysokých školách. V současné době působí na Fakultě elektrotechniky a komunikačních technologií Vysokého učení technického v Brně.

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová
Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
Mgr. Iva Zlatušková; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

Didaktické znalosti _____ **obsahu u vysokoškolských** _____ **učitelů odborného** _____ **anglického jazyka** _____

vnímání profesních počátků v retrospektivě

Mgr. Jana Jašková, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 3

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová
1., elektronické vydání, 2017

ISBN 978-80-210-8547-3

Vysokoškolští učitelé odborné angličtiny procházejí v průběhu prvních let své profese poměrně obtížným obdobím, neboť během svých studií na vysokých školách jsou zpravidla připravováni na středoškolskou výuku obecné angličtiny. Jejich předchozí vzdělání jim tedy neposkytuje potřebné znalosti, ze kterých by mohli vytvářet své didaktické znalosti obsahu. Kniha si klade za cíl seznámit čtenáře se subjektivním vnímáním vlastních profesních počátků těchto učitelů, a to z jejich retrospektivního pohledu na první tři roky výuky odborného anglického jazyka na vysokých školách. Profesní vývoj začínajících učitelů byl zkoumán na základě smíšeného výzkumného designu, kde metoda semistrukturovaných rozhovorů uskutečněných s několika respondenty byla doplněna o elektronické dotazníky zaslané všem českým vysokoškolským učitelům odborné angličtiny.

