

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2013

Stanislava Jonáková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**PROJEKTOVÁNÍ JAZYKOVÉHO KURIKULA
V BAKALÁŘSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMECH
NA ČESKÝCH TECHNICKÝCH FAKULTÁCH**

Stanislava Jonáková

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK

Školitel: Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika a studijní obor: Pedagogika

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Projektování jazykového kurikula v bakalářských studijních programech na českých technických fakultách vypracovala pod vedením školitele samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Brně dne 15. 10. 2013

.....

Stanislava Jonáková

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D. za inspirativní konzultace konceptu a za poskytnutí obsahových připomínek k celé práci. Rovněž bych chtěla poděkovat PaedDr. Milanu Kubiátkovi, Ph.D. za konzultace při zpracování empirického výzkumu.

Děkuji také managementu technických fakult a vyučujícím anglického jazyka příslušných jazykových pracovišť, bez jejichž vstřícnosti a pomoci by tato práce nemohla vzniknout.

NÁZEV:

Projektování jazykového kurikula v bakalářských studijních programech na českých technických fakultách

AUTOR:

Stanislava Jonáková

ÚSTAV

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

ŠKOLITEL:

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

ABSTRAKT:

Disertační práce se zabývá problematikou projektování jazykového kurikula v bakalářských studijních programech na českých fakultách technického zaměření. V teoretické části jsou nastíněny klíčové úvahy o vývoji evropského vysokého školství včetně vizi o jeho budoucím směřování. V této souvislosti je pozornost věnována jazykové politice Evropské Unie a Rady Evropy a její implementaci do jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství. Je prezentován současný stav poznání v oblasti teorie kurikula a jsou uvedena různá pojetí jazykového kurikula včetně tradičních přístupů k jeho projektování a faktorů, které tuto tvorbu ovlivňují.

Empirická část seznamuje s výzkumem, jehož cílem bylo získat relevantní údaje o tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk v bakalářských studijních programech na technických fakultách, a na základě získaných dat popsat způsob jejich projektování. Výzkum byl založen na smíšeném metodologickém postupu. Z kvantitativních metod se jednalo o dotazníkové šetření, z metod kvalitativních byla využita nekvantitativní obsahová analýza dokumentů. Výstupem práce je získání obrazu o tvorbě jazykových kurikul v bakalářských studijních programech na českých fakultách technického zaměření.

KLÍČOVÁ SLOVA:

technické fakulty, bakalářské studium, jazykové kurikulum, empirický výzkum

TITLE:

Language Curriculum Development in Bachelor Study Programmes of Czech Technical Faculties

AUTHOR:

Stanislava Jonáková

DEPARTMENT:

Institute for Research and Development of Education

SUPERVISOR:

Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

ABSTRACT:

The doctoral thesis is focused on language curriculum development in Bachelor Study Programmes of Czech technical faculties. In the theoretical part, key ideas about the development of European higher education are outlined, including visions of its further course. It also deals with the analysis of the European Union and the Council of Europe's language policy and its implementation into the state language policy of the Czech Republic at the tertiary level. The state-of-the-art knowledge in the field of curriculum theory is presented, as well as different conceptions of language curriculum, including traditional approaches to its development and the factors which influence it.

The empirical part describes the research whose aim was to find out relevant data about English language curriculum development in Bachelor Study Programmes of Czech technical faculties, and based on the data gained, to give a description of the way in which the language curricula were developed. The research was based on a mixed methodological approach. From quantitative methods, a questionnaire was chosen and from qualitative methods, a non-quantitative content analysis of documents was used. The result of the research is the provision of state-of-the-art language curricula development in Bachelor Study Programmes.

KEY WORDS:

technical faculties, Bachelor Study Programme, language curriculum, empirical research

Obsah

ÚVOD.....	9
1. VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ.....	14
1.1 Vysokoškolské vzdělávání v Evropě v druhé polovině 20. století	14
1.1.1 Koncepce Martina Trowa – 3 fáze vývoje systému vysokoškolského vzdělávání..	15
1.2 Proces vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.....	18
1.3 Vliv Boloňského procesu na přeměnu vybraných oblastí vysokoškolského vzdělávání v České republice	23
1.3.1 Restrukturalizace systému vysokoškolského vzdělávání	23
1.3.2 Prostupnost vysokoškolského vzdělávání.....	25
1.3.3 Rovný a otevřený přístup k vysokoškolskému vzdělání.....	25
1.3.4 Internacionalizace vysokoškolského vzdělávání	27
2. JAZYKOVÁ POLITIKA V EVROPĚ.....	29
2.1 Vymezení pojmu jazyková politika	29
2.2 Jazyková politika Evropské unie (EU).....	29
2.3 Jazyková politika Rady Evropy (RE).....	32
2.3.1 Implementace jazykové politiky EU a RE do státní jazykové politiky ČR v oblasti vysokého školství.....	35
2.4 Reflexe státní jazykové politiky České republiky v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol.....	38
3. TEORIE KURIKULA	41
3.1 Definice kurikula.....	42
3.2 Dimenze kurikula	43
3.2.1 Dimenze ideová a obsahová	43
3.2.2 Dimenze metodická a organizační	44
3.3 Formy existence kurikula	44
3.4 Filosofické základy kurikula	45
3.5 Tvorba kurikula.....	47
3.5.1 Model kurikula zaměřený na předem vymezené cíle	48
3.5.2 Model kurikula zaměřený na činnost.....	49
4. JAZYKOVÉ KURIKULUM.....	51
4.1 K některým rysům moderní výuky cizích jazyků	51
4.1.1 Osvojení komunikativní kompetence	51
4.1.2 Zřetel k osobnosti studenta a role učitele ve vyučovacím procesu.....	53
4.1.3 Vyučovací metody a výukové materiály	54
4.2 Pojetí jazykového kurikula.....	56
4.3 Projektování jazykového kurikula.....	57
4.3.1 Přístupy k projektování jazykového kurikula	57
4.3.2 Faktory ovlivňující projektování jazykového kurikula na vysoké škole	61
4.3.3 Vybrané komponenty jazykového kurikula.....	66
5. EMPIRICKÝ VÝZKUM	73
5.1 Východiska výzkumu.....	73
5.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky	75
5.3 Výzkumný design	76

5.3.1	Výzkumné metody	76
5.3.2	Předvýzkum	77
5.3.3	Výběr fakult technického zaměření	77
5.3.4	Základní soubor	78
5.4	Vybrané pojmy použité v dotazníkových šetřeních I, II, III a IV	80
5.5	Metodologie dotazníkového šetření I: Zjišťování postojů vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na fakultách technického zaměření	81
5.5.1	Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření I	81
5.5.2	Tvorba dotazníku	81
5.5.3	Pilotáž, finální verze dotazníku	82
5.5.4	Reliabilita a validita dotazníkového šetření I	83
5.5.5	Výběr respondentů, distribuce dotazníků	83
5.5.6	Zpracování a analýza výzkumného materiálu	84
5.6	Metodologie dotazníkového šetření II: Zjišťování postojů vedoucích jazykových pracovišť k výuce cizích jazyků na fakultách technického zaměření	91
5.6.1	Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření II	91
5.6.2	Tvorba dotazníku	92
5.6.3	Pilotáž, finální verze dotazníku	92
5.6.4	Reliabilita a validita dotazníkového šetření II	93
5.6.5	Výběr respondentů, distribuce dotazníků	93
5.6.6	Zpracování a analýza výzkumného materiálu	93
5.7	Metodologie dotazníkového šetření III: Zmapování jazykové výuky na fakultách technického zaměření	107
5.7.1	Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření III	107
5.7.2	Tvorba dotazníku	108
5.7.3	Pilotáž, finální verze dotazníku	108
5.7.4	Reliabilita a validita dotazníkového šetření III	108
5.7.5	Výběr respondentů, distribuce dotazníků	109
5.7.6	Zpracování a analýza výzkumného materiálu	109
5.8	Metodologie dotazníkového šetření IV: Tvorba jazykového kurikula na fakultách technického zaměření	119
5.8.1	Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření IV	119
5.8.2	Tvorba dotazníku	120
5.8.3	Pilotáž, finální verze dotazníku	120
5.8.4	Reliabilita a validita dotazníkového šetření IV	121
5.8.5	Výběr respondentů, distribuce dotazníků	121
5.8.6	Zpracování a analýza výzkumného materiálu	122
6.	VÝSLEDKY VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A DISKUSE	145
6.1	Výsledky zjišťování názorů managementu technických fakult na výuku cizích jazyků na školách tohoto typu (dotazníková šetření I a II)	145
6.2	Výsledky zjišťování údajů o jazykové výuce na technických fakultách v bakalářském studijním programu (dotazníkové šetření III)	146
6.3	Výsledky zjišťování údajů o tvorbě kurikula předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu (dotazníkové šetření IV)	149
6.4	Diskuse	151
6.4.1	Diskuse výzkumné metodologie	151
6.4.2	Diskuse dílčích výsledků výzkumných šetření	152
7.	ZÁVĚR	154

8. SUMMARY	157
9. LITERATURA	158
10. VLASTNÍ PUBLIKAČNÍ ČINNOST	169
11. SEZNAM TABULEK	171
12. SEZNAM GRAFŮ	172
13. SEZNAM PŘÍLOH	175
14. PŘÍLOHY	176

ÚVOD

Od devadesátých let dvacátého století je české vysoké školství charakterizováno vysokou mírou autonomie a s tím související kurikulární diverzitou. Také cizí jazyky se na technických vysokých školách vyučují podle interních modelů jazykových kurikul.

V současné době na řadě technických vysokých škol stávající jazyková kurikula prošla nebo procházejí procesem inovace ve snaze co nejvíce je přiblížit jazykovým potřebám vysokoškoláků jak v průběhu jejich vysokoškolských studií, tak v jejich profesionální kariéře po ukončení vysoké školy. V tomto procesu přepracovávání stávajících jazykových kurikul jsou uplatňována různá kritéria stanovená vedením fakult i jednotlivými jazykovými pracovišti. Výsledkem jsou pak odlišná jazyková kurikula jak na jednotlivých univerzitách, tak mnohdy i na jednotlivých fakultách téže univerzity. Jazyková kurikula se potom liší např. vstupními požadavky na úroveň znalosti anglického jazyka, obecnými cíli kurzu (goals) a konkrétními výukovými cíli (objectives), obsahovým zaměřením, požadavky na výstupní znalosti studentů na konci kurzu, způsobem hodnocení řečových dovedností a jazykových znalostí a také kritérii hodnocení výkonu.

V souvislosti s diverzifikací jazykových kurikul na technických vysokých školách v České republice je nutné upozornit na skutečnost, že MŠMT ČR doposud nevymezilo konkrétní požadavky na výstupní jazykovou úroveň absolventů vysokých škol. V rámci celkové akreditace studijních programů předkládaných jednotlivými vysokými školami nefilologického typu jsou za vyhovující považována ta jazyková kurikula, která explicitně vyjadřují konkrétní výstupní požadavky na znalost cizího jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ). Protože se však jedná o interní modely, dají se předpokládat i rozdílné interpretace stanovených výstupních úrovní znalosti cizího jazyka podle SERRJ (2001, s. 21-43).

Národní deskriptory obsažené v Národním kvalifikačním rámci terciárního vzdělávání České republiky, jenž byl ministerstvem školství publikován v roce 2010, se zabývají otázkou jazykové způsobilosti, avšak jen ve značně obecné rovině. V daném dokumentu je uvedeno, že absolventi budou „používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce“ (2010, s. 44). Pro bakalářský, magisterský i doktorský studijní program je formulace očekávaných výstupů z učení naprosto stejná, chybí zde gradace jazykových způsobilostí pro jednotlivé cykly. Jak je

v dokumentu konstatováno, „má to své opodstatnění právě ve funkci vyjadřování kontextu, na němž pojetí obecných způsobilostí stojí. Jestliže národní deskriptory požadují, aby absolvent studijního programu na každé jednotlivé kvalifikační úrovni byl schopen používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce, pak se to logicky vztahuje k používání těch znalostí, dovedností a způsobilostí, které jsou očekávány na dané kvalifikační úrovni. Gradace jazykových způsobilostí je tak národními deskriptory stanovena implicitně“ (2010, s. 31-32). Z uvedeného je zřejmé, že ani tento dokument nemůže nijak výrazně pomoci při projektování jazykových kurikul na fakultách technického zaměření. Tvůrci kurikul by ze strany ministerstva uvítali konkrétně stanovené výstupní úrovně znalosti cizího jazyka pro jednotlivé cykly vysokoškolského vzdělávání.

Na základě výše uvedených skutečností se naskytá následující otázka: „Jak studenti hodnotí vysokoškolskou výuku cizích jazyků založenou na různorodých interních modelech jazykových kurikul“?

V období 2003 až 2007 byla provedena řada rozsáhlých šetření zabývajících se sociálně-ekonomickou situací vysokoškolských studentů a jejich motivací ke studiu, hodnocením kvality výuky na českých vysokých školách, hodnocením úrovně znalostí získaných na vysoké škole, nedostatky vysokoškolské přípravy z pohledu potřeb praxe, uplatněním absolventů na trhu práce, celkovou spokojeností studentů s vysokoškolským studiem – srov. celostátní projekt Očima studentů. Národní dotazníkové šetření studentů (Vyhnáková, 2007); Vybrané výsledky ze sociologického šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice (Menclová a Baštová, 2006); Názory studentů ČVUT v Praze na studium (Šafránková, 2005); Uplatnění absolventů ČVUT v Praze na trhu práce (Šafránková, 2006); Výzkum uplatnění absolventů VŠB-TU Ostrava na trhu práce (Noskievič a Kozel, 2005). V rámci těchto šetření byly dílčí otázky zaměřeny také na výuku cizích jazyků ve vysokoškolském vzdělávání. Z výsledků je patrné, že výuka cizích jazyků patří k negativům vysokého školství u nás. Studenty byla kritizována celkově nízká úroveň získaných znalostí a řečových dovedností v cizím jazyce z hlediska připravenosti pro práci po ukončení studia. Jak je uvedeno v Bílé knize terciárního vzdělávání z roku 2009, rovněž neuspokojivá internacionalizace studia (nedostatečná bezprostřední komunikace se zahraničními studenty, nedostatečná práce se zahraniční literaturou a účast na zahraničních stážích v průběhu studia) se nepříznivě podílí na tom, že „absolventi

nejsou odpovídajícím způsobem připraveni na další studium v zahraničí nebo na uplatnění na mezinárodním trhu práce či v mezinárodním pracovním prostředí“ (2009, s. 16).

V této souvislosti je nutné zdůraznit, že příčiny nedostatečné znalosti cizího jazyka/ jazyků u vysokoškolských studentů v žádném případě není možné spatřovat pouze v oblasti vysokého školství. V roce 2005 byly v souladu se SERRJ stanoveny Národním plánem výuky cizích jazyků požadavky na výstupní úroveň pro tzv. první cizí jazyk v základním a ve středním vzdělávání – v 5. ročníku základní školy výstupní úroveň A1, v 9. ročníku základní školy výstupní úroveň A2; u absolventů střední školy výstupní úroveň B2 (2005, s. 1). Avšak i přes dobrou úroveň kurikulárního zabezpečení vzdělávání v cizím jazyce na úrovni základního a středního školství se nedaří tento plán zcela realizovat, což potvrdila i „státní maturita nanečisto“ z cizího jazyka, která se konala v říjnu 2011. Přestože si lehčí verzi zkoušky (úroveň B1 podle SERRJ) zvolily tři čtvrtiny testovaných studentů, z anglického jazyka jich neuspělo 34 % a z německého jazyka dokonce 40 %. „Maturita nanečisto“ také upozornila na rozdílnou úroveň znalosti cizího jazyka u studentů na různých typech středních škol, neboť ve srovnání s gymnázii dosáhly střední odborné školy a učiliště horších výsledků (srov. V generálce státní maturity propadl každý třetí student, 2011). V rámci „ostré“ maturity v roce 2012 vykonalo zkoušku z anglického jazyka v základní úrovni obtížnosti 38, 9 tis. studentů, z nichž neuspělo 4,3 %. Oproti roku 2011 se jednalo o mírné zvýšení procenta neúspěšnosti, což bylo dáno účastí repetentů z roku 2011. V německém jazyce úroveň neúspěšnosti přesáhla 12 % a zůstala tak na úrovni roku 2011. Test vyšší úrovně z obou jazyků vykázal neúspěšnost 0,3 %, resp. 0,7 % (srov. Tisková zpráva – První polovina maturitní zkoušky za námi, 2012).

Na základě výše uvedeného považuje autorka řešení problematiky projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření, jehož kvalita ovlivňuje celkový průběh jazykového kurzu včetně získání určité úrovně jazykové kompetence, za jednu z priorit v procesu transformace našeho vysokoškolského systému.

Důvodem, proč je disertační práce zaměřena na projektování jazykového kurikula předmětu Anglický jazyk, je skutečnost, že od roku 1989 vzrůstá preference anglického jazyka jako prvního cizího jazyka. Převážná většina žáků (96 %) se učí angličtinu na gymnáziích, 79 % na středních odborných školách a 55 % na středních odborných učilištích (Průcha, 2006, s. 227). Rovněž v Tematické zprávě České školní inspekce – Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008 a v Tematické zprávě České školní inspekce – Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním,

základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009 je uvedeno, že na základních a středních školách jednoznačně převládá volba angličtiny. Tato tendence je patrná také na fakultách technického zaměření, na nichž je převážně povinný pouze jeden cizí jazyk, a tím je na více než polovině z nich jazyk anglický (srov. výsledky výzkumného šetření III, vztahující se ke zmapování jazykové výuky na technických fakultách v bakalářském studijním programu, uvedené v této disertační práci v podkapitole 5.7.6).

Disertační práce obsahuje část teoretickou a empirickou. Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola nazvaná *Vysokoškolské vzdělávání v Evropě* představuje širší kontext práce, v níž jsou nastíněny klíčové úvahy o vývoji systému evropského vysokého školství včetně vizí o jeho budoucím směřování. Vzhledem k tomu, že znalost cizích jazyků hraje jednu z klíčových rolí v náročném procesu utváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, je druhá kapitola s názvem *Jazyková politika v Evropě* zaměřena na jazykovou politiku Evropské unie a Rady Evropy a na její implementaci do státní jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství. Rovněž je zde pozornost věnována reflexi státní jazykové politiky České republiky v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol. Ve třetí kapitole nazvané *Teorie kurikula* je prezentován současný stav poznání v oblasti teorie kurikula. Jsou zde uvedena jak odlišná pojetí pojmu kurikulum, tak různé formy jeho existence diskutované v odborné literatuře. Dále je zde v obecné rovině nastíněn vliv teorií výchovy – perenialismu, progresivismu, esencialismu a rekonstruktivismu na samotné kurikulum, a to při vymezování cílů vzdělávání, ale také znalostí nezbytných k osvojení, při určování role učitele ve vyučovacím procesu a při stanovení celkového zaměření kurikula. Pro účely disertační práce je v otázce tvorby kurikula pozornost věnována pouze základním modelovým typům kurikul, a to modelu kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle a modelu kurikula zaměřeného na činnost. Čtvrtá kapitola s názvem *Jazykové kurikulum* se zabývá pojetím jazykového kurikula jak z pohledu učitelů – praktiků, tak z pohledu specialistů. Jsou zde shrnuty tradiční přístupy k projektování jazykového kurikula včetně faktorů, které tvorbu kurikula ovlivňují. V páté kapitole nazvané *Empirický výzkum* je prezentován výzkum samotný. Jeho hlavním cílem bylo získat relevantní údaje o tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice a na základě získaných dat popsat způsob projektování zkoumaných kurikul. V návaznosti na uvedený cíl byly formulovány hlavní výzkumné otázky: Jaké komponenty jsou brány v úvahu při tvorbě jazykových

kurikul v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice? Které faktory mají vliv na tvorbu jazykových kurikul? Pro řešení vymezených otázek byl zvolen smíšený metodologický postup. Z kvantitativních metod se jednalo o dotazníkové šetření, z metod kvalitativního výzkumu byla využita nekvantitativní obsahová analýza dokumentů. Východiska výzkumu, výzkumné cíle a výzkumné otázky, výzkumný design a metodologie jednotlivých dotazníkových šetření včetně shrnujících nálezů jsou zpracovány v samostatných podkapitolách. Kapitola šestá obsahuje shrnutí v anglickém jazyce. V následujících kapitolách sedm až deset jsou uvedeny seznamy literatury, tabulek, grafů a příloh.

1. VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ

„Vysokoškolské vzdělání poskytuje člověku větší míru svobody. Znalosti a dovednosti získané při studiu na vysoké škole zvyšují možnosti uplatnění na pracovním trhu a mohou napomoci i ke zlepšení kvality života v současné společnosti. Vzdělání ale nemá jen praktický účel, je to hodnota sama o sobě, která člověka obohacuje, umožňuje mu poznávat a porozumět.“

prof. PhDr. Petr Fiala, Ph.D., LL.M.

1.1 Vysokoškolské vzdělávání v Evropě v druhé polovině 20. století

Společenské změny v Evropě v 50. a 60. letech dvacátého století vedly k výraznému zájmu studentů o vysokoškolské studium. V období mezi 1960 a 1971 se počty zapsaných studentů v evropských vysokoškolských institucích více než zdvojnásobily. Jestliže se v roce 1960 jednalo o 4 685 000 zapsaných studentů, v roce 1971 došlo k navýšení až na 9 850 000. Poměr počtu studentů k celkovému počtu obyvatel ve věkové skupině od 20 do 24 let vzrostl od roku 1960, kdy činil 8,6 %, na 17 % v roce 1971. Se stoupajícími počty vysokoškolské populace se ve srovnání s podílem studentů dělnického nebo rolnického původu výrazně zvýšil podíl studentů ze středních tříd a změnilo se celkové pojetí vysokoškolského vzdělávání – z výsady se stalo právo. Důsledkem bylo zvýšení pravidelných veřejných nákladů na vysokoškolské vzdělávání. Jestliže v roce 1960 činily ve třech pětinách evropských zemí 0,3 % nebo i méně z hrubého národního produktu (HNP), pak v roce 1970 již dosahovaly ve čtyřech pětinách zemí více než 0,4 % z HNP. Centrální a místní správa byly považovány za téměř jediný zdroj financování vysokého školství (Vysokoškolské vzdělávání v Evropě, 1974, s. 7-10).

V 80. a 90. letech dvacátého století byla ve většině evropských zemí posílena autonomie vysokoškolských institucí, zejména univerzit. Prostřednictvím legislativy byly vyvázány z přímé kontroly státu a mohly tak schvalovat své vlastní statuty v oblasti řízení i výuky. V řadě zemí však zvýšení nezávislosti institucí na vládě vyvolalo povinnost začleňovat zástupce podnikové sféry nebo studentské obce do svých řídicích týmů, anebo s nimi alespoň konzultovat. Zvyšující se počty vysokoškoláků měly vliv na změnu struktury a obsahu vysokoškolských kurzů. Vedle stávajících teoretických akademických kurzů došlo k nárůstu počtu i rozsahu odborněji zaměřených programů. Vytvořily se užší vazby mezi vysokoškolským vzděláváním a poptávkou po vysoce kvalifikované pracovní síle na

trhu práce. To stimulovalo rozvoj neuniverzitního vysokoškolského sektoru. Růst počtu přijímaných studentů výrazně ovlivnil také jejich různorodost. Pocházeli z rozdílného sociálního, kulturního a vzdělanostního prostředí a vstupovali na vysoké školy nebo se do nich vraceli v různých fázích svého života. Díky větší institucionální autonomii ústřední orgány ve většině zemí přidělovaly institucím celkové dotace, což jim umožnilo svobodné rozhodování při stanovování vlastních výdajových priorit. Veřejné výdaje však byly ve vysokém školství redukovány, a to vyvolávalo tlak na co nejefektivnější vynakládání veřejných prostředků. Aby se zvýšila zodpovědnost škol za účinné využívání přidělených financí, byla jejich správa vložena do rukou členů akademických a studentských obcí. Instituce se rovněž snažily získat alternativní zdroje příjmů. Zvýšená autonomie jim umožňovala přizpůsobovat studijní nabídku potřebám podnikové sféry, což jim zpětně dávalo možnost obracet se na podniky s žádostí o doplňkové finanční prostředky. Země rozšířily kritéria výběru pro vyhledávání nejvhodnějších studentů pro konkrétní programy. Byl prováděn přísnější výběr při přijímání studentů a byla zavedena opatření ke snížení studijní úmrtnosti. Výuka probíhala ve větších studijních skupinách a důraz byl kladen na pedagogické schopnosti učitelů. Ve zvýšené míře byly využívány informační a komunikační technologie, součástí studia se stal praktický výcvik a praxe. Studium získalo více evropský ráz díky mezinárodní spolupráci ve výzkumu a výměnným pobytům studentů. Docházelo ke sblížení evropských vysokoškolských systémů, které se sice ubíraly stejným směrem, nikoliv však jednotně (Dvacet let reforem vysokého školství v Evropě po roce 1980, s. 19-171).

1.1.1 Koncepce Martina Trowa – 3 fáze vývoje systému vysokoškolského vzdělávání

Jak je patrné z předchozí podkapitoly 1.1, vývoj vysokoškolského vzdělávání v Evropě ve druhé polovině 20. století v podstatě korespondoval s obecnou teorií Američana M. Trowa o celkovém vývoji systému vysokoškolského vzdělávání. V této souvislosti považujeme za vhodné zmínit některé z jeho důležitých názorů na tuto problematiku.

M. Trow spojoval problémy vysokého školství v každé vyspělé společnosti s jeho expanzí. Na základě podílu věkové skupiny, jež vstupuje na vysoké školy, rozlišoval 3 fáze vývoje systému vysokoškolského vzdělávání – elitní, masové a univerzální.

M. Trow předpokládal, že systém elitního vysokého školství je možné rozšiřovat bez podstatných změn jeho charakteru, pokud nepojme více než 15 % příslušné věkové

skupiny. Nad touto 15% hranicí se charakter systému začíná postupně měnit, je však stále schopen vyvíjet instituce bez potřeby jejich transformace, dokud neobsáhne 50 % populačního ročníku. Překročením 50% hranice je systém nucen vytvářet nové formy vysokoškolského vzdělávání a jeho vývoj směřuje k univerzální přístupnosti. Snadnost přístupu k vysokoškolskému vzdělání ovlivňuje podle M. Trowa samotné vnímání studia na vysokých školách. Při omezeném přístupu k vysokoškolskému vzdělávání je studium chápáno jako privilegium původu a nadání. Po překročení 15% podílu věkové skupiny, která získá přístup ke studiu, je vysokoškolské vzdělání považováno za právo všech, kteří splňují určité formální požadavky. Jestliže však podíl vysokoškolských studentů v dané věkové skupině stoupne na 50 %, vysokoškolské studium se stává stále více povinností. K vnímání studia jako povinnosti přispívá podle M. Trowa rovněž skutečnost, že „se zvyšujícím se počtem vysokoškolsky vzdělaných lidí jsou nejlepší pracovní příležitosti a ekonomická prosperita v životě vyhrazeny právě jim“ (Trow, 1974, s. 16-17).¹

M. Trow zároveň poukazoval i na negativní stránku snadnějšího přístupu ke vzdělání a větší heterogenity studentské populace, které vedou k větší míře nedokončenosti studia. Uvádí, že ve srovnání se studenty elitních institucí, kteří nastupují na vysokou školu bezprostředně po ukončení střední školy, v masovém vysokoškolském systému stále větší počet studentů odkládá zahájení studia buď z důvodů pracovních, nebo cestování. V institucích s univerzálním přístupem jsou pak odklady zahájení studia a jeho přerušování naprosto běžné (1974, s. 18).

M. Trow rovněž definoval odlišná poslání jednotlivých fází vysokého školství a v této souvislosti se zabýval diferenciací jak náplně studia, tak forem výuky. Pozornost dále věnoval institucionální diverzitě, problematice rozhodovacích pravomocí, akademickým

¹ Rovněž J. Keller a L. Tvrďý uvádějí, že vzdělání mělo v demokratizační fázi 60. let 20. století sloužit jako výtah, „s jehož pomocí se široké vrstvy obyvatel dostanou sociálně o několik pater výše v sociální struktuře, stanou se pevnou součástí širokých a v blahobytu žijících středních vrstev“ (2008, s. 23). Upozorňují však také na skutečnost, že vzhledem k výrazným proměnám společenského a ekonomického kontextu v průběhu poslední čtvrtiny 20. stol. (např. prudký nárůst globalizace ekonomiky, prohlubující se potíže sociálního státu, výrazné změny charakteru práce, výrazné proměny podmínek na trhu práce, stagnace a rozvolňování středních vrstev) se „škola stále více proměňuje v jakousi pojišťovnu, vzdělání už negarantuje vzestup zdaleka tak spolehlivě, jako tomu bylo ve vyspělých zemích v optimistických šedesátých letech“ (2008, s. 24).

standardům, přístupu ke vzdělání a výběru studentů, akademické správě a vnitřnímu řízení institucí (1974, s. 17-24). Klíčové úvahy k uvedeným otázkám autorka shrnula v Tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 Klíčové úvahy k vybraným aspektům v koncepci Martina Trowa o vývoji systému vysokého školství

	Elitní vysoké školství (do 15 %)	Masové vysoké školství (15-50 %)	Univerzální vysoké školství (nad 50 %)
Funkce vysokého školství	formování myšlení a charakteru vládnoucí třídy, příprava na plnění elitních úkolů ve vládě a vědeckých profesích	vzdělávání elit pojímaných jako řídicí složka všech technických a ekonomických organizací ve společnosti, důraz kladen na předávání dovedností potřebných pro plnění značně specifických úkolů	vzdělávání celé populace, aby byla schopná přizpůsobit se společnosti procházející rychlými společenskými a technologickými změnami
Diferenciace náplně studia a forem výuky	akademické pojetí studia, vysoce specializované studijní programy; typická forma výuky – kontaktní hodina/seminář; vytváření osobních vztahů mezi učiteli a studenty	modulární forma studia, posloupnost jednotlivých kurzů; udělování kreditů umožňující snadnější přístup a prostupnost mezi obory a jednotlivými institucemi; výuka ve formě hromadných přednášek doplněných semináři, důraz na předávání vědomostí a dovedností, neosobní vztah se studenty	výuka málo strukturována; přežívání modulárních kurzů, u nichž se však ruší posloupnost a jejich vymezení; jako nepodstatný se jeví přímý osobní vztah mezi učitelem a studentem
Institucionální diverzita	systém vysoce homogenní; malá společenství soustředěná v místě studia	systém mnohorozměrnější; "intelektuální centra" dojíždějících a v místě ubytovaných studentů	velká diverzita institucí; není vytvořeno žádné společenství studentů
Centrum pravomocí a rozhodování	malá skupina společenské elity	vedle elitních skupin vliv "demokratických" politických procesů, zaměstnavatelů, bývalých absolventů se specifickými zájmy/kvalifikacemi	v popředí zájmu nejširší veřejnosti, která zpochybňuje privilegia a nedotknutelnost vysokoškolských institucí
Akademické standardy	jednotné a vysoké akademické standardy	širší spektrum standardů	žádné společné standardy, sleduje se vytvoření tzv. "přidané hodnoty" prostřednictvím vzdělávací zkušenosti

	Elitní vysoké školství (do 15 %)	Masové vysoké školství (15-50 %)	Univerzální vysoké školství (nad 50 %)
Přístup ke vzdělání a výběr studentů	meritokratický přístup	meritokratický přístup a prosazování rovnosti vzdělávacích příležitostí (zavádění neakademických kritérií, kompenzačních programů)	system otevřen pro každého, kdo projeví zájem/ kdo splňuje minimální požadavky na vzdělání; směřování k rovnosti dosažené úrovně vzdělání celé populační skupiny osob a k rovnoměrnému rozdělení vysokoškolského vzdělání mezi sociální, třídní, etnické a rasové skupiny obyvatelstva
Formy řízení	v čele akademik, řízení v rukou akademických pracovníků (laiků)	potřeba většího počtu administrativních pracovníků	řízení v rukou odborníků na rozpočtovou problematiku
Vnitřní řízení institucí	profesorská oligarchie	bývalí akademici, služebně mladší kolegové a studenti	přesun rozhodovacích pravomocí na politické instituce (politizace řízení)

Jednotlivé vývojové fáze se v systémech prolínají. Příčinu M. Trow spatřoval v tlacích, které nastávají, když vedle sebe existují formy vysokoškolského vzdělávání, jež jsou založeny na zcela různých principech a zaměřené na plnění naprosto odlišných funkcí. Vzhledem k tomu, že vývoj prvků systému během těchto fází je velmi nerovnoměrný, M. Trow upozorňoval na nutnost podrobné analýzy vývoje kteréhokoliv systému, jež musí být zaměřena na posloupnost změn v jeho jednotlivých částech a strukturách, na tlaky a problémy vyvolané těmito změnami a také na to, do jaké míry změny v různých zemích vykazují společné charakteristiky této posloupnosti u jednotlivých částí a prvků jeho systému (1974, s. 25).

1.2 Proces vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání

Jak bylo uvedeno v podkapitole 1.1 (Vysokoškolské vzdělávání v Evropě v druhé polovině 20. století), v 80. a 90. letech minulého století nastal proces sblížování evropských vysokoškolských systémů, které sledovaly stejný cíl, avšak nepostupovaly jednotně. Významným krokem ke koordinaci klíčových aktivit v oblasti vysokoškolského vzdělávání v Evropě bylo podepsání Sorbonnské a Boloňské deklarace na konci devadesátých let.

Vydáním Společné deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství byl v Paříži roku 1998 zahájen proces utváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, v rámci kterého je studentům, učitelům a vědcům umožněno studovat a pracovat v cizích zemích. Tato tzv. Sorbonnská deklarace tak znovu oživila myšlenku návratu k praxi na středověkých univerzitách, kdy se „studenti i učitelé volně pohybovali po Evropě, a tím i rychle šířili vědění celým kontinentem“ (1998, s. 1).

Boloňská deklarace z roku 1999 zdůraznila význam vytváření „Evropy znalostí“, v níž je nezbytné budovat konkurenceschopný evropský systém vysokého školství. V souladu se Sorbonnskou deklarací vytyčila cíle primárně důležité jak pro utvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, tak i pro podporu evropského systému vysokého školství z celosvětového hlediska (například přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání založeného na dvou základních cyklech vysokoškolského vzdělání – pregraduálním a graduálním; vypracování systému kreditů jako prostředku pro podporu mobility studentů, podpora evropské spolupráce v oblasti udržování kvality).

Význam realizace tohoto procesu směřujícího k vytvoření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání byl umocněn roku 2000 na lisabonském summitu schválením tzv. Lisabonské strategie, jejímž cílem bylo učinit Evropskou unii do roku 2010 „nejkonkurenceschopnější a nejdynamičtější ekonomikou světa založenou na znalostech, jež bude schopna udržitelného růstu a bude nabízet více kvalitních pracovních míst a větší sociální soudržnost“ (2000, s. 1).

Ve shodě s Boloňskou deklarací se následně konané konference (Praha 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londýn 2007) zaměřily na otázky spojené se zvyšováním atraktivity a konkurenceschopnosti evropských vysokých škol, jako jsou například restrukturalizace evropského vysokoškolského vzdělávání, podpora mobility studentů, učitelů, výzkumných a administrativních pracovníků, přijetí srozumitelného a srovnatelného systému titulů, zdokonalení systému jak pro uznávání titulů/ diplomů, tak doby studia, vytvoření národních kreditních systémů kompatibilních s Evropským kreditním systémem (ECTS), vytvoření národních kvalifikačních rámců srovnatelných s Kvalifikačním rámcem Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, vypracování standardů a směrnic pro zajišťování kvality vysokoškolského vzdělávání a výzkumu, implementace evropského obsahu do modulů, kurzů a studijních plánů, zpřístupnění vysokoškolského vzdělání všem zájemcům snižováním nerovných příležitostí. Zdůrazněním významu výzkumu jako

nedílné součásti vysokoškolského vzdělávání bylo doktorské studium připojeno jako třetí cyklus Boloňského procesu. Byla rovněž vyzdvižena role vysokoškolského vzdělávání v celoživotním učení, včetně nutnosti uznávání předchozího vzdělání.

S blížícím se vyhlášením Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, stanoveného na rok 2010, byly v roce 2009 v Lovani na konferenci evropských ministrů odpovědných za vysoké školství vymezeny priority pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání do roku 2020 (např. veřejné financování vysokoškolských institucí, založení vysokoškolského vzdělávání na nejmodernějším výzkumu, stálé zaměření se na kvalitu vysokého školství, zabezpečení rovného přístupu ke studiu a větší úspěšnosti v jeho dokončování, získání znalostí, dovedností a kompetencí nutných pro profesní život, zvýšení mobility, čtenější získávání společných titulů, zajištění dostupnosti a kvality celoživotního učení, vytváření národních kvalifikačních rámců). Bezprostředně se tyto priority vztahovaly k těm úkolům, jež byly v tzv. Boloňském procesu realizovány v účastnických zemích na různé úrovni.

Budapešťsko-vídeňskou deklarací o Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání byl v roce 2010 vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Vzhledem k nutnosti jeho dalšího propracování byly současně převzaty cíle pro následující desetiletí vytyčené v Lovanském komuniké.

Základní principy tzv. Boloňského procesu jsou pro přehled zpracovány v Tabulce č. 2 s názvem Základní principy Boloňského procesu.

Tabulka č. 2 Základní principy Boloňského procesu

Základní principy Boloňského procesu							
Sorbonnská deklaráce (1998)	Boloňská deklaráce (1999)	Pražské komuniké (2001)	Berlínské komuniké (2003)	Bergenské komuniké (2005)	Londýnské komuniké (2007)	Lovaňské komuniké (2009)	Vídeňské/ Budapeštské komuniké (2010)
otevřenost VŠ studia v Evropě/ vytvořit EPVV/ mobilita studentů, učitelů	mobilita studentů, učitelů, výzkumných, administrativních pracovníků	mobilita studentů, učitelů, výzkumných, administrativních pracovníků	půjčky/granty na podporu mobility/ zvýšit mobilitu doktorandů	půjčky/granty, víza, pracovní povolení; mobilita studentů, akademických pracovníků	mobilita studentů, VŠ pracovníků, absolventů VŠ	vyvážená mobilita uvnitř EPVV; do 2020 umožnit 20% absolventů v EPVV studovat v zahraničí	mobilita vyhlášen EPVV
dvoucyklový systém vzdělávání	přijmout dvoucyklový systém vzdělávání	dvoucyklový systém vzdělávání	doktorské studium – třetí cyklus	třícyklový systém studia	třícyklový systém studia	třícyklový systém studia	
využívat kreditový systém	vypracovat systém kreditů (ECTS)	zavádět systém kreditů (ECTS) zaručující přenosovou a akumulaci funkci	ECTS obecným základem národních kreditních systémů/ učinit ECTS systémem akumulace kreditů				
harmonizovat všeobecný rámec vzdělávacích cyklů (společné diplomy, pilotní projekty)	zavést přílohu k diplomu	přijmout srovnatelný/ srozumitelný systém titulů k využívání kvalifikací, kompetencí v EPVV	uznávat části studia, titulů, využívat dodatku k diplomu	uznávat části studia, společné diplomy, tituly (joint degrees)	uznávat kvalifikace získané na VŠ, dobu studia, předchozí vzdělávání	společné tituly, programy, mobilitní okna	
celoživotní učení se stane povinností		vzdělávání pojmut v perspektivě celoživotního učení	možnost celoživotního učení na úrovni VŠ vzdělávání	začlenit celoživotní učení do VŠ vzdělávání	posilovat roli VŠ vzdělávání v celoživotním učení	podporovat celoživotní učení jako integrální součást vzdělávacích systémů	
posilovat zaměstnanost	posilovat zaměstnanost	posilovat zaměstnanost	posilovat zaměstnanost	posilovat zaměstnanost	posilovat zaměstnatelnost v jednotlivých cyklech	posilovat zaměstnatelnost	zvýšit zaměstnatelnost absolventů
Evropa znalostí	posilovat evropskou dimenzi do vysokého školství	vytvářet moduly, kurzy, kurikula s evropským obsahem	moduly, kurzy, kurikula s evropským obsahem		inovovat studijní kurikula na základě výsledků studia	do 2020 přispět k vytvoření Evropy znalostí	
harmonizovat všeobecný rámec kvalifikací		přijmout společné základy kvalifikací/ vytvořit společný referenční rámec	vypracovat zastřešující rámec kvalifikací pro EPVV	přijet návrh Kvalifikačního rámce EPVV; vypracovat národní soustavy kvalifikací	zavádět národní kvalifikační rámce certifikované podle zastřešujícího Kvalifikačního rámce	zavést národní kvalifikační rámce do 2012	
	podporovat evropskou spolupráci v zajišťování kvality (vypracovat srovnatelná kritéria/ metodologii)	posílit evropskou spolupráci v zajišťování kvality	rozšířit zabezpečování kvality na institucionální, národní, evropské úrovni/ vytvořit standardy a směrnice pro zajišťování kvality	přijaty Evropské standardy a směrnice pro zajišťování kvality v EPVV	rozvíjet vlastní systémy zajišťování kvality na VŠ	stále se zaměřovat na kvalitu, zavádět Evropské standardy a směrnice pro zajišťování kvality	stále se zaměřovat na kvalitu vysokoškolského vzdělávání
posílit sociální / intelektuální/ vědecký/ technologický rozměr kontinentu	posílit sociální / intelektuální/ vědecký/ technolog. rozměr kontinentu	důraz na sociální rozměr Boloňského procesu	důraz na sociální rozměr Boloňského procesu, rovný přístup ke studiu	sociální rozměr Boloňského procesu, rovné příležitosti	sociální rozměr, rovné příležitosti	sociální rozměr, rovný přístup ke studiu, větší úspěšnost v jeho dokončování	rovné příležitosti
	hlavní roli při budování EPVV mají evropské VŠ	zapojení EAU/ NSSE do Boloňského procesu	studenti – plnoprávní partneři při řízení VŠ	zásadní role VŠ, studentů, zaměstnanců v Boloňském procesu			klíčová role akademické komunity při utváření EPVV

Základní principy Boloňského procesu							
Sorbonnská deklaráce (1998)	Boloňská deklaráce (1999)	Pražské komuniké (2001)	Berlínské komuniké (2003)	Bergenské komuniké (2005)	Londýnské komuniké (2007)	Lovaňské komuniké (2009)	Vídeňské/Budapeštské komuniké (2010)
		posílení atraktivity EPVV (kvalitou výzkumu a vysokoškolského vzdělání)	stipendijní programy pro studenty ze třetích zemí		posílit přitažlivost, konkurenceschopnost Evropy		
důraz na výzkum a samostatnou práci ve 2. cyklu			zajistit lepší propojení mezi VŠ vzděláváním a výzkumem	důležitost vysokého školství pro další posílení výzkumu	silněji napojit EPVV na EVP	VŠ vzdělávání založit na nejmodernějším výzkumu a vývoji	
					učení orientované na studenta	učení orientované na studenta	učení orientované na studenta
		vysokoškolské vzdělávání – veřejný statek	vysokoškolské vzdělávání – veřejný statek		zajistit nezbytné zdroje	veřejné financování do vysokého školství největší prioritou	vysokoškolské vzdělávání – veřejný statek; zajistit nezbytné zdroje

Zkratky uvedené v Tabulce č. 2:

1. **EAU** (Evropská asociace univerzit – European University Association)
2. **NSSE** (Národní svazy studentů v Evropě – National Unions of Students in Europe)
3. **EPVV** (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – European Higher Education Area)
4. **EVP** (Evropský výzkumný prostor – European Research Area)
5. **ECTS** (Evropský kreditní systém – European Credit Transfer System)

1.3 Vliv Boloňského procesu na přeměnu vybraných oblastí vysokoškolského vzdělávání v České republice

Česká republika, jež jako jeden ze signatářů Boloňské deklarace od počátku podporuje myšlenku vybudování Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, patří k aktivním aktérům v procesu jeho vytváření.

Realizací principů tzv. Boloňského procesu, zahájenou v našem vysokém školství ke konci devadesátých let dvacátého století, se vysokoškolské vzdělávání mění jak kvantitativně, tak kvalitativně. Značný nárůst studentů zapsaných na vysoké školy vedl ke vzniku nových veřejných vysokých škol neuniverzitního typu (např. Vysoké školy polytechnické v Jihlavě, Vysoké školy technické a ekonomické v Českých Budějovicích). Zahájily činnost nové fakulty (např. Fakulta informatiky a informačních technologií ČVUT v Praze, Fakulta biomedicínského inženýrství ČVUT v Praze, Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity v Brně, Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně). Byla založena řada soukromých vysokých škol (např. Akademie STING, o.p.s. v Brně, Vysoká škola aplikovaného práva, s.r.o. v Praze, Vysoká škola obchodní v Praze, o.p.s., Vysoká škola hotelová v Praze 8, s.r.o.).

K současným závažným úkolům vytyčeným před českými vysokými školami patří připravit mladé lidi pro trh práce a podporovat v nich touhu po dalším vzdělávání a získávání nových poznatků po celý život; v oblasti výzkumu a vývoje vytvářet kvalitní podmínky pro rozvoj špičkového výzkumu a vývoje a také tyto výsledky výzkumu a vývoje zprostředkovávat nebo přímo uplatňovat v praxi; úzce spolupracovat s podniky, zaměstnavateli, zapojit se do rozvoje celého regionu, v němž daná vysoká škola působí (Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010, s. 2). To ovšem vyžaduje vytvořit konkurenceschopný, bohatě diverzifikovaný systém.

1.3.1 Restrukturalizace systému vysokoškolského vzdělávání

Zavádění třístupňového systému vysokoškolského vzdělávání (bakalářský, magisterský a doktorský), jenž je považován za jeden ze základních principů tzv. Boloňského procesu, bylo v naší zemi umožněno Zákonem o vysokých školách z roku 1998.

V období 1999 až 2005 byla restrukturalizována naprostá většina vysokoškolských studijních programů, a to rozčleněním na bakalářské a magisterské studijní programy. Jak

je však konstatováno v Bílé knize terciárního vzdělávání, „bakalářské programy jsou mnohdy vnímány pouze jako přípravný blok pro magisterský cyklus, nejsou dostatečně diverzifikovány, co se týká jejich zaměření, a chybí dostatečné množství programů s jasnou ambicí praktického uplatnění absolventů“ (2009, s. 18). Rovněž Závěrečná zpráva podskupin NERVu pro konkurenceschopnost a podporu podnikání z roku 2011 se staví k bakalářským programům kriticky. Podle expertní skupiny Nervu byly bakalářské programy odděleny od magisterských programů mnohdy formálně, bez adekvátní kurikulární změny, a proto často nemohou nabízet kompetence použitelné na trhu práce, čímž činí navazující magisterské studium nezbytným (Rámcem Strategie konkurenceschopnosti a výchozí náměty NERVu 2011, s. 158). Negativním důsledkem je tak v naší zemi – ve srovnání s ostatními evropskými státy – výrazně vyšší počet studentů pokračujících v magisterském studiu.

Aby tato třístupňová soustava na českých vysokých školách skutečně naplňovala své poslání, je nevyhnutelné provést v počtech studentů absolvujících jednotlivé cykly podstatnou restrukturalizaci vedoucí ke snížení procenta studujících v magisterských studijních programech na optimální úroveň 50 %. Podle údajů v tzv. Bílé knize z roku 2001 strukturu vysokoškoláků, kteří po ukončení bakalářského studijního programu již dále ve studiu nepokračovali, tvořilo přibližně 15 % studentů, zhruba 80 % studentů bylo v magisterských studijních programech a 5 % v doktorských studijních programech (2001, s. 64). Tento stav se prozatím nedaří změnit. Podle údajů z roku 2009, prezentovaných v Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015 (dále jen DZ 2011-2015), do magisterských studijních programů přechází více než 80 % bakalářů (2010, s. 7). Rovněž Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010 uvádí, že počet studentů veřejných a soukromých vysokých škol, poprvé zapsaných do magisterských navazujících studijních programů, vzrostl od roku 2009, kdy činil 79 208, na 86 284 v roce 2010.

K nárůstu počtu absolventů, kteří by bezprostředně po ukončení bakalářského studia odcházeli do praktického života, by zajisté přispělo, kdyby na trhu práce byli v daleko větší míře vnímáni jako kompetentní odborníci v dané oblasti s uceleným vysokoškolským vzděláním. Tato skutečnost není dosud zohledněna (srov. DZ 2011-2015, s. 16).

1.3.2 Prostupnost vysokoškolského vzdělávání

Se zavedením třístupňové struktury studia je v souladu s Boloňským procesem zajišťována jeho prostupnost, a to jak ve směru vertikálním, tak horizontálním. Jsou vytvářeny modulárně stavěné studijní programy a zaváděny kreditové systémy (na základě Evropského kreditového systému – European Credit Transfer System – ECTS), jež umožňují studentům pokračovat po ukončení bakalářského studia v magisterském studijním programu na původní či jiné vysoké škole nebo přejít v rámci jedné vysoké školy z jednoho studijního programu na druhý.

V souladu s naplňováním evropských závazků byl v naší zemi v období 2009 až 2012 vytvořen národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. Využíváním Evropského kreditového systému (ECTS) rámec výrazně napomůže zvýšit prostupnost naší vysokoškolské vzdělávací soustavy, a to nejen v národním, ale i v mezinárodním kontextu. Při jeho tvorbě se vycházelo jak ze zastřešujícího Rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (QF EHEA), tak z Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (EQF). Jak je uvedeno v publikaci Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky, z řady funkcí, jež by měl plnit, je to např. zajištění srovnatelnosti studia a tím i prostupnosti mezi školami, mezinárodní mobility, zaměstnatelnosti studentů a absolventů, vymezení vnitrostátních standard týkajících se úrovně znalostí, dovedností a způsobilostí absolventů studijních programů v terciárním vzdělávání (2010, s. 24-25). Roli Národního kvalifikačního rámce jako jednoho z prostředků zajišťování kvality vyzdvihl DZ 2011-2015 s doporučením, aby ho vysoké školy implementovaly v návaznosti na jeho zavedení do procesu akreditací a uplatňovaly „především stanovením profilů jednotlivých nabízených studijních programů a jejich převedením do podoby očekávaných kompetencí, jejichž dosahování bude ověřitelné“ (2010, s. 15).

1.3.3 Rovný a otevřený přístup k vysokoškolskému vzdělání

Zájem o vysokoškolské studium v posledním desetiletí mimořádně stoupá. Podle odhadu uvedeného v DZ 2006-2010 se měl počet studentů v roce 2010 navýšit až na 330 000 a toto kvantum by se mělo udržet vzhledem k demografickému poklesu až do roku 2015 (2005, s. 5). Proto na většině vysokých škol neustále přetrvávají jako součást přijímacího řízení

přijímací zkoušky a pořadí úspěšných uchazečů je sestavováno na základě dosažených výsledků.

Významným úkolem MŠMT je poskytnout všem studentům rovný a v maximální míře otevřený přístup k vysokoškolskému vzdělání. Jak je uvedeno v tzv. Bílé knize z roku 2001, cílem v dlouhodobém horizontu je volný přístup maturantů k terciárnímu vzdělávání bez přijímacího řízení, i když zcela otevřený přístup ke studiu bude vždy komplikován nerovnoměrným zájmem o různé studijní obory na jedné straně a nabídkou pracovního trhu na straně druhé (2001, s. 67). Vytvářet nové příležitosti v oblasti terciárního vzdělávání k uspokojení potřeb uchazečů o vysokoškolské vzdělávání bez omezení u všech, kteří splní vstupní požadavky, si jako cíl stanovilo ministerstvo v DZ 2000-2005 (2000, s. 5). Nárůst počtu studentů by však měl směřovat převážně do bakalářských studijních programů umožňujících bezprostřední uplatnění v praxi. Studijní nabídkou by měly bakalářské programy hlavně sloužit k uspokojování vzdělávacích potřeb regionu.

Problémem zůstává sociální složení vysokoškolských studentů, neboť zastoupení mladých lidí z různých sociálních skupin je velmi nevyrovnané. Jak uvádí DZ 2006-2010, podíl studentů z vysokoškolských rodin, kteří studují na VŠ, se pohybuje kolem 90 % (2005, s. 4). Rovněž v Bílé knize terciárního vzdělávání se konstatuje, že výrazný nárůst podílu studentů vstupujících do terciárního vzdělávání v posledních 15 letech nevedl k výraznějšímu snížení existujících nerovností. V České republice dosahuje vysokoškolského vzdělání v nejmladší věkové skupině do 26 let jen 9 % mladých lidí, jejichž otec byl manuálně pracující, u rodiny vysokoškolsky vzdělaných odborníků je to 56 %. Poměr nerovnosti činí 6:1, což je vůbec nejméně příznivý výsledek z celé Evropské unie (2009, s. 5). Za hlavní příčiny těchto nerovností je považována vysoká míra selektivity středního vzdělání, nedostatečná diverzifikace, a tedy i malá otevřenost systému terciárního vzdělávání, přijímací řízení na vysoké školy, slabé nebo málo účinné programy finanční pomoci studentům vysokých škol (2009, s. 57). Ve snaze snižovat bariéry v přístupu ke vzdělávání a v průběhu studia si ministerstvo v DZ 2011-2015 stanoví úkol připravit zákon o finanční pomoci studentům, nalézt nové mechanismy finanční podpory vedoucí k odstraňování překážek ekonomického charakteru u potenciálních zájemců o vysokoškolské vzdělávání ze sociálně znevýhodněného prostředí, usilovat o změnu statutu studenta vysoké školy v platné legislativě. Zároveň ministerstvo doporučuje vysokým školám podporovat znevýhodněné studenty formou stipendií, inovovat studijní programy s ohledem na snazší přístup ke studijním materiálům a pomůckám, vytvářet

příznivé kurzy pro zájemce o studium, spolupracovat se základními a středními školami při rozvoji motivace žáků a jejich přípravě pro studium na vysoké škole (2010, s. 22). Jak uvádí Bílá kniha terciárního vzdělávání, k dosažení větší rovnosti šancí v přístupu k vysokoškolskému vzdělání je rovněž nezbytné podporovat jak regionální strukturu terciárního vzdělávání bez nutnosti dojíždět do tradičních univerzitních center, tak vznik regionálních odnoží univerzit s vazbou na regionální trhy práce (2009, s. 62).²

1.3.4 Internacionalizace vysokoškolského vzdělávání

Podpisem Úmluvy o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v Evropě (tzv. Lisabonská dohoda) v roce 2000 Česká republika významně přispěla k usnadnění mezinárodní mobility studentů. Podpořila myšlenku umožnit všem lidem evropského regionu pokračovat ve svém vzdělávání nebo dokončit část studia na vysokých školách jiných evropských zemí. Souhlasila s uznáváním studia, osvědčení, diplomů a titulů získaných mimo domovské univerzity. Rovněž dala souhlas s poskytováním adekvátních informací o jakékoliv instituci náležející do českého vysokoškolského systému za účelem ověření, zda kvalita kvalifikací vydaných těmito institucemi opravňuje uznání v zemi, v níž je o uznání žádáno (Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu, 1997).

České vysoké školy se postupně otvírají mezinárodnímu prostředí, k čemuž výrazně přispívají transformační kroky zmíněné výše. Dále se tak děje vzrůstajícím rozšiřováním nabídky studijních programů v cizích jazycích na jednotlivých českých vysokých školách, což umožňuje přístup zahraničních studentů ke studiu v naší zemi. Jsou vytvářeny studijní programy ve spolupráci se zahraničními vysokými školami, v jejichž rámci je studentům dána příležitost jednak vypracovat diplomové či disertační práce pod společným vedením českých a zahraničních vysokoškolských učitelů, jednak získat společný (tzv. joint degree) nebo dvojí diplom (tzv. double degree).

V rámci programu Erasmus je vysokoškolákům umožněno strávit část svých studií v zahraničí, absolvovat pracovní stáž v zahraničním podniku či školícím a výzkumném

² Problematikou nerovnosti v přístupu k vysokoškolskému vzdělání v České republice se detailně zabývá P. Matějů a J. Straková v publikacích *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice* (2003) a *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (2006).

středisku. To vše zvyšuje jejich šance obstát v mezinárodní konkurenci na trhu práce. Pedagogickým pracovníkům vysokoškolských institucí jsou nabízeny zahraniční výukové pobyty a školení.

Vysokým školám se větší příležitosti naskýtají v oblasti mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji, mají možnost participovat na řešení projektů v rámci Evropské asociace univerzit.

Celkem za běžnou záležitost je na vysokých školách považováno užívání kreditového systému a vydávání vícejazyčného dodatku k diplomu (Diploma Supplement).³

³ Podrobněji je pojednáno o internacionalizaci ve vzdělání na vybraných technických fakultách v České republice v kapitole 2. Jazyková politika v Evropě.

2. JAZYKOVÁ POLITIKA V EVROPĚ

V náročném procesu utváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání hraje znalost cizích jazyků jednu z klíčových rolí. Na nezbytnost rozvoje jazykových znalostí (a to u pregraduálních studentů) již upozorňovala Sorbonnská deklarace (1998, s. 1). Také Berlínské komuniké (2003) zdůraznilo potřebu zabezpečit studium jazyků a zároveň zajistit náležitou jazykovou pestrost, aby bylo možno plně využít potenciál evropské identity, občanství a zaměstnatelnosti. Závažnost jazykového pluralismu a zachování mnohojazyčné tradice Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání byly rovněž zdůrazněny na konferenci v Lovani (2009). Z výše uvedeného je patrné, jak je nanejvýš žádoucí řešit problematiku výuky cizích jazyků v jednotlivých účastnických zemích v evropském kontextu.

2.1 Vymezení pojmu jazyková politika

Pro účely disertační práce se autorce jeví jako nejvhodnější ta definice, v níž je jazyková politika chápána jako „formální proces garantovaný vládami za účelem zdokonalit nebo rozšířit výuku a učení se jazykům. Jako taková je jazyková politika představována veřejnými texty, které deklarují záměry obvykle v podobě stanovených cílů a termínů plnění, zabezpečení financování, implementace, monitorování, hodnocení a kontroly“ (Languages in Europe Towards 2020, s. 8). Rovněž za výstižné považuje autorka vnímání jazykové politiky v tom smyslu, že hlavním cílem je v podstatě zvýšit počet mluvčích daného jazyka a uplatnit postupy, které k tomuto cíli vedou, obvykle prostřednictvím formálního vzdělání. V rámci vzdělávací politiky se nejčastěji jedná o jazyky vyučované ve škole, o hlavní evropské jazyky, jež jsou tradičně vyučovány, o angličtinu pojímanou jako lingua franca, o světové jazyky, jež jsou stále více středem pozornosti jazykové politiky, o jazyky preferovaných výměnných destinací v rámci Erasmu, o jazyky sousedních zemí ((Languages in Europe Towards 2020, s. 19).

2.2 Jazyková politika Evropské unie (EU)

Respektování náboženské, kulturní a jazykové rozmanitosti je charakteristickým znakem EU, zakotveným v Evropské chartě základních práv (Charta základních práv Evropské unie, s. 6). Jak je uvedeno v publikaci Řeč pro Evropu, „Jazyk, kterým mluvíme, nám pomáhá definovat naši identitu..... EU uznává toto právo na identitu a aktivně podporuje

svobodu mluvit a psát vlastním jazykem, přičemž nadále sleduje svůj cíl spočívající v hlubší integraci členských států. Tyto cíle se vzájemně doplňují a ztělesňují heslo EU „Jednotná v rozmanitosti“ (2008, s. 3).

Ovládání více než 1 jazyka je v současné době považováno „za jednu ze základních nových dovedností, které by Evropané ve společnosti znalostí měli mít“ (Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010, s. 10). Jednou z klíčových priorit jazykové politiky Evropské unie je tedy podporovat studium cizích jazyků a jazykovou rozmanitost ve společnosti. V duchu této koncepce by každý Evropan měl mít přístup k patřičnému jazykovému vzdělání, v němž by se naučil komunikovat vedle mateřštiny ještě v dalších dvou cizích jazycích (mnohojazyčnost – multilingvismus).

Vzhledem k tomu, že učení se jazykům je chápáno jako celoživotní aktivita, mělo by být zahájeno v útlém věku a pokračovat dále i v dospělosti.

Jak je konstatováno v Nové rámcové strategii pro mnohojazyčnost, „rostoucí tendence, kdy učení se cizímu jazyku znamená jednoduše učení se angličtině“, nestačí (2005, s. 4). Ve školách, na univerzitách či vzdělávacích centrech pro dospělé by měla být s ohledem na místní podmínky podporována výuka širokého spektra jazyků, a to jak větších/menších evropských jazyků a jazyků regionálních, tak jazyků minorit a migrantů. Klíčovou roli v podpoře mnohojazyčnosti by měly hrát vysokoškolské instituce. Ty by měly také umožnit všem studentům strávit část studií v zahraničí, a to přinejmenším jeden semestr.

Rovněž dokumenty Závěry Rady ze dne 22. května 2008 o mnohojazyčnosti a Usnesení Rady ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost zdůrazňují nutnost studia rozsáhlého počtu jazyků, a to v závislosti na zájmech, profesi a kulturním zázemí studujících.

Neobvyklý přístup k zachování jazykové rozmanitosti v životě Evropanů a k překonání současného soupeření mezi angličtinou a ostatními jazyky navrhla skupina osobností činných v oblasti kultury, jež byla ustanovena z podnětu předsedy Evropské komise Barrosa a komisaře pro mnohojazyčnost Orbana v roce 2007. V dokumentu „Problém nebo příležitost? Jak by mnohojazyčnost mohla konsolidovat Evropu“ prosazuje tato skupina koncepci osobního adoptivního jazyka, kdy každý Evropan by byl podněcován k tomu, aby si svobodně zvolil cizí jazyk odlišný od jazyka mezinárodního dorozumívání. Tento jazyk by byl intenzivně a důkladně vyučován ve školách (včetně vysokých) a dále využit v profesním životě. Členové skupiny poukazují na fakt, že „z profesního hlediska vše

nasvědčuje tomu, že angličtina bude v budoucnu sice neustále potřebnější, ale neustále méně postačující. Aby bylo možno získat odpovídající místo, bude třeba odlišit se zřetelně jiným způsobem a vykázat lepší odborné předpoklady; z tohoto pohledu bude každý potřebovat další jazyk – svůj osobní, charakteristický, méně běžný než angličtina a odlišný od jazyka, jímž již mluví jeho krajané“ (2008, s. 13-14).

V oblasti odborného vzdělávání a přípravy je jedním z požadavků EU nabízet prakticky orientovanou jazykovou výuku, jež bude přizpůsobena povolání studentů a jež bude relevantní pro jejich budoucí zaměstnání (Integrované osvojování obsahu a jazyka – Content and Language Integrated Learning – CLIL). Důraz je však kladen také na znalosti obecného cizího jazyka (General Language). Jak je uvedeno v jednom z klíčových dokumentů Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu a společný závazek, „university by měly studenty vybavit solidními jazykovými znalostmi bez ohledu na oblast jejich specializace“ (2008, s. 10). Další prioritou Evropské unie je přispět ke zvyšování kvality cizojazyčné výuky včetně zajištění její efektivity, a to např. podporováním škol a vzdělávacích institucí ve vytváření inovativních výukových metod nebo v uplatňování těchto metod ve výuce. Cílem je rovněž přispět k tomu, aby si učitelé jazyků osvojili nezbytné mezikulturní dovednosti a měli přístup ke kvalitní počáteční i průběžné odborné přípravě, jejíž součástí by byly výměnné programy mezi členskými státy (Závěry Rady ze dne 22. května 2008 o mnohojazyčnosti).

Je nevyhnutelné zdůraznit, že v procesu rozhodování v oblasti jazykové politiky hrají členské země rozhodující roli. Ze strany Evropské unie se od nich očekává definování své vlastní jazykové politiky – stanovení jasných cílů výuky jazyků na různých stupních vzdělávání se zohledněním výuky regionálních a menšinových jazyků a také zvýšení informovanosti o významu jazykové rozmanitosti. Evropská unie se nachází pouze v roli nápomocné, kdy prostřednictvím svých jazykových vzdělávacích programů jako jsou Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci či Grundtvig přispívá k uskutečňování výuky většího počtu jazyků, napomáhá zvyšovat odbornou přípravu učitelů jazyků, podporuje jak mobilitu studentů a učitelů, tak partnerství škol a v rámci výzkumu a rozvoje pomáhá vytvářet inovativní výukové metody (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006, s. 5).

2.3 Jazyková politika Rady Evropy (RE)

Rovněž Rada Evropy usiluje o to, aby všichni Evropané měli možnost učit se cizím jazykům ostatních členských států a jazykových společenství ve své zemi. Na rozdíl od Evropské unie podporující mnohojazyčnost prosazuje koncepci vícejazyčnosti (plurilingvismus), „jež zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). Onen jedinec nepojímá tyto jazyky a kultury jako přísně „rozškatulkované“, ale naopak si buduje komunikativní kompetenci, ke které přispívají všechny znalosti a zkušenosti s jazykem a ve které jsou všechny jazyky usouvztažněny a navzájem se ovlivňují“ (SERRJ, 2001, s. 4). Za účelem rozšíření vícejazyčnosti je Radou Evropy podporována mobilita na všech úrovních vzdělání, diversifikace jazykové nabídky s vhodným stanovením cílů pro každý jazyk, vytváření výukových programů umožňujících rozvíjení pouze částečných řečových dovedností, používání cizích jazyků při výuce jiných předmětů, využívání komunikačních a informačních technologií k rozšíření výuky a učebních materiálů pro všechny evropské národní a regionální jazyky. Důraz je rovněž kladen na celoživotní jazykové vzdělávání, jež by mělo být zahájeno v raném věku (srov. Doporučení č. R (98) 6 Výboru ministrů členským státům týkající se cizích jazyků, 1998).

V sekundárním vzdělávání Rada Evropy podporuje zařadit do osnov širší spektrum jazyků a jazykových úrovní a nabádá k rozvoji samostatnosti žáků, „která se stane základem pro celoživotní udržení, rozvoj a diversifikaci jazykových dovedností v souladu s měnícími se praktickými a kulturními potřebami“ (Doporučení č. R (98) 6 Výboru ministrů členským státům týkající se cizích jazyků, 1998). V oblasti odborného vzdělávání a přípravy jsou doporučovány jazykové kurzy zajišťující mladým lidem rovnováhu mezi odborným, kulturním a osobním rozvojem. Ve vzdělávání dospělých je akcentována nutnost celoživotního rozvoje obecných a odborných jazykových dovedností, a to např. formou distančního studia či spojením samostudia s institucionálním vzděláváním. Velká pozornost je Radou Evropy věnována přípravě a vzdělávání učitelů cizích jazyků, kterým by měl být umožněn studijní pobyt v zemi, kde je jazyk, který budou vyučovat nebo již vyučují, běžně užíván.

S cílem chránit a podporovat regionální a menšinové jazyky v různých evropských zemích a regionech Rada Evropy usiluje o zpřístupnění předškolního, základního, středoškolského,

technického a odborného vzdělávání v příslušných regionálních nebo menšinových jazycích. Rovněž se snaží v rámci základního, středního, technického a odborného vzdělávání zajistit výuku příslušných regionálních jazyků, jež by se stala součástí učebních osnov. Na úrovni vysokoškolského vzdělávání Rada Evropy prosazuje zpřístupnění studia v regionálních nebo menšinových jazycích a také zpřístupnění studia těchto jazyků jako oborů univerzitního nebo jiného vysokoškolského studia. Co se týká kurzů pro vzdělávání dospělých, navrhuje, aby výuka byla vedena i v regionálních nebo menšinových jazycích (Evropská charta regionálních či menšinových jazyků, 1992, s. 4-5).

Vzhledem k velké diverzitě vzdělávacích systémů v Evropě je dalším významným úkolem jazykové politiky Rady Evropy podpořit a usnadnit mezinárodní spolupráci v oblasti moderních jazyků. K tomuto účelu byl z iniciativy Rady Evropy vytvořen Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ), jenž obsahuje objektivní kritéria pro popis jazykové způsobilosti, což usnadňuje vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých studijních kontextech a napomáhá mobilitě v Evropě. Poskytováním společného základu pro srozumitelný popis cílů, obsahu a metod vyučování v oblasti učení se moderním jazykům SERRJ rovněž přispívá k větší srozumitelnosti kurzů, sylabů a systému kvalifikačních osvědčení (2001, s. 1).⁴

Cíle jazykové politiky EU a RE uvedené ve vybraných dokumentech jsou pro přehled zpracovány v Tabulce č. 3. Tabulka č. 3 (prvních pět dokumentů bylo vydáno Evropskou unií, zbývající tři dokumenty Radou Evropy).

⁴ Jazykovou politikou Rady Evropy prosazující jazykovou rozmanitost a vícejazyčnost se velmi podrobně zabývá dokument *Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě, 2007.*

Tabulka č. 3: Cíle jazykové politiky EU a RE ve vybraných dokumentech

Jazyková politika EU a RE ve vybraných dokumentech	Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku (1995)	Vzdělávání a odborná příprava v Evropě (2002)	Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti (2003)	Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost (2005)	Mnohojazyčnost: Přínos pro Evropu ... (2008)	SERRJ (2001)	Doporučení č. R (98)6 Výboru ministrů členským státům ...	Evropská charta regionál. či menšin. jazyků
Osvojit si znalost 2 CJ všemi obyvateli EU (multilingvismus)	✓	✓	✓	✓	✓			
Organizovat integrovanou výuku obsahu a jazyka (CLIL), klást důraz na jazykovou výuku v odborné přípravě	✓		✓	✓	✓		✓	
Dbát na vysokou kvalitu jazykového vzdělávání (moderní materiály, účinné metody výuky)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Zavést systém hodnocení, definovat ukazatele kvality a zavést systém zajišťující tuto kvalitu	✓	✓	✓			✓		
Podporovat mobilitu studentů v rámci vzdělávacích programů EU		✓	✓		✓		✓	
Podporovat mobilitu učitelů CJ v rámci vzdělávacích programů EU a jejich lepší odbornou přípravu		✓	✓	✓	✓		✓	
Podporovat celoživotní jazykové vzdělávání všech obyvatel EU		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Vypracovat vnitrostátní plány se stanovením jasných cílů výuky jazyků na různých stupních vzdělávání – s důrazem na význam jazykové rozmanitosti, se zohledněním výuky regionálních a menšinových jazyků			✓	✓		✓		✓
Podpořit mnohojazyčnost (multilingvismus) ve vysokoškolském vzdělávání (mezi studenty i zaměstnanci)			✓	✓				
Podpořit vícejazyčnost (plurilingvismus)						✓		
Osvojit si jazyk hostitelské země			✓	✓	✓			
Podporovat jazykovou výuku studentů se speciálními potřebami a jazykovou výuku dospělých			✓			✓	✓	
Zaměřit se na testování řečových dovedností v souladu se SERRJ			✓			✓		

2.3.1 Implementace jazykové politiky EU a RE do státní jazykové politiky ČR v oblasti vysokého školství

V souladu s jazykovou politikou Evropské unie státní jazyková politika České republiky v oblasti vysokého školství klade důraz na studium dvou cizích jazyků. Jedním z nich by měl však být jazyk anglický, což ale Evropská unie povinně nevymezuje. Úkol Evropské unie – podpořit mnohojazyčnost ve vysokoškolském vzdělávání – je sice uveden v Národním plánu výuky cizích jazyků, ale zároveň je v tomtéž dokumentu konstatováno, že „V současnosti převažuje pohled vedení vysokých škol na jazykové vzdělávání jejich studentů jako na záležitost každého studenta. Díky tomuto názoru i z důvodů ekonomických je mnohdy omezována výuka odborného cizího jazyka a zejména pak realizace výuky tzv. „méně užívaných jazyků“ (2005, s. 8). DZ 2006-2010 se otázkou výuky méně užívaných jazyků vůbec nezabývá (2005, s. 2). Na druhou stranu se pozitivně projevuje státní jazyková politika ČR vůči zahraničním vysokoškolákům studujícím v naší zemi, a to požadavkem na organizování kurzů českého jazyka pro cizince na jednotlivých vysokých školách.

Ve shodě s Evropskou unií a Radou Evropy podporuje MŠMT mobilitu studentů v rámci vzdělávacích programů EU. Jak je např. uvedeno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) publikovaném v roce 2001, „Naší vizí se stane ambiciózní cíl zemí EU, že v budoucnu každý student v terciárním sektoru vzdělávání stráví část svého studia mimo svoji vlastní školu, pokud možno v zahraničí“ (2001, s. 63). V DZ 2006-2010 je také stanoven úkol „umožnit všem vysokoškolským studentům strávit v rámci svého studia alespoň jeden semestr na zahraniční vysoké škole“. Kromě toho je zde zdůrazněna nutnost zlepšit jazykovou vybavenost akademických pracovníků, aby byli schopni komunikovat se studenty alespoň v jednom cizím jazyce, a to prostřednictvím mobility pedagogických pracovníků v rámci vzdělávacích programů EU nebo prostřednictvím kurzů v rámci celoživotního vzdělávání (2005, s. 7). Nezbytnost mobility studentů a pracovníků vysokých škol je opětovně vyzdvižena v DZ 2011-2015. Jak je zde konstatováno, pro studenty by se měla stát běžnou součástí studia, pro akademické pracovníky součástí kariérního postupu a měla by být samozřejmostí i pro ostatní (administrativní) pracovníky vysokých škol (2010, s. 18). Ve spojitosti s mobilitou je v DZ 2006-2010 po vysokých školách požadováno, aby nabízely kvalitní jazykové kurzy cílené podle studijních oborů a profesního zaměření a aby zvyšovaly nabídku akreditovaných studijních programů realizovaných v cizích jazycích, a to přednostně

v angličtině (2005, s. 7). Na tento úkol navazuje DZ 2011-2015, jenž s cílem navýšit počet zahraničních studentů na českých vysokých školách doporučuje, aby byla rozšiřována nabídka jak studijních programů (zejména magisterských a doktorských) akreditovaných a realizovaných v cizích jazycích, tak také společných studijních programů – joint/ double/ multiple degree. V dokumentu je rovněž kladen důraz na mezinárodní spolupráci vysokých škol v oblasti výzkumu, vývoje a inovací a na zapojení se do mezinárodní spolupráce v rámci programů EU. Od vysokých škol orientovaných na intenzivní spolupráci se zahraničními vysokoškolskými institucemi se následně očekává, že budou vytvářet podmínky pro skutečné mezinárodní prostředí, kdy se běžným komunikačním jazykem, nejen pro výuku, stane angličtina, popřípadě jiný cizí jazyk (2010, s. 19).

Stejně jako EU a RE i naše státní jazyková politika klade důraz na zvyšování kvality jazykového vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tento úkol vyžaduje dostatečný počet kvalitních učitelů cizích jazyků, je podle MŠMT nutné rozvíjet mobilitu studentů – budoucích učitelů cizích jazyků a učitelů cizích jazyků v rámci vzdělávacích programů EU. Vzhledem k požadavku vyučovat na školách vybrané předměty částečně v cizím jazyce, MŠMT rovněž ukládá za cíl rozšířit nabídku studijních programů aprobační nejazykový předmět s jazykem a rovněž studijních programů cíleně připravujících na výuku nejazykových předmětů – CLIL (Národní plán výuky cizích jazyků 2005, s. 7). Cíle stanovené pro oblast vysokého školství ve vybraných dokumentech MŠMT jsou pro přehled zpracovány v Tabulce č. 4.

K zajišťování kvality cizojazyčné výuky má významnou měrou přispět také uskutečňování další důležité priority naší státní jazykové politiky, kterou je standardizované hodnocení kvality výuky. V oblasti cizojazyčné výuky je tento požadavek prováděn v souladu se SERRJ.

Tabulka č. 4 Cíle stanovené pro vysoké školství ve vybraných dokumentech MŠMT

Cíle stanovené pro terciární sektor ve <u>vybraných dokumentech</u> vydaných MŠMT ČR	Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha (2001)	Národní plán výuky cizích jazyků Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005-2008 (2005)	Dlouhodobý záměr vzdělávací činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010 (2005)	Bílá kniha terciárního vzdělávání (2009)	Dlouhodobý záměr vzdělávací a ... činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015 (2010)
Umožnit výuku dvou cizích jazyků na všech stupních škol/dvou komunikačních jazyků na VŠ	✓	✓	✓		
Rozvíjet mobilitu studentů v rámci vzdělávacích programů EU (alespoň 1 semestr v zahraničí)	✓		✓		✓
Rozvíjet mobilitu studentů – budoucích učitelů cizích jazyků a učitelů cizích jazyků v rámci vzdělávacích programů EU		✓			
Rozvíjet mobilitu pedagogických a akademických pracovníků v rámci vzdělávacích programů EU	✓		✓	✓	✓
Zvyšovat jazykovou vybavenost akademických/administrativních pracovníků			✓		
Posílit výuku méně užívaných jazyků		✓			
Nabízet kvalitní jazykové kurzy cílené podle studijních oborů a profesního zaměření, posílit výuku odborného jazyka			✓		
Rozšiřovat nabídku studijních programů v cizím jazyce (rozšířit výuku typu CLIL)		✓	✓		✓
Vybudovat systém hodnocení terciárního vzdělávání/vyžadovat standardizované hodnocení kvality výuky	✓			✓	
Přijímat více zahraničních studentů			✓	✓	✓
Nabízet kurzy českého jazyka pro cizince			✓		
Posílit nabídku studijních programů cíleně připravujících na výuku nejazykových předmětů – CLIL/ posílit nabídku studijních programů aprobační nejazykový předmět a jazyk		✓			
Nabízet jazykové kurzy v rámci celoživotního vzdělávání	✓		✓		
Zvyšovat kvalitu jazykového vzdělávání	✓		✓		

2.4 Reflexe státní jazykové politiky České republiky v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol

Jak ukazuje Tabulka č. 4, v oblasti vnitrostátní jazykové politiky je v DZ 2006-2010 a v DZ 2011-2015 důraz kladen na:

- poskytnutí možnosti studentům strávit alespoň jeden semestr v rámci jejich studia na zahraniční vysoké škole
- rozšiřování nabídky studijních programů v cizích jazycích, přednostně v angličtině; vytváření studijních modulů vyučovaných v cizích jazycích
- nabídku kvalitních jazykových kurzů cílených podle studijních oborů a profesního zaměření
- nutnost zvyšování jazykové vybavenosti akademických a administrativních pracovníků především v kurzech v rámci celoživotního vzdělávání
- nabídku kurzů českého jazyka pro cizince.

V souladu s DZ 2006-2010 je v dlouhodobých záměrech zkoumaných veřejných vysokých škol (srov. Tabulka č. 5) jednomyslně stanoven úkol podporovat mobilitu studentů v rámci nabízených programů EU (Socrates/Erasmus, Leonardo da Vinci, Erasmus Mundus, TEMPUS) a akreditovat vybrané studijní programy v anglickém jazyce nebo alespoň realizovat v tomto jazyce části studijního programu. Ve všech záměrech je také vytyčen cíl zlepšit jazykovou vybavenost akademických a administrativních pracovníků. Šest vysokoškolských institucí uvádí, že organizují kurzy českého jazyka pro cizince ve snaze zvýšit jejich zájem o studium v českých studijních programech. Požadavek MŠMT ČR nabízet kvalitní jazykové kurzy cílené podle studijních oborů a profesního zaměření je zapracován do záměru pouze jedné instituce (VŠB-TUO). V záměrech ČVUT Praha, UTB Zlín a UPA je uvedena jen obecná zmínka o nutnosti nabízet kvalitní jazykové kurzy, ostatní vysoké školy se touto potřebou v záměrech nezabývají. Západočeská univerzita v Plzni uvádí konkrétní jazykové požadavky na studenty (v bakalářských studijních programech znalost 1 jazyka (anglického) na úrovni C1 podle SERRJ, v magisterských studijních programech rovněž C1 v anglickém jazyce a B2 v jazyce druhém – znalost je ověřována standardizovanými testy). Navíc má tato vysokoškolská instituce za cíl vytvořit širokou nabídku studia cizích jazyků, a to i formou celoživotního vzdělávání. ČVUT Praha vymezuje požadavek důsledně vyžadovat od akademického roku 2007/2008 u každého

absolventa doloženou znalost dvou cizích jazyků (v angličtině na úrovni „pokročilý“). VŠB-TUO a UPA nestanoví ve svých záměrech žádné požadavky na výstupní jazykovou úroveň svých absolventů. Jen velmi stručně konstatují (většinou bez jakéhokoliv bližšího popisu), že se zaměří na výuku cizích jazyků. UTB Zlín si stanoví za úkol vybudovat plně dvojjazyčnou instituci se schopností nabídnout plnohodnotné vzdělávání, spolupráci na výzkumných projektech a komunikaci v českém i anglickém jazyce, a to nabídkou dostatečného množství kvalitních kurzů, kterou však dále nespecifikuje. Rovněž VUT v Brně ve svém záměru uvádí, že se zde angličtina stane druhým komunikačním jazykem nejpozději do roku 2010. Studentům, kteří již na počátku prokážou požadovanou znalost anglického jazyka, VUT zamýšlí nabídnout výuku dalšího světového jazyka.

V dlouhodobých záměrech na rok 2011-2015 (srov. Tabulka č. 6) si všechny zkoumané veřejné vysoké školy vymezily cíl zvyšovat počty vyjíždějících studentů, podporovat mobilitu akademických, vědeckých a administrativních pracovníků, rozšiřovat nabídku studijních programů v cizím jazyce a nadále se zapojovat do vzdělávacích programů EU. S výjimkou jedné vysoké školy si uvedené instituce rovněž stanovily za úkol nově zavádět či dále rozšiřovat nabídku společných studijních programů (joint/double degree). Na nutnost vytvářet podmínky pro skutečné mezinárodní prostředí na univerzitě, kdy běžným komunikačním jazykem (nejen výuky) bude angličtina, se v dlouhodobých záměrech zaměřily ČZU Praha, ČVUT Praha a TU Liberec.

Seznam vybraných veřejných vysokých škol včetně jejich zkratk použitých pro tabulku č. 5 a Tabulku č. 6.

1. **ČZU Praha** (Česká zemědělská univerzita v Praze)
2. **ČVUT Praha** (České vysoké učení technické v Praze)
3. **TU Liberec** (Technická univerzita v Liberci)
4. **UJEP Ústí** (Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem)
5. **UPA** (Univerzita Pardubice)
6. **UTB Zlín** (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně)
7. **VŠB-TUO** (Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava)
8. **VUT Brno** (Vysoké učení technické v Brně)
9. **ZČU Plzeň** (Západočeská univerzita v Plzni)

Tabulka č. 5 Reflexe jazykové politiky MŠMT v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol

Dlouhodobé záměry 2006-2010 jednotlivých VŠ	Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010					
	Důraz na mobilitu studentů	Důraz na rozšiřování nabídky studijních programů v cizím jazyce	Důraz na nabídku kvalitních jazykových kurzů cílených podle studijních oborů a specializací	Důraz na výuku cizích jazyků	Důraz na jazykovou vybavenost akadem. a admin. pracovníků	Důraz na nabídku výuky českého jazyka pro cizince (jazyka hostitelské země)
ČZU Praha	✓	✓			✓	
ČVUT Praha	✓	✓		✓	✓	✓
TU Liberec	✓	✓			✓	✓
UJEP Ústí	✓	✓			✓	
UPA	✓	✓		✓	✓	
UTB Zlín	✓	✓			✓	✓
VŠB-TUO	✓	✓	✓	✓	✓	✓
VUT Brno	✓	✓		✓	✓	✓
ZČU Plzeň	✓	✓		✓	✓	✓

Tabulka č. 6 Reflexe jazykové politiky MŠMT v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol

Dlouhodobé záměry 2011-2015 jednotlivých vysokých škol	Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015					
	Důraz na mobilitu studentů	Důraz na mobilitu akadem. a admin. pracovníků	Důraz na rozšiřování nabídky studijních programů v cizím jazyce	Důraz na rozšiřování nabídky společných studijních programů joint/ double/ multiple degree	Důraz na zapojení do mezinárodní spolupráce v oblasti výzkumu a do programů EU	Běžný komunikač. jazyk angličtina (popř. jiný cizí jazyk) při intenzivní spolupráci se zahraniční vysokou školou
ČZU Praha	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ČVUT Praha	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TU Liberec	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UJEP Ústí	✓	✓	✓	✓	✓	
UPA	✓	✓	✓	✓	✓	
UTB Zlín	✓	✓	✓	✓	✓	
VŠB-TUO	✓	✓	✓	✓	✓	
VUT Brno	✓	✓	✓	✓	✓	
ZČU Plzeň	✓	✓	✓		✓	

3. TEORIE KURIKULA

Společnost je výrazně ovlivňována faktory politickými, ekonomickými, sociálními i kulturními. Úlohou školy je na společenské změny reagovat, neboli se na společnost adaptovat. Jak výstižně konstatuje Y. Bertrand, „Škola si nemůže dovolit zaujmout pozici mrtvého brouka nebo si s pedagogickou reformou jen pohrávat, aby vytvořila iluzi změny“ (1998, s. 223). Vymezení cílů vzdělávání a způsob jejich dosahování tak stále zůstávají otevřenou otázkou v různých etapách vývoje společnosti. Pro názornost prezentujeme charakteristické rysy kurikula společnosti industriální a kurikula společnosti vědění (srov. Tabulka č. 7), jak je zpracoval D. Greger na základě prací M. Younga ve stati Společnost vědění a kurikulum budoucnosti (Greger a Černý, 2007, s. 31).⁵

Tabulka č. 7 Srovnání kurikula minulosti a budoucnosti

Kurikulum minulosti	Kurikulum budoucnosti
vědění a učení je účelné a smysluplné samo o sobě	takové pojetí vědění, které klade důraz na to, aby učící se chápali, že sami mohou vystupovat jako aktivní spolutvůrci světa (a vědění)
zaměřuje se především na předávání dosaženého vědění	zaměřuje se nejen na předávání existujícího vědění, ale klade rovněž důraz na vytváření nového vědění (resp. přetváření vědění)
klade větší důraz na předmětové znalosti (subject knowledge) spíše než na vědění vyjadřující vztahy mezi předměty (mezi-předmětové vazby)	zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění napříč obory (předměty)
předpokládá hierarchii a hranici mezi školním a každodenním vědění, a tím vytváří problém přenosu školního (akademického) vědění do mimoškolních kontextů	klade důraz na relevantnost vědění získávaného ve škole pro řešení každodenních problémů (kritika odtrženosti školního vzdělávání od běžného života)

⁵ Naše společnost prochází výraznou transformací od společnosti industriální ke společnosti vědění, pro kterou je typická technologická změna, jež je charakterizována vytvářením infrastruktur druhého řádu (počítačové a informační technologie). Tyto infrastruktury umožňují mnohem rychlejší, rozsáhlejší a levnější výměnu informací a produkci vědění. Závažné změny probíhají rovněž v ekonomické struktuře, v níž narůstá podíl vědění, které je ve znalostní ekonomice ve výrobcích obsaženo („vložená inteligence“). U moderních produktů se tak cena či přidaná hodnota odvíjí stále více od množství vědění, které bylo k výrobě zapotřebí. Mění se profesní struktura a trh práce. Poptávka po pracovní síle se snižuje z důvodu technologického vývoje a také proto, že tuzemská výroba je nahrazována výrobou zahraniční. Do centra pozornosti se dostal palčivý problém sociální stratifikace, nerovnosti a dezintegrace společnosti (Greger a Černý, 2007, s. 22-25).

3.1 Definice kurikula

Existuje celá řada definic pojmu kurikulum, což jen potvrzuje, jak komplikovaná je tato oblast zkoumání. Sám F. Bobbit, zakladatel teorie kurikula, pohlíží na kurikulum ze dvou hledisek: 1. jako na veškeré zkušenosti řízené i neřízené, jež jsou zaměřeny na odhalení schopností jedince; 2. jako na řadu vědomě řízených zkušeností, které školy ve výuce používají pro zdokonalení a dovršení jedincova rozvoje (1918, s. 42).

Kurikulum také bývá charakterizováno jako plán pro jednání (plan for action) nebo psaný dokument, jenž zahrnuje strategie nezbytné pro dosažení požadovaných cílů (srov. Ornstein a Hunkins, 2004, s. 10; Walterová, 2004, s. 226).

V další z definic je pojem kurikulum chápán v širokém slova smyslu jako veškeré učení, které je naplánováno a řízeno školou, a probíhá jak ve skupinách nebo individuálně, tak v rámci školy nebo mimo ni (srov. Kerr, 1968, s. 16; Rodgers, 1989, s. 26). V britském pedagogickém slovníku Dictionary of Education je kurikulum definováno ještě obširněji, a to jako veškeré učení plánované i neplánované, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích (Lawton a Gordon, 1993, s. 66).

Kurikulum bývá rovněž orientováno pouze na plánování obsahu; to znamená, že se soustředí na to, co by se v daném předmětu mělo učit. Mezi kurikulem a syllabem je tak dáváno rovnítko (Kelly, 2009, s. 9).⁶

Kurikulum je pojímáno i jako seznam vyučovacích předmětů s vymezenou časovou dotací pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce (Evropský pedagogický tezaurus, 1993); jako učební plán, jenž určuje časové úseky pro vyučování a je uzpůsoben evaluační kontrole a případné inovaci (Pädagogik, 1991); jako program výuky (Lawton a Gordon, 1993, s. 66).

V české pedagogice vymezila E. Walterová (1994, s. 9) obecný rámec problematiky kurikula, a to řadou vzájemně souvisejících otázek, jež se vztahují k funkcím a cílům vzdělávání (Proč?); k populaci (Koho?); k učebním strategiím (Jak?); k obdobím života, k časovým úsekům a časovým dotacím (Kdy?); k obsahu (V čem?); k prostředí (Za jakých podmínek?) a k efektům (Jaké výsledky jsou očekávány?).

⁶ Tento přístup je charakteristický pro americké pojetí kurikula. Odlišuje se od pojetí britského, v němž je syllabus vůči kurikulu v podřízeném postavení. (White, 1988, s. 4).

J. Průcha pojímá kurikulum jako obsah vzdělávání (content of education; curricular content). Jak uvádí, vyplývá to ze samé podstaty edukačních procesů, neboť každý edukační proces má své subjekty a svou obsahovou náplň, tedy to, co je předmětem učení a (ve školním prostředí) vyučování. Do obsahu vzdělávání řadí „nejen témata či informace (poznatky), jež jsou plánovány pro školní výuku, aby se staly znalostmi žáků, ale také plánované dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy, jež se rovněž mají vytvářet v žácích“. Dále zde zahrnuje také formy a prostředky výuky, plánované cíle a standardy vzdělávání (Průcha, 2005, s. 244-245).

Pedagogický slovník autorů J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš prezentuje 3 základní významy pojmu kurikulum – 1. vzdělávací program, projekt, plán; 2. průběh studia a jeho obsah; 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení (2003, s. 110).

3.2 Dimenze kurikula

Jak bylo zmíněno v podkapitole 3.1, pojetí kurikula je velmi široké. Zahrnuje oblast ideovou, obsahovou, metodickou a organizační.

3.2.1 Dimenze ideová a obsahová

„Edukační cíle představují projekci ideálů, představ a vizí, kterých chce dané společenství dosáhnout a které se tak stávají motivačním stimulem i měřítkem dosaženého pokroku“ (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 23).⁷ Cíle jsou konkretizovány v obsahu. Vzhledem k tomu, že obě tyto kategorie jsou podmíněny historicky, je nezbytné, aby byly na základě analýzy vývoje společnosti revidovány (srov. Liškař, 1973, s. 47).

Vymezení obsahu vzdělání (učivo)⁸, jenž by žáky nepřetěžoval a nebránil rozvoji jejich osobnosti, je trvalým edukačním problémem. Řešení této otázky spatřoval např. O. Chlup ve vymezení základního učiva, jež pojímal jako „všechny prvky podstatné, nezbytné, formující mysl, ducha a tělo člověka, prvky tvořící důležité články v řetězu vědní soustavy, vyhovující cíli a účelnosti se zřetelem k potřebám společenským, individuálním,

⁷ Podrobnou analýzu kategorie cíle a cílové orientace vypracovala J. Skalková ve studii Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti (2007).

⁸ Učivo není jen systematickým přehledem poznatků, ale zahrnuje informace, fakta, pojmy, dovednosti, návyky, myšlenkové operace, postoje a kompetence (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 27).

odstupňované podle věku a schopností dětí“ (1962, s. 114). Na složitost problematiky stanovení vzdělávacího obsahu poukazyval Č. Liškař, který upozorňoval na skutečnost, že „obsahy vyňaté z oblasti skutečnosti mohou se stát teprve potom **skutečnými** obsahy vzdělání, jsou-li **přizpůsobeny** vyučování a učení podle didaktických potřeb“ (1973, s. 47).

Snahy definovat základní učivo se setkávaly a setkávají s řadou námitek. V současné době, kdy se pozornost soustředí na stanovení povinného jádrového kurikula, je jednou z výhrad např. to, že „naše poznání se stále mění, takže vlastně nelze stanovit něco trvale platného“ (Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 29). Jak dále tito autoři konstatují, „kritické pohledy na nutnost vymezit jádrové kurikulum většinou nepřihlížejí ke skutečnosti, že rozsah učiva se nejen stále zvětšuje, ale že je také stále náročnější“ (2008, s. 29).

3.2.2 Dimenze metodická a organizační

Dimenze metodická se vztahuje k samotné práci s kurikulem ve vzdělávacím procesu. Zahrnuje vyučovací metody a didaktické prostředky, které by měly být voleny se zřetelem k vymezeným cílům a učivu, v němž jsou dané cíle konkretizovány. Obsahuje rovněž formativní a sumativní hodnocení žáků, jejich učební styly, vyučovací styly učitelů (srov. Maňák, Janík a Švec, 2008, s. 25-26).

Podmínkami, za nichž výuka probíhá, se zabývá dimenze organizační. Je spojována s jednotlivými typy škol a s celým školským systémem, v nichž důležitou úlohu hrají školské dokumenty, které sledují své specifické zaměření a zároveň respektují státní školskou politiku (Průcha, 2009, s. 119). V jejím rámci jsou řešeny organizační formy výuky, jako je např. výuka hromadná, skupinová či individuální; výuka ve třídě, mimo školu; délka trvání vyučovací jednotky.

3.3 Formy existence kurikula

Často je poukazováno na skutečnost, že edukační realita není to, co plánovači předpokládají, že by se mělo dít, ale to, co učitelé a žáci skutečně realizují (Nunan, 1996, s. 1; Průcha, 2005, s. 246;). V této souvislosti jsou rozlišovány různé formy existence kurikula – *kurikulum plánované/ zamýšlené* (intended curriculum), tedy to, co je např. v konkrétních kurikulárních dokumentech plánováno jako cíle a obsah vzdělávání; *kurikulum realizované* (implemented curriculum) – učivo skutečně předané žákům

konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách a *kurikulum dosažené/ osvojené* (attained curriculum/ received curriculum) – učivo, které si skutečně žáci osvojili. J. Průcha vedle výše zmíněných forem prezentuje ještě další dvě, a to *formu koncepční*, obsahující koncepci, vize, plány, jejímiž produkty jsou např. dokumenty školské politiky či formulace národních priorit vzdělávání, a formu *efektovou*, zahrnující obsah vzdělání fungující na straně subjektů edukace, jehož produkty jsou např. efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí (Průcha, 2005, s. 246).

Ve škole si žáci osvojují řadu „věcí“, jež nebyly zjevně naplánovány. Děje se tak v rámci *skrytého kurikula* (hidden curriculum), jež postihuje vnitřní souvislosti života školy – étos školy, hodnoty, které škola podporuje, vztahy mezi učiteli a žáky, mezi školou a institucemi v lokalitě, způsoby diferenciací a hodnocení žáků, pravidla určující normy chování a komunikace, charakter školního prostředí, implicitní vztah učebnic a výkladu učitele (Walterová, 1994, s. 17; srov. Gavora, 2005, s. 28).

Terminologicky se dále diferencuje *kurikulum formální* a *kurikulum neformální*. Kurikulum formální se soustředí na cíle (goals/ objectives), obsah, prostředky, organizaci vzdělávání a na realizaci projektovaného kurikula ve vzdělávacím procesu včetně jeho kontroly a hodnocení výsledků (Walterová, 1994, s. 17). Naopak kurikulum neformální zahrnuje např. mimotřídní a mimoškolní aktivity organizované školou, jako jsou exkurze, výlety nebo soutěže (Kelly, 2009, s. 12; Walterová, 1994, s. 17). Dictionary of Education (Lawton a Gordon, 1993, s. 66-68) uvádí další termíny ve spojení s formami existence kurikula, jako je např. *společné kurikulum*, (common curriculum), jež je plánováno pro všechny žáky ve škole; *povinné, předepsané kurikulum* (compulsory curriculum), jež je závazné buď v plné šíři, nebo jen částečně; *kmenové, jádrové kurikulum* (core curriculum), v němž jsou některé předměty upřednostňovány na základě jejich důležitosti; *národní kurikulum* (national curriculum), jež určuje počet povinných vyučovacích předmětů, kterými má být na státních školách zajištěno vzdělávání.

3.4 Filosofické základy kurikula

Odpověď na tak podstatné otázky, jako například k čemu má školní vzdělávání sloužit, jaké předměty je důležité studovat, jaké metody a učebnice by se měly používat, jaké role by v edukačním procesu měli hrát učitelé a žáci, jak žáky hodnotit a jak výsledky z hodnocení dále využívat, pomáhá najít edukačním institucím filozofie. Filozofie tak hraje v kurikulu významnou roli. J. Goodland (1979) ji dokonce považuje za výchozí bod

v rozhodovacích procesech v oblasti kurikula a za základ pro veškerá následná rozhodnutí, jež se ke kurikulu vztahují.

Vzhledem k tomu, že existují odlišné filozofické přístupy ke vzdělávacím cílům a obsahu, jenž je od nich odvozen⁹, vyskytují se i různá pojetí kurikula. Jako jeden z příkladů uvádíme čtyři filosofie výchovy (perennialismus, progresivismus, esencialismus a rekonstruktivismus) a jejich vliv na kurikulum, jak jsou prezentovány A. C. Ornsteinem a F. P. Hunkinsem v publikaci *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues* (2004, s. 37-55). Pro větší přehlednost jsou charakteristické rysy shrnuty v Tabulce č. 8.

J. Průcha kromě výše představených filozofických přístupů uvádí ještě přístup polytechnický, v němž je obsah učiva určován potřebami trhu práce a jenž se vztahuje k získávání praktických dovedností a základních návyků nezbytných pro zapojení do pracovního procesu (2005, s. 240).

Podle E. W. Eisnera lze většinu kurikulárních projektů zařadit do jedné z pěti koncepcí kurikula, jež jsou orientovány na strukturu poznání, na rozvoj kognitivních procesů, na technologii vyučování, na seberealizaci žáka a na nápravu společnosti (Průcha, 2005, s. 239). Jak však J. Průcha dále uvádí, „členové jednotlivých táborů se obvykle jen málokdy dokážou domluvit se zástupci jiného přístupu, což vede k častému sektářství a konkurenčnímu boji mezi tvůrci různých vzdělávacích programů (2005, s. 239).

⁹ Y. Bertrand v publikaci *Soudobé teorie vzdělávání* (1998) prezentuje 7 teorií vzdělávání (spirituální, personální, psychokognitivní, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické), jež měly v devadesátých letech 20. století zásadní vliv na úvahy o tom, jakou podobu by vzdělávání mělo mít a jakou roli by mělo plnit. Analýzy těchto teorií jsou doplněny autorovými úvahami o cílech vzdělávání, o roli učitelů, o postavení žáka nebo studenta, o významu obsahu (učiva) jednotlivých vyučovacích předmětů a o sociokulturním významu vzdělávání.

Tabulka č. 8 Filozofické přístupy ke kurikulu

Filozofie výchovy	Perennialismus	Esencialismus	Progresivismus	Rekonstruktivismus
Filozofická východiska	realismus	idealismus, realismus	pragmatismus	pragmatismus
Cíl vzdělávání	rozvinout racionální osobnost, tříbit její intelekt	rozvinout intelekt jedince a formovat kompetentní bytost	prosazovat demokratický způsob života	příspěk ke změnám a společenským reformám - zdokonalit a přebudovat společnost
Znalosti	dokonalé osvojení univerzálních poznatků	základní vědomosti a dovednosti; obsah učiva dán potřebami současné společnosti	znalosti vedoucí k rozvoji jedince; důraz na aktivní a relevantní vzdělávání v neustále se měnícím světě	dovednosti a obory potřebné k identifikaci a řešení společenských problémů; aktivní učení
Učitel	nezpochybnitelná autorita a odborník; výuka založena na sokratovské metodě spočívající v dialogu mezi učitelem a žákem	odborník ve svém předmětu a model hodný napodobování	učení prostřednictvím řešení problémů a metodou projektů; učitel v roli rádce a konzultanta	v roli strůjce změn a reform, pomáhá studentům uvědomovat si problémy, jimž lidstvo čelí
Zaměření kurikula	klasické vyučovací předměty (subject centred), společné a neměnné kurikulum; velmi omezený prostor pro volitelné předměty, zájmy studentů považovány za irelevantní	jednotné kurikulum, chybí v něm zřetel k zájmům a schopnostem studentů; základní vyučovací předměty - mateřský a cizí jazyk, matematika, přírodověda, historie	učebnice a učivo nepovažovány za zdroj konečných poznatků, ale za součást učebního procesu; žák a jeho zájmy ve středu pozornosti, podpora jeho nadání a tvořivosti	důraz na společenské vědy a výzkumné metody, zkoumání společenských, ekonomických a politických problémů

3.5 Tvorba kurikula

Byla publikována řada pokusů o modelové postižení vzdělávacího obsahu na základě různých determinantů, jako je například hledisko historicko-etnografické, orientace na podporu schopností či koncepce kladoucí důraz na rozvoj kognitivních procesů (srov. Maňák, 2007, s. 44). Byly vytvořeny modely kurikula strukturované podle obsahu, podle potřeb žáka, podle zřetele k jádru všeobecného vzdělávání a podle orientace na problémy a na životní situace (srov. Walterová, 2004, s. 232-233). Vedle centralizovaných kurikul vytvořených na ministerstvech, v nichž je učitelům přisuzována role pouhých manažerů,

jejichž úkolem je tato kurikula ve třídách realizovat, vznikla v četných vzdělávacích institucích kurikula na základě tvořivé spolupráce učitelů, případně studentů.

Pro účely disertační práce jsme se v otázce tvorby kurikula zaměřili na dva základní typy modelů, jež například T. Harbo (1991, s. 247-248) označuje jako model zprostředkující (means-end model) a model vstřícný (encounter model). A. Kelly (2009, s. 67-97) je prezentuje jako model orientovaný na produkt (curriculum as product) a model orientovaný na proces (curriculum as process). A. C. Ornstein a F. P. Hunkins posuzují tyto modely podle toho, zda při jejich tvorbě bylo uplatněno technicko-vědecké nebo netechnické hledisko (2004, s. 195-215).

3.5.1 Model kurikula zaměřený na předem vymezené cíle

Kořeny prvního modelu zaměřeného na předem vymezené cíle můžeme nalézt v pracích F. Bobbity a W. Charterse, kteří jsou považováni za zakladatele teorie kurikula a kteří se tvorbou kurikula na vědecké bázi začali zabývat ve dvacátých letech 20. století. F. Bobbit vycházel z předpokladu, že lidský život, jakkoliv rozmanitý, se skládá z provádění specifických činností, a proto vzdělání, které je chápáno jako příprava na život, má adekvátně připravovat pro tyto činnosti. Mimořádný význam proto v procesu tvorby kurikula přikládal jak specifikaci aktivit na základě analýzy společenských potřeb, tak vymezení konkrétních výukových cílů (objectives), které z nich byly odvozeny (1918, s. 42). Také W. Charters byl zastáncem analýzy aktivit, avšak na rozdíl od F. Bobbity navrhoval odvozovat aktivity z konkrétních výukových cílů (Ornstein a Hunkins, 2004, s. 196).¹⁰

Na F. Bobbitovy myšlenky navázal R. Tyler, jenž v racionálním modelu kurikula z roku 1949 prezentoval 4 klíčové elementy – vzdělávací cíle formulované na základě potřeb studentů (aims, objectives), obsah (činnosti k dosažení cílů), organizaci (efektivní organizace těchto činností) a hodnocení (jak zjistit, zda stanovených cílů bylo dosaženo).

¹⁰ Behavioristický přístup ke kurikulu je považovaný za nejstarší a i v dnešní době za nejrozšířenější. Vliv na něj měla problematika efektivity v oblasti průmyslu a obchodu a teorie Frederika Taylora o vědeckém řízení práce. Opírá se o technické a vědecké principy a zahrnuje paradigmaty, modely a postupné strategie (step-by-step strategies) pro tvorbu kurikula. Kurikulum je tak vymezeno racionálními postupy. Jsou v něm specifikovány obecné cíle (goals) a konkrétní výukové cíle (objectives); obsah a aktivity korespondují s těmito cíli a výsledky učení jsou hodnoceny ve vztahu k cílům (Ornstein a Hunkins, 2004, s. 2-3).

Tento normativní přístup, v němž jsou jednotlivé kroky předem určeny, zastávala i H. Taba (1962), která za klíčové prvky pokládala analýzu potřeb, formulaci cílů, výběr a uspořádání obsahu, výběr a uspořádání učebních zkušeností a stanovení toho, co hodnotit.

Postupně vznikaly další modely kurikula, jež obsahovaly obdobné prvky uvedené výše. Vymezení cílů bylo stále považováno za primární, byl zde již ale uplatňován nelineární přístup, což umožňovalo modifikovat jednotlivé prvky na základě zpětné vazby, například z fáze hodnocení (srov. Kerr, (ed.) 1968; Wheeler, 1967).¹¹

3.5.2 Model kurikula zaměřený na činnost

Na rozdíl od výše uvedeného modelu, v němž dominuje prvek racionální, převládá v tomto typu modelu prvek empirický. Za primární je v něm považována činnost, jejímž prostřednictvím by se měl žák rozvíjet. Cíle nejsou vnímány v tom smyslu, že by měly být naplněny, ale spíše jako zásady (principles), které by měly tyto činnosti řídit. Jak uvádí A. Kelly, „Cíle a aktivity nemohou být od sebe odděleny; cíle se odrážejí v aktivitách a aktivity jsou zakořeněny v cílech“ (2009, s. 96). Výstupy jsou známy až po ukončení procesu.

Základy tohoto modelu můžeme nalézt v myšlenkách J. Deweye, velkého stoupence pragmatismu¹², jenž pojímal vzdělávání jako neustálou obnovu zkušeností a jenž proces a cíl vzdělávání chápal jako jednu a tutéž věc. Ve stati *My Pedagogic Creed* považoval za opravdové vzdělávání pouze to, které stimuluje duševní síly dítěte, a to prostřednictvím požadavků, jež vyplývají ze společenských situací, v nichž se dítě nachází. Vzdělávací proces zahrnoval podle J. Deweye hledisko psychologické a sociologické, neboť jak

¹¹ Co se však týká samotné praxe, A. Kelly upozorňuje na skutečnost, že není až tak běžné nejdříve formulovat cíle a teprve na jejich základě stanovit obsah. Za obvyklejší je považován kombinovaný model – „mastery learning“, v němž je obsah, vybraný na základě libovolného zdůvodnění, chápán jako cíl (aim). Menší částí, do nichž je rozčleněn, jsou pak vnímány jako konkrétní výukové cíle – objectives (2009, s. 83-84).

¹² Pragmatismus je založen na změně, jednání a relativitě (relativity). Poznatky jsou pojímány jako proces, v němž se realita neustále mění. Vědění je vnímáno jako interakce mezi žákem a prostředím, přičemž východiskem pro tuto interakci je změna. Žák a prostředí se neustále mění, stejně tak i zkušenosti. (Ornstein a Hunkins, 2004, s. 34-35).

konstatoval, „jestliže se z dítěte vyloučí společenský faktor, zůstane jen abstraktní pojem, a jestliže se vyloučí ze společnosti faktor individuální, zůstane pouze bezvládná a bezduchá hmota“. Za výchozí bod veškerého vzdělávání J. Dewey pokládal instinkty dítěte a jeho duševní síly. Proto zdůrazňoval, že na počátku vzdělávání je potřebný psychologický vhled do duševních schopností, zájmů a zvyklostí dítěte (1929, s. 291-295).

Na J. Deweye navázali např. H. M. Kliebard, J. B. Macdonald a D. Huebner, kteří východisko pro model kurikula rovněž spatřovali v činnosti (srov. Harbo, 1991, s. 250). Také L. Stenhouse ve svém modelu kurikula ústřední pozornost nevěnoval naplňování předem stanovených cílů, ale tomu, co se skutečně ve vzdělávacím procesu děje (srov. Kelly, 2009, s. 94; White, 1988, s. 35).

Zastánci tohoto modelu prosazují myšlenku „aktivního učení“. V této souvislosti preferují učení prostřednictvím řešení problémů, ať ve skupinách či individuálně, vyučovací metodu považují za důležitější než samotné učivo. Podporují kooperativní učení, a to například formou zpracovávání skupinových projektů. Zdůrazňují požadavek brát na zřetel potřeby a zájmy jednotlivých žáků, velký význam přikládají životním zkušenostem. Žáci se dokonce stávají spolutvůrci kurikula (srov. Kelly, 2009, s. 100; Ornstein a Hunkins, 2004, s. 34-35; Walterová, 2006, s. 13-14).

Avšak ani jeden z výše popsaných modelů není pro účely školní edukace optimální. První typ modelu je považován za nevhodný pro plánování vzdělávacího systému (schooling system) jako celku, neboť vede k vytvoření kurikula, které nemůže zaručit, že vzdělání dosáhnou všichni žáci (srov. Kelly, 2009, s. 86). Druhý typ modelu je jen obtížně použitelný v celostátním měřítku, neboť např. nedoceňuje potřeby rozvoje kognitivních struktur, které jsou podstatnou součástí smysluplného učení řízeného školou, a podceňuje hodnoty kulturních a sociálních obsahů, jež jsou pro národní vzdělávání závažné (Walterová, 2006, s. 14).

Univerzální model kurikula neexistuje. V praxi jsou proto v procesu tvorby kurikula často kombinovány elementy obou těchto modelů, což podrobněji objasníme v souvislosti s projektováním jazykového kurikula v následující kapitole.

4. JAZYKOVÉ KURIKULUM

„Historie vyučování cizím jazykům ukazuje, že málokde se odráží tak těsná spojitost mezi školským systémem a sociálními i politickými podmínkami společnosti jako je tomu v předmětu cizí jazyk. Nelze ovšem říci, že by místo cizích jazyků ve vzdělávacím systému bylo vždy a absolutně prostým zrcadlením jejich společenské funkce. Síla tradice je mnohdy příliš velká, její překonávání v myslí těch, kteří sestavují učební plány, příliš obtížné, ekonomický tlak příliš silný, společenskopolitický faktor příliš závazný. Zařazení cizího jazyka do učebního plánu, jeho hodinový rozsah i cíl vyučování cizímu jazyku je pak někdy odrazem tradic i současných možností“ (Liškař, 1973, s. 16).

4.1 K některým rysům moderní výuky cizích jazyků

V současné době je význačným rysem výuky cizích jazyků uplatňování komunikativního přístupu (Communicative Approach)¹³, jenž se prosadil již v 70. a 80. letech minulého století, a to ze zcela praktických důvodů vyplývajících např. z rychlého rozvoje mezinárodní spolupráce či stále se zvyšujícího počtu obyvatel migrujících do zahraničí za prací. V průběhu let však došlo k posunu v pojetí tohoto přístupu od počátečního jednostranného a zjednodušeného chápání komunikativnosti a ztotožňování jazykové výuky s reálnou komunikací k požadavku vyvážené integrace komunikativně funkčního a situačně tematického přístupu s přístupem systémovým (Jelínek, 1991-92, s. 153; srov. Pýchová, 1996-97, s. 39-41; 1996-97, s. 75-76; Widdowson, 2011).

4.1.1 Osvojení komunikativní kompetence

Za zásadní pragmatický cíl výuky je považováno získání komunikativní kompetence (srov. Oxford, 1990; Richards a Rodgers, 2001), jež zahrnuje dílčí komponenty, jako jsou kompetence lingvistická, pragmatická, strategická, sociolingvistická a sociokulturní (srov. Kostková, 2012; Rejmánková, 2001; SERRJ, 2001).

¹³ Přístup zahrnuje širší pojetí výuky cizímu jazyku, které bere v úvahu nejen jazyk cílový, ale i mateřský, osobnost žáka s jeho osobními předpoklady, mentálním i cílovým vybavením a bere v úvahu i podstatu vyučovacího procesu. Přístup tedy v sobě zahrnuje hledisko jazykové, psychologické i pedagogické (Mothejzík, 1993-94, s. 83).

V oblasti lingvistické kompetence je důraz kladen na osvojení jazykových prostředků a na rozvoj schopností studenta tyto jazykové prostředky používat. SERRJ obsahuje podrobnou charakteristiku jednotlivých kompetencí, jež spadají pod kompetenci lingvistickou,¹⁴ včetně modelových stupnic, jež popisují, jak student dovede nakládat s osvojenými jazykovými prostředky na úrovni A1 až C2 (2001, s. 110-120). Vzhledem k tomu, že je nutné volit jazykové prostředky se zřetelem k reálným možnostem výuky v daných podmínkách, problematika jejich výběru, to znamená konkrétní jevy a rozsah, zůstává i v dnešní době trvalým problémem cizojazyčného vyučování (srov. Hendrich, 1988; Purm, 1997-98).

V běžných podmínkách cizojazyčné výuky je velmi nepravděpodobné, že studenti dosáhnou vysoké úrovně komunikativní kompetence, neboť „jde především o řízené (didakticky uspořádané) osvojování kvantitativně omezeného okruhu vybraných jazykových prostředků (o tzv. modifikovaný input) spolu s odstupňovaným rozvíjením receptivních a produktivních řečových dovedností v úzkém spojení s poznatky z reálií a kultury“ (Jelínek, 2000-2001, s. 3). Praxe ukazuje, že „pro praktické pohodové užívání cizího jazyka (zejména pro mluvení) je výhodnější ovládat menší počet jazykových prostředků, které byly dobře vybrány a velmi dobře zafixovány, než znát větší počet jevů, jež byly osvojeny jen povrchně, a proto se obtížně vybavují, což znamená, že jsou pro spontánní hovor bezcenné“ (Veselý, 1992-93, s. 11-12). V této souvislosti je jedním z naléhavých úkolů cizojazyčného vyučování naučit studenty překonávat jazykový deficit při produkci i recepci cizojazyčných textů, to znamená zaměřit se na rozvíjení strategické kompetence (srov. Jelínek, 2000-2001, s. 3-5; Lojová a Vlčková, 2011; SERRJ, 2001, s. 45-102; Žofková, 2002, s. 101-110).

V rámci pragmatické kompetence, jež zahrnuje kompetenci diskursní a funkční (SERRJ, 2001, s. 125-133), je výuka orientována na rozvíjení schopností studentů uspořádat věty v takovém sledu, aby vznikl souvislý jazykový celek (diskursní kompetence). Dále je zaměřena na rozvíjení schopností studentů vhodně používat mluvené projevy a písemné texty v aktu komunikace k určitým funkčním účelům (funkční kompetence). Zda je z funkčního hlediska student úspěšný, je podmíněno ve velké míře právě plynulostí jeho

¹⁴ SERRJ pod lingvistickou kompetenci zahrnuje kompetenci lexikální, gramatickou, sémantickou, fonologickou, ortografickou a ortoepickou (2001, s. 111).

projevu, schopností vyjádřit se, udržet tok promluvy a vyrovnat se se situací, když se dostane do slepé uličky. Úspěch studenta rovněž závisí na přesnosti propozice, tj. na schopnosti formulovat myšlenky a výpovědi tak, aby jasně vyjádřil, co chce říci (SERRJ, 2001, s. 131).

Základem zdárné komunikace je však nejen přiměřené ovládnutí cílového cizího jazyka, ale také znalosti a dovednosti nezbytné ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka (sociolingvistická kompetence). Proto je v rámci cizojazyčné výuky pozornost věnována např. lingvistickým markerům sociálních vztahů, řečovým zdvořilostním normám a rozdílům ve funkčních stylech (SERRJ, 2001, s. 120-124). Protože plnohodnotná komunikace závisí i na míře znalosti kultury daného jazykového společenství, k aktuálním úkolům dále patří seznamovat studenty s kulturou konkrétní země, jejímuž jazyku se učí, vést je k vzájemné úctě a toleranci a pomáhat jim orientovat se v multikulturní Evropě (srov. SERRJ, 2001, s. 104-107).

4.1.2 Zřetel k osobnosti studenta a role učitele ve vyučovacím procesu

Komunikativní orientace cizojazyčné výuky výrazně změnila postavení studenta ve vyučovacím procesu. Stal se hlavní postavou, aktivním subjektem výuky, což však neznamená, že by měla být úloha učitele podceňována. Jak uvádí Pýchová, „v ohnisku zájmu je sice žák, ale je to právě učitel, jenž hraje v působení na něho podstatnou roli“ (1989-90, s. 54).

Soustředění se na osobnost studenta a vlastní učební proces je těsně spojeno s důležitým požadavkem individualizace, jež se ovšem netýká jen zřetele k individuálním rozdílům v předpokladech a schopnostech jednotlivých žáků, ale také zřetele k jejich odlišným strategiím učení (Jelínek, 1991-92, s. 156). Osvojení si těch učebních strategií, jež studentovi nejlépe vyhovují, významně přispívá k rozvoji jeho komunikativní kompetence, napomáhá mu efektivněji se učit a vede k jeho celkové samostatnosti (srov. Oxford, 1990). Student je tak připravován na realitu, kdy celoživotní učení se cizím jazykům se postupně stává důležitou součástí života jedince.

Výrazné zaměření se na učební činnosti studentů ovlivnilo i roli učitele, jehož hlavním úkolem je vytvářet v procesu edukace komunikativní situace (Mothejzík, 1993-94, s. 86). Učitel již není pouze organizátorem práce v hodině, supervizorem, zdrojem znalostí a hodnotitelem výsledků práce studentů, ale také facilitátorem (rádcem), jenž studentům

formou spolupráce a partnerství učení se cizímu jazyku usnadňuje (srov. Breen a Candlin, 1980; Gavora, 2005; Hendrich, 1991-92; Choděra, (Eds) 2000; Mothejzíková, 1993-94; Pýchová, 1989-90; Richards, 1990; Zajícová, 1999-2000).

4.1.3 Vyučovací metody¹⁵ a výukové materiály

V dnešní době převládá metoda komunikativní, považovaná za „značně zmírněnou metodu přímou“ (Choděra a Ries, 1999, s. 60). Její variantou jsou velmi často používané tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků, jež kladou mimo jiné důraz na aktuálnost a konkrétnost zadané úlohy, na osobní vztah studenta k ní, na jazykovou přiměřenost, na možnost vzájemné spolupráce a soutěžení. Střídání frontálních, skupinových a individualizovaných forem práce, na nichž jsou aktivizující metody založeny, poskytuje studentům značný prostor nejen pro samostatné vyjadřování a tvořivost, ale také výuku ztraktivňuje a zefektivňuje (srov. Choděra a Ries, 1999, s. 61-64; Mothejzíková, 1988-89). Jak důležitý je současný požadavek přímého aktivního zapojení studentů do činností, výstižně vyjadřují slova Benjamina Franklina: „Řekni mi a já zapomenu, nauč mě a já si budu pamatovat, zapoj mě a já se naučím“ (Richards a Rodgers, 2001, s. 82).

Vedle aktivizujících metod je pozornost věnována také metodám alternativním, jako jsou např. Total Physical Response/ Metoda fyzické odpovědi na pokyny; Silent Way/ Učení tichem; Community Language Learning/ Vyučování jazyku v komunitě či Suggestopedia/ Sugestopedie (srov. Mothejzíková, 1993-94; Richards, Rodgers, 2001). Přestože jsou tyto metody „v čisté podobě“ pro (tradiční) školskou výuku prakticky nepoužitelné (Mothejzíková a Choděra, 2001, s. 163), některé z jejich aspektů jsou využívány i v tzv. masové škole, a to např. při vytváření podmínek k navození fyzické a psychické pohody studentů, ke zlepšení jejich schopnosti soustředit se, při vedení studentů k větší zodpovědnosti za dosažené výsledky.

Učení se cizím jazykům je neoddělitelně spjata s technickým pokrokem. V popředí značného zájmu je výuka cizích jazyků podporovaná počítačem (CALL – Computer Aided Language Learning), komunikace zprostředkovaná počítačem, učení se za použití mobilních technologií (mobile learning), efektivní návrhy elektronických učebních úloh, využití multimédií a autokonferencí (srov. Píšová a Tůma, 2012). V této souvislosti se však

¹⁵ Metoda – způsob, jakým je cílový jazyk organizován pro výuku (Mothejzíková 1993-94, s. 83).

zcela přikláníme k názoru R. Choděry, že škola a učitel by měli dbát na to, aby student pokládal počítač sice za nástroj velmi užitečný a po mnoha stránkách zajímavý, ale aby mu současně učení cizímu jazyku ve vztahu člověk – člověk bylo bližší než ve vztahu člověk – počítač (2000, s. 48).

Integrace významných prvků metod přímých i nepřímých, k níž v současné době v cizojazyčné výuce dochází ve snaze dosáhnout u studentů co nejlepších výsledků (srov. Hendrich, 1988, s. 274), se odráží i v moderních učebnicích, v nichž je „výrazné komunikativně funkční zaměření založené na účelném výběru komunikativních sfér, situací, řečových intencí a komunikativních aktů, z nichž pak vychází uvádění lexikálního a gramatického učiva a rozvíjení řečových dovedností, organicky spojeno se systémovým shrnováním důležitých mluvnických jevů v přehledných tabulkách a schématech doplněných někdy též stručnými poučkami“ (Jelínek, 1991-92, s. 154). Jedním z požadavků, jež by soudobé učebnice (učební soubory) měly splňovat, je ten, aby učitelům umožnily dané učivo a metodické postupy modifikovat a dotvářet se zřetelem ke schopnostem a konkrétním potřebám studentů a zaměření učitele (srov. Hendrich, 1993-94; Jelínek, 1994-95; 2006-07; Pýchová, 1993-94). Učebnice by studentům měly pomáhat v rozvoji jejich učebních dovedností a měly by jim dát také prostor pro samostatné studium (srov. Janíková, 2006-07; Jelínek, 1994-95; 2006-07; Pýchová, 1993-94; Tandlichová, 1989), neboť jak napsala V. Janíková: „Škola sama o sobě není s to obsáhnout zprostředkování veškerých znalostí, dovedností a jiných dispozic, které bude člověk v průběhu celého života potřebovat. Proto je třeba *naučit se učit*“ (2006-07, s. 130). Vedle různorodých typů cvičení směřujících od učební komunikace ke komunikaci reálné a zaměřených k překonávání bariér mezi nácvikem jazykových prostředků a rozvíjením řečových dovedností (Jelínek, 2003-04, s. 163, s. 165) by učebnice měly obsahovat i cvičení na rozvoj strategické kompetence studentů, jež má v reálné komunikativní situaci nezastupitelnou roli (Jelínek, 2000-01, s. 4). V souladu s pragmatickým cílem cizojazyčného vyučování, což znamená získat komunikativní kompetenci, by nedílnou součástí učebnic měly být rovněž sociokulturní a interkulturní aspekty.

Komunikativní orientace cizojazyčné výuky, jejíž některé význačné rysy byly nastíněny v této podkapitole, je jedním z důležitých faktorů, jež ovlivňují projektování jazykových kurikul (language curriculum development) na vysokých školách.

4.2 Pojetí jazykového kurikula

Tak jako se setkáváme s různými definicemi pojmu kurikulum (srov. kap. 3.1), existují i různá pojetí jazykového kurikula. Učitelé – praktici si pod jazykovým kurikulem představují produkt nebo soubor jednotek určených k výuce. Také ho však pojmají jako proces k získání výukových materiálů a odpovídajících vyučovacích metod nebo jako plánovací fázi programu (srov. Nunan, 1987).

Z pohledu odborníků na problematiku jazykového kurikula je možno chápat jazykové kurikulum v nejšířším slova smyslu jako *veškeré relevantní rozhodovací procesy všech zúčastněných*, k nimž patří tvůrci celkových cílů kurikula (policy makers), analytici potřeb a metodici, tvůrci výukových materiálů, vzdělavatelé učitelů (teacher trainers) a také samotní učitelé a žáci. U rozhodovacích procesů se jedná o oblast plánování kurikula a o popis cílové úrovně ovládnutí jazyka (target proficiency) včetně stanovení metody k jejímu dosažení. Dále se jedná o implementaci jazykového programu, v níž klíčovou roli hrají učitelé, od nichž se očekává, že chápou stanovené cíle a důvody pro jejich realizaci a jsou schopni efektivně používat předepsané metody. Implementace programu ve třídě je pak považována za poslední fázi, v níž na sebe vzájemně působí učitelé, žáci a výukové materiály. Tato konečná fáze je pokládána za nejdůležitější, neboť učební činnosti (learning acts) určují výsledky kurikula. Produkty těchto rozhodovacích procesů pak obecně existují v konkrétní podobě, jako jsou např. strategické dokumenty (policy documents), sylaby, výukové materiály, programy na vzdělávání učitelů, pedagogické a učební činnosti (Johnson, 1989, s. 1-12).

Jazykové kurikulum je také pojmáno jako *předepsaný plán pro jednání*, jenž obsahuje určené komponenty, jimiž jsou cíle, obsah, metodika a hodnocení (White, 1988, s. 19). V našem českém prostředí bychom takto pojaté kurikulum mohli přirovnat k učebním osnovám, „v nichž by měl být stanoven cíl výuky, obsah učiva, organizace výuky a způsoby kontroly výsledků učení“ (srov. Folprechtová, 1996-97, s. 24).

V užším slova smyslu se jazykovým kurikulem rozumí pouze specifické cíle kurzu (objectives) a sylabus, nebo cíle kurzu, sylabus a vyučovací metody (White, 1988, s. 4; srov. Rogers, 1976).

Jazykové kurikulum je však chápáno i jako *proces*, to znamená, že pozornost je věnována hlavně tomu, co se v edukačním procesu skutečně děje, jakou roli v něm zastávají učitelé a studenti (srov. Nunan, 1996, s. 180; Stenhouse, 1975; White, 1988, s. 34).

Na jazykové kurikulum může být nahlíženo i podle toho, kdo ho vytváří. V tom případě se rozlišuje kurikulum zpracované odborníky (specialist curriculum), v němž pouze specialisté rozhodují o cílech, plánují syllabus a vytvářejí materiály a v němž je role učitele omezena jen na pouhého realizátora vytvořeného kurikula. Takové kurikulum je většinou vytvářeno na ministerstvu a distribuováno do jednotlivých školských institucí, proto se často objevuje i název centralizované kurikulum (centralised curriculum). Dále se jedná o kurikulum zaměřené na osobnost žáka/ studenta (learner-centred curriculum), v němž je každá fáze rozhodovacího procesu diskutována a konzultována se studenty. Často je tento typ kurikula vytvářen samotnými školami, proto se setkáváme i s názvem školní kurikulum (school-based curriculum). V integrovaném kurikulu (integrated curriculum) jsou pak všichni aktéři informováni v obecné rovině o všech krocích v průběhu práce na kurikulu, přesto však zodpovědnost za realizaci rozhodnutí v jednotlivých fázích zůstává na odbornících (Johnson, 1989, s. 13, 15).

Jak je z výše uvedených definic patrné, jazykové kurikulum může zahrnovat prakticky všechny formy existence kurikula nebo jen některou/ některé z nich (srov. podkapitola 3.3). Na reciprocitu mezi jednotlivými formami jazykového kurikula poukázali L. Bartlett a J. Butler (1985) v návrhu zobecněného rámce kurikula (generalised curriculum framework), jenž zahrnuje pět na sobě vzájemně závislých kategorií, jimiž jsou zamýšlené kurikulum (designed curriculum), zpracované kurikulum (developed curriculum), realizované kurikulum (enacted curriculum), osvojené kurikulum (received curriculum) a posouzené kurikulum (assessed curriculum).

4.3 Projektování jazykového kurikula

4.3.1 Přístupy k projektování jazykového kurikula

Podkladem pro projektování jazykového kurikula jsou často dva základní modely, a to model kurikula zaměřený na předem vymezené cíle a model kurikula zaměřený na činnost (srov. Rodgers, 1988; White, 1988).

Model tvorby jazykového kurikula (Means-Ends Model/ Objectives Model/ Rational Planning Model) tak v souladu s modelem R. Tylera a H. Taby (srov. podkapitola 3.5.2) zahrnuje v lineární posloupnosti specifikaci cílů, jež jsou chápány jako zamýšlené učební výsledky, dále obsah a metody, jež jsou voleny tak, aby tyto cíle naplňovaly, a hodnocení, jehož účelem je zjistit, zda stanovených cílů bylo dosaženo. Jazyková kurikula jsou

projektována i podle modelu, jenž obsahuje obdobné prvky uvedené výše a v němž je vymezení cílů stále považováno za primární, ale je zde již uplatňován cyklický přístup, což umožňuje pozměňovat jednotlivé prvky na základě zpětné vazby, například z fáze hodnocení (srov. Kerr, 1968; Wheeler, 1967). Celkově lze konstatovat, že za největší nedostatek „means-ends“ modelu je považováno to, že se tvůrci kurikula zaměřují výhradně na konečný produkt, a nezajímají se o procesy učení (Nunan, 1996, s. 16).

Dalším z přístupů k projektování jazykového kurikula, jenž je považován za protipól modelu kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle, je přístup procesní (Process Approach). Jak konstatoval R. V. White, jeho význam je možné spatřovat v tom, že nabídl důležitou alternativu k modelu zaměřenému na cíle v době, kdy aplikovaná lingvistika a výzkum věnovaly více pozornosti např. procesům učení se cizím jazykům, učebním strategiím a vlivům střídajících se aktivit na interakci a učení (1988, s. 35). Rovněž procesní model obsahuje cíle, jež však nejsou pevně formulovány, a proto jsou považovány spíše za obecné zásady (principles), které řídí činnosti a určují směr kurikula (srov. podkapitola 3.5.2). Více než na vymezení obsahu je zde pozornost soustředěna na to, co se ve vyučovacím procesu skutečně děje, na učební aktivity, do nichž by se studenti měli zapojit (srov. Brumfit, 1984; Stenhouse, 1975).

Z výše řečeného je patrné, že řešení otázky cílů a obsahu je při tvorbě kurikula velmi složité. Jak výstižně vyjádřil J. Clark (Nunan, 1996, s. 15-16), zásadní problém je v tom, zda to, čeho chceme v edukačním procesu dosáhnout, by mělo být stanoveno předem, nebo by to mělo být výsledkem neomezeného procesu učení (open-ended learning process); dále, zda obsah by měl být vybrán za účelem dosažení předem vymezených cílů, nebo na základě jeho přirozených hodnot (on its inherent merits).

Přijatelným východiskem pro řešení této problematiky je v současné době kombinování elementů z obou modelů. Přístup k projektování jazykového kurikula, v němž se odrážejí aspekty obou výše zmíněných modelů, je možné prezentovat na situačním modelu (Situational Model) M. Skilbecka, jenž je zaměřen na tvorbu jazykového kurikula ve školním prostředí (school-based curriculum development). Protože jazykové kurikulum vychází z potřeb žáků/ studentů, za výchozí bod je považována analýza a posouzení samotné situace v konkrétní škole, po níž následuje definování cílů, vytvoření programu, jeho implementace a hodnocení. U cílů více než na znalosti je důraz kladen na aktivitu a zkušenosti jedince, na jeho individuální rozvoj. Cíle jsou chápány jako řízené a dynamické, podléhající revizi a případným změnám. Při hodnocení je posuzován učební

potenciál a výkon studentů (assessment) a rovněž jsou vyhodnocovány procesy (evaluation) spojené s plánováním, tvorbou a implementací kurikula (srov. White, 1988, s. 36-40).

Také v modelu D. Nunana, jenž je zaměřen na tvorbu jazykového kurikula orientovaného na osobnost žáka (learner-centred curriculum), jsou sloučeny elementy modelu orientovaného na produkt a modelu orientovaného na proces. Velkou předností tohoto modelu je, že v souladu s komunikativní orientací cizojazyčné výuky klade důraz na rozvoj řečových dovedností a učebních strategií studentů, podporuje jejich autonomii. Jak D. Nunan objasňuje, je nemožné vyučovat ve třídě žáky/ studenty všemu, co potřebují znát, a proto stanovený čas musí být využit co nejefektivněji k výuce těch aspektů jazyka, které žáci/ studenti sami považují za nezbytné. Důležitou roli v projektování kurikula přikládá D. Nunan učitelům, neboť vychází z předpokladu, že vzdělávací realita není to, co je v procesu edukace naplánováno k uskutečnění, ale co učitelé a žáci opravdu realizují. Model obsahuje podobné prvky, jež jsou typické pro tradiční tvorbu jazykového kurikula, a to plánování (zahrnuje počáteční a průběžnou analýzu potřeb, rozřazení studentů do skupin); výběr obsahu, jeho uspořádání a vymezení cílů; metodiku (obsahuje výběr učebních aktivit a výukové materiály) a hodnocení. Hlavní rozdíl je však v tom, že kurikulum je výsledkem společného úsilí učitelů a žáků, v němž se žáci účastní rozhodovacích procesů vztahujících se především k obsahu a k vyučovacím metodám. Obsah a cíle vymezené na začátku kurzu nejsou považovány za definitivní a mohou být modifikovány v průběhu kurzu jak na základě měnících se potřeb studentů v procesu edukace, tak na základě dodatečně získaných informací o jejich subjektivních potřebách, jako jsou jejich zájmy, motivace ke studiu jazyka či preferované styly učení. Jedná se o model cyklický a interaktivní, v němž změna jednoho komponentu ovlivňuje ostatní komponenty. Hodnocení může probíhat v kterékoliv fázi tvorby kurikula. Značný význam je v modelu přikládán sebehodnocení studentů i učitelů. Hodnocení vlastní práce je považováno za nedílnou součást rozvoje učitelů (Nunan, 1996, s. 1-9).

Na základě publikace D. Nunana *The Learner-Centred Curriculum* z roku 1996 jsou pro přehlednost shrnuty charakteristické rysy tradičního projektování jazykového kurikula a projektování jazykového kurikula orientovaného na osobnost žáka/ studenta v Tabulce č. 9.

Tabulka č. 9 Srovnání tradičního projektování jazykového kurikula s projektováním jazykového kurikula orientovaného na osobnost žáka/ studenta

Tradiční projektování jazykového kurikula (means-ends model)	Projektování kurikula orientovaného na osobnost žáka/ studenta (learner-centred curriculum)
rozhodnutí ohledně cílů, obsahu, výukových materiálů a metod jsou daná předem a jsou závazná	žádné rozhodnutí není závazné, především to, které se týká výběru obsahu a jeho gradace
učitel zná všechno nejlépe; ignorována diskuse se studenty	možné konflikty mezi učitelem a žákem hlavně v oblasti metodiky, která zahrnuje učební aktivity a materiály
hodnocení bývá převážně posledním komponentem kurikula; důraz je na sumativní hodnocení (summative evaluation), a to často ve formě testů	hodnocení probíhá souběžně s ostatními aktivitami a může se vyskytovat také v průběhu plánování a implementace; neformální monitorování v průběhu procesu vyučování – učení; důraz na sebehodnocení studentů i jejich učitelů
kurikulum je výsledkem práce odborníků	kurikulum je kolektivním úsilím učitelů a studentů, v němž se studenti hlavně podílejí na rozhodovacích procesech v oblasti obsahu a metod

Model D. Nunana je v mnoha ohledech shodný s modelem J. C. Richardse, a to zejména v oblasti analýzy potřeb, určení cílů, tvorby materiálů, učebních aktivit, způsobu učení a hodnocení (Nunan, 1996, s. 19).

J. C. Richards tvorbu nebo inovaci jazykového kurikula chápe jako řetězec plánovacích a implementačních procesů, jež jsou zaměřeny na analýzu potřeb, na situační analýzu, na plánování výsledků učení, na organizaci kurzu, na výběr a přípravu výukových materiálů a na hodnocení. Za rozhodující je považována specifikace cílů založená na úrovni ovládnutí jazyka (proficiency-oriented view of language). Ústřední role je v tomto plánovacím a rozhodovacím procesu přikládána učitelům jazyků. Jedná se o model interaktivní, v němž se jednotlivé komponenty vzájemně ovlivňují. (Richards, 2001, s. 41-42).

Také R. K. Johnson popisuje tvorbu jazykového kurikula jako rozhodovací proces, jenž je interaktivní. Identifikuje v něm 4 stupně – plánování kurikula, jehož výsledkem je dokument; charakterizování cílové úrovně znalosti jazyka a stanovení přiměřených vyučovacích metod (ends/ means specification), jehož výsledkem je sylabus; implementace programu, jehož výsledkem je vzdělávací program pro učitele; implementace v samotné třídě, jehož výsledkem jsou vyučovací a učební aktivity. Co se týká hodnocení, nepovažuje

ho za samostatný stupeň, ale za integrální část každého výše uvedeného stupně. (Johnson, 1989, s. 3-4).

Výše zmíněné přístupy naznačují, že v současnosti je při projektování jazykového kurikula upřednostňován integrovaný přístup zahrnující elementy modelu orientovaného na produkt a modelu orientovaného na proces. Jedná se o přístup systematický a komplexní, jenž obsahuje podobné komponenty jako při tradiční tvorbě kurikula, a to analýzu potřeb, cíle, obsah, metodiku a hodnocení. Tento přístup je v souladu s komunikativní orientací cizojazyčné výuky a jeho součástí jsou také zásady a postupy pro plánování, implementaci a hodnocení jednotlivých komponentů kurikula.¹⁶

4.3.2 Faktory ovlivňující projektování jazykového kurikula na vysoké škole

Tvorba jazykového kurikula ve vysokoškolském vzdělávání je ovlivňována celou řadou faktorů, jako jsou faktory společenské (societal factors) a institucionální (institutional factors), projektové (project factors), faktory učitele (teacher factors) a faktory studenta (learner factors). K významným faktorům se dále řadí komunikativní přístup k cizojazyčné výuce, o němž bylo pojednáno v podkapitole 4.1, a výuka jazyka pro specifické účely (Language for Specific Purposes).

4.3.2.1 Faktory společenské a institucionální

Jedním z klíčových společenských faktorů, jenž ovlivňuje tvorbu jazykového kurikula na vysoké škole, je státní jazyková politika na terciární úrovni a její implementace na úrovni institucionální (srov. kapitola 2). K nezanedbatelným faktorům rovněž patří názory na výuku cizích jazyků ze strany zaměstnavatelů, studentů, vzdělavatelů učitelů (teacher trainers) a akademických pracovníků (srov. Neuwirthová, 2009; Richards, 2001, s. 94).

¹⁶ V této souvislosti upozorňujeme na skutečnost, že učitelé - praktici, kteří se více než o teorii zajímají o praktickou stránku věci (Nunan, 1996, s. 10), se často při tvorbě kurikula nejdříve soustředí na výběr a uspořádání učiva, na výukové materiály a učební aktivity pro studenty, na vyučovací metody, které budou používat, na roli, kterou budou ve třídě zastávat. Teprve potom se zabývají stanovením cílů, nebo je dokonce vůbec neformulují (srov. Graves, 1996, s. 19, 26; White, 1988, s. 33).

Jednotlivé fakulty se liší různým stupněm profesionality, úrovní materiálního vybavení pracoviště, vztahem učitelů k pracovišti, k pracovním povinnostem i k sobě navzájem. Odlišují se rovněž postojem managementu jak k výuce cizích jazyků, tak k samotnému jazykovému pracovišti. Proto faktory, jež musí být při tvorbě jazykového kurikula vzaty v úvahu, se vztahují k tomu, do jaké míry vedení fakulty podporuje povinnou a nepovinnou výuku cizích jazyků; zda dbá na materiální vybavení jazykového pracoviště, jaká role je přisuzována učebnicím a jiným výukovým materiálům; zda se staví kladně k požadavkům při řešení otázek zkvalitňování jazykového vzdělávání studentů a k inovaci kurikula. Rovněž je zapotřebí věnovat pozornost tomu, zda je učitelům umožněno zvyšovat si kvalifikaci, jaký mají morální kredit; zda je na pracovišti vytvářeno příznivé klima a podporována důvěra mezi nadřízenými a podřízenými, nebo zda se zachází s učiteli ne jako s profesionály, ale jen jako s pouhou pracovní silou. K neopomenutelným faktorům pak patří finanční možnosti instituce.

4.3.2.2 Faktory projektové

Protože jsou na fakultách jazyková kurikula obvykle vytvářena týmy, k zásadním faktorům, jež je nevyhnutelné zvážit, patří, kdo jmenuje členy týmu, podle jakých kritérií a kdo tento tým tvoří – zda jsou to pouze externisté specializující se na tvorbu jazykového kurikula, či jsou to učitelé cizího jazyka daného pracoviště; zda jsou učitelé v této oblasti vyškoleni a zda jim může být poskytnuta administrativní a manažerská podpora; dále, zda jsou tvůrci kurikula z řad učitelů (částečně) osvobozeni od pracovních povinností, nebo pracují na kurikulu při plném úvazku; zda mají dostatečný časový prostor pro tvorbu kurikula a v neposlední řadě, jaké jsou vztahy mezi členy týmu v průběhu tvorby kurikula a kdo jejich práci kontroluje (srov. Nunan, 1996, s. 155; Richards, 2001, s. 95-97).

4.3.2.3 Faktory učitele a studenta

Učitelé jsou klíčovým faktorem pro úspěšnou implementaci jazykového kurikula. Jak výstižně napsal J. Průcha, „... kurikulum „ožívá“ až ve třídách, prostřednictvím učitelů, kteří ho realizují – tj. výběrově, individuálně odlišně konstruují. Takže vedle statické, normativní podoby kurikula existuje také jeho skutečná, ve třídě fungující podoba“ (2005, s. 249). Při tvorbě kurikula je proto důležité znát učitele, kteří v dané instituci učí. To znamená vzít v úvahu jejich pedagogické zkušenosti s výukou jazyků, úroveň dosaženého vzdělání, možnosti zvyšování kvalifikace, pracovní vytížení. Rovněž je důležité vědět, zda jsou flexibilní a přístupní ke změnám, zda mají pozitivní vztah k práci, jaké upřednostňují

vyučovací metody, formy výuky a výukové materiály. Významnou roli hraje i podrobné obeznámení učitelů s výhodami, jež jim zpracované kurikulum nabízí, neboť učitelé se bezduše neřídí předem stanoveným plánem, ale musí s ním nejdříve souhlasit a pochopit smysl toho, co se od nich očekává, že by měli realizovat (srov. Graves, 1996, s. 5; Kelly, 2009, s. 15; Nunan, 1996, s. 1). V této souvislosti je nanejvýš prospěšné, aby učitelé – nečlenové týmu – byli průběžně informováni o probíhající tvorbě kurikula a měli možnost konzultovat jednotlivé komponenty kurikula se členy týmu. V opačném případě mohou nastat situace, kdy učitelé plně nerespektují oficiální kurikulum a vytvářejí si tzv. kurikulum alternativní, které lépe vyhovuje jejich představám o výuce cizího jazyka a zároveň více koresponduje s jazykovými potřebami jejich studentů (srov. Johnson, 1989, s. 11).

Výstupy naplánovaného kurikula v procesu edukace do velké míry závisí na tom, zda postoje a očekávání studentů ohledně cizojazyčné výuky odpovídají jeho specifikacím. Proto ke klíčovým faktorům, jež je zapotřebí posoudit, patří předchozí zkušenosti studentů s jazykovou výukou; dále jak jsou motivováni a co od jazykového kurzu očekávají, k čemu budou jazyk potřebovat; jakou mají vstupní úroveň znalosti jazyka a jakým způsobem se učí; jak náročná by měla být jejich příprava na vyučování; zda budou tvořit homogenní nebo heterogenní skupinu; jaké vyučovací metody a výukové materiály upřednostňují a zda budou mít snadný přístup k učebním zdrojům; jakou roli by měl z jejich pohledu plnit učitel a jakou roli oni sami (srov. Richards, 2001, s. 101-103).

4.3.2.4 Jazyk pro specifické účely

Tak jak se z ryze praktických důvodů prosadil komunikativní přístup k výuce cizích jazyků (srov. podkapitola 4.1), přispěla i k formování jazyka pro specifické účely intenzivní mezinárodní spolupráce v oblasti vědy, techniky a ekonomiky. Klíčem k této spolupráci se primárně stala znalost angličtiny. V průběhu padesátých a šedesátých let 20. století vzrůstal zájem o *kurzy angličtiny pro specifické účely* (ESP – English for Specific Purposes), v nichž by se připravovali studenti pro studium na univerzitách v anglicky mluvících zemích a učili ti, kteří už dobře ovládali obecnou angličtinu a potřebovali si zdokonalit jazyk pro výkon své profese. Tyto kurzy rovněž vyhledávali emigranti, pro něž určitá úroveň znalosti angličtiny byla předpokladem pro jejich uplatnění na trhu práce. Účastníkem chtěl být tedy každý, kdo studoval angličtinu *za určitým specifickým cílem* (srov. Hutchinson a Waters, 1987, s. 6-7; Munby, 1978, s. 3; Richards, 2001, s. 28-29). Jak

konstatoval T. Hutchinson a A. Waters, není to *existence* nějaké potřeby jako takové (the *existence* of a need), ale *uvědomění* si určité konkrétní potřeby (an *awareness* of the need), co odlišuje angličtinu pro specifické účely od angličtiny obecné (1987, s. 53).

K rozvoji výuky jazyka pro specifické účely přispělo také bádání zaměřené na způsoby jeho používání v reálné komunikaci. Od 70. let minulého století je pozornost věnována analýze registru, jenž je spojován s lingvisty M. Halliday, A. McIntosh, P. Strevens, J. Ewer, H. Widdowson, J. Swales. Analýza registru, který představuje jazykovou variantu definovanou na základě jejího použití v sociálních situacích (Crystal, 1992, s. 295), se zabývá rozborem jazyka používaného v jednotlivých vědních oborech, jako je např. strojírenství, lékařství, žurnalistika nebo právo. Jedná se o analýzu na úrovni slova a věty, jež se v jednotlivých registrech soustředí na sledování výskytu používané slovní zásoby, slovesných tvarů, jmenných frází a časů (srov. Hutchinson a Waters, 1987, s. 29-33; Jordan, 1997, s. 228-229; Richards, 2001, s. 30).

Také analýza diskursu má vliv na výuku jazyka pro specifické účely. Jedním z charakteristických rysů diskursu, jenž je chápán jako úsek textu delší než věta a jenž je pevně spojen formálně i významově, je textová soudržnost, propojenost. Analýza se proto zaměřuje na kohezi, která se vztahuje ke struktuře promluvy nebo textu a označuje jazykové prostředky, které pomáhají textovou strukturu vytvořit (koheze lexikální a gramatická). Rovněž se soustředí na koherenci, jež je chápána jako vlastnost diskursu, která přispívá k jeho významové jednotě a hlavně smysluplnosti (Urbanová, 2002, s. 59-66; srov. Hutchinson a Waters, 1987, s. 33-38; Jordan, 1997, s. 229-230; Richards, 2001, s. 31-32).

Za součást analýzy diskursu je možno považovat i analýzu žánru (genre analysis). Zabývá se zákonitostmi struktury textů, kterými se jednotlivé typy vyznačují, a na základě zjištěných informací se soustředí na postižení rozdílů mezi nimi. Analýza žánru vzhledem ke svému specifickému pohledu na určující vlastnosti různorodých textů je zejména důležitá v nazírání na psané i mluvené texty v celém systému angličtiny pro specifické účely (Dudley-Evans a St John, 1998, s. 87).

4.3.2.4.1 Charakteristika angličtiny pro specifické účely

Specifické jazykové potřeby studentů tvoří podstatu různých definic pojmu angličtina pro specifické účely (srov. Richards, 2001; Robinson, 1991; Strevens, 1988). Také T. Hutchinson a A. Waters, kteří chápou angličtinu pro specifické účely jako přístup

k učení se cizím jazykům, považují za výchozí bod jazykové potřeby studentů, od nichž se odvíjejí veškerá rozhodnutí týkající se obsahu a metod výuky angličtiny pro specifické účely (1987, s. 19). T. Dudley-Evans a M. St John definují angličtinu pro specifické účely z hlediska nezávislých (absolute) a proměnných (variable) charakteristik. Za nezávislé charakteristiky považují zaměření výuky na realizaci specifických jazykových potřeb studentů; využívání metodiky a aktivit těch vědních oborů/ disciplin, k nimž se jazyková výuka vztahuje; dále soustředění se na gramatiku, slovní zásobu, registr, dovednosti, diskurs a žánry, jež jsou pro tyto aktivity vhodné. Za proměnné charakteristiky pak tito autoři pokládají to, že se výuka angličtiny pro specifické účely může týkat jen specifických vědních oborů/ disciplin (specific disciplines) a že ve zvláštních situacích může být použita metodika odlišná od metodiky používané ve výuce obecné angličtiny. Metodikou je zde myšlena povaha interakce mezi učitelem jazyka pro specifické účely a studentem, kdy např. v obecnějších kurzech jazyka pro specifické účely bývá interakce podobná interakci realizované ve výuce obecné angličtiny, a naopak ve více specifických kurzech se učitel stává v podstatě pouhým jazykovým konzultantem. Další proměnnou charakteristikou je to, že výuka angličtiny pro specifické účely je určena hlavně dospělým, a to studentům v terciární sféře, nebo těm, kteří již vykonávají svá povolání. Autoři však připouštějí, že může být i součástí středoškolského vzdělávání. Obecně je angličtina pro specifické účely určena studentům na středně pokročilé a pokročilé úrovni znalosti jazyka, neboť většina kurzů předpokládá základní znalost jazykového systému. Autoři však nevyklučují z výuky jazyka pro specifické účely ani začátečníky (1998, s. 4-5).

4.3.2.4.2 Klasifikace angličtiny pro specifické účely

Klasifikace angličtiny pro specifické účely je prováděna podle různých kritérií, jako je např. stanovené období pro studium angličtiny pro specifické účely (před zahájením studia specializace, v jeho průběhu nebo po jeho ukončení). Dalším kritériem může být přehled celkového systému výuky angličtiny, a to od kurzů obecné angličtiny pro začátečníky až po vysoce specializované akademické kurzy. V tabulce č. 10 je znázorněno členění angličtiny pro specifické účely prezentované v publikaci *Developments in English for Specific Purposes* autorů T. Dudley-Evans a M. Jo St John (1998, s. 6). Jedná se o tradiční dělení na angličtinu pro akademické účely (EAP – English for Academic Purposes) a na angličtinu pro profesní účely (EOP – English for Occupational Purposes).

Tabulka č. 10 Tradiční členění angličtiny pro specifické účely

Angličtina pro specifické účely (English for Specific Purposes)	
Angličtina pro akademické účely (English for Academic Purposes)	Angličtina pro profesní účely (English for Occupational Purposes)
Angličtina pro (akademické) přírodní vědy a technologie English for (Academic) Science and Technology	Angličtina pro profesionální/ odborné účely (English for Professional Purposes) <ul style="list-style-type: none"> - Angličtina pro lékařské účely (English for Medical Purposes) - Angličtina pro obchodní účely (English for Business Purposes)
Angličtina pro (akademické) lékařské účely English for (Academic) Medical Purposes	Angličtina pro přípravu k povolání v odborných učilištích a na středních odborných školách (English for Vocational Purposes) <ul style="list-style-type: none"> - Angličtina vztahující se k získání dovedností vést rozhovor a najít si zaměstnání (Pre-Vocational English) - Angličtina vztahující se k řemeslné přípravě (Vocational English)
Angličtina pro (akademické) právní účely English for (Academic) Legal Purposes	
Angličtina pro management, finančnictví a ekonomiku English for Management, Finance and Economics	

4.3.3 Vybrané komponenty jazykového kurikula

4.3.3.1 Analýza potřeb

Počáteční i průběžná analýza potřeb studentů je považována za klíčovou fázi v procesu projektování kurikula. Slouží jako prostředek pro získání informací, jež jsou využívány jak při stanovení cílů, obsahu, metod a výběru výukových materiálů, tak pro jejich následnou revizi a vyhodnocení (srov. Richards, 2001, s. 52-54).

Současné pojetí analýzy potřeb v angličtině pro specifické účely zahrnuje získání profesních údajů o studentech, jako jsou úlohy a aktivity potřebné pro výkon zvoleného povolání (analýza cílové situace – target situation analysis). V této souvislosti se analýza soustředí také na jazyk a řečové dovednosti používané při výkonu profese. To znamená, že pozornost je věnována lingvistické analýze, analýze diskursu a analýze žánru.

Dále je analýza potřeb zaměřena na získání osobních informací o studentech, jako jsou důvody pro absolvování jazykového kurzu, předchozí zkušenosti s výukou cizího jazyka či postoj k angličtině. Analýza se rovněž soustředí na získání údajů vztahujících se ke vstupním znalostem angličtiny studentů na začátku kurzu (analýza současné situace – present situation analysis), což umožňuje identifikovat jazykové nedostatky studentů (lacks) na základě rozdílu mezi jejich současnou úrovní znalosti angličtiny a úrovní požadovanou na konci kurzu. K překonání stanovených jazykových nedostatků slouží analýza učebních potřeb studentů, jež je východiskem pro navržení efektivních způsobů učení se cizímu jazyku (analýza učení – learning situation analysis). Za doplněk k analýze potřeb je považována analýza prostředí (means analysis), v němž by měl kurz probíhat. Tento druh analýzy je však potvrzením toho, že ačkoliv může mít určitá skupina posluchačů obdobné jazykové potřeby, podmínky, v nichž se jazyku učí a v nichž jazyk používají, nebývají shodné (Dudley-Evans a St John, 1998, s. 124-125).

Aanalýzy potřeb se účastní lidé pracující v rámci vzdělávacího systému (insiders) i mimo něj (outsiders). K významným zdrojům při získávání dat patří studenti (i bývalí), učitelé, lidé, kteří pracují v oboru nebo obor studují, zaměstnavatelé. Důležité informace poskytují také texty a publikace vztahující se k oboru, výzkum v oblasti jazyka pro specifické účely (srov. Dudley-Evans a St John, 1998, s. 131; Long, 2005, s. 24-30; Richards, 2001, s. 57-58).

Přestože jsou získané údaje velmi užitečné, je zapotřebí mít na paměti, že se jedná o informace z různých zdrojů, jež navíc nemusí být vždy objektivní. Proto by měly podléhat dalším diskusím, čímž by se do značné míry zajistilo, že konečné závěry z analýzy potřeb budou skutečně relevantní.

4.3.3.2 Cíle¹⁷

Údaje získané analýzou potřeb hrají jednu z klíčových rolí při stanovení cílů v procesu projektování kurikula. Cíle jsou určovány rozdílně. Jedním z důvodů je význam, jaký škola přikládá výuce cizích jazyků, jak jsou tyto jazyky začleněny do plánu školy. Běžně jsou vymezovány obecné cíle kurikula (goals), jež ukazují, k jakým změnám v úrovni znalosti

¹⁷ Cíle výuky vymezují její účel, záměr, výstup, výsledek. Zahrnují hodnoty a postoje; produktivní činnosti a praktické dovednosti; poznatky a porozumění. Jsou formulovány ve vzdělávacích programech, předmětových kurikulech, učebních osnovách (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 29).

jazyka by u studentů mělo v průběhu cizojazyčné výuky dojít. Od nich se odvíjejí cíle více konkrétní (objectives), jež by měly být realizovatelné, jasné a konzistentní s cíli obecnými. Specifičtější cíle slouží jako podklad pro organizování učebních aktivit, popisují učení pomocí jednání nebo výkonu, které je možné monitorovat. Rovněž usnadňují proces plánování spojený s vymezením obsahu učiva, s výběrem učebních materiálů a vyučovacích metod, umožňují měřit výstupy, a tím i posoudit úspěšnost či nezdar daného jazykového programu (srov. Graves, 1996, s. 17; Nunan, 1988, s. 61; Richards, 2001, s. 120-123).

Jak uvádějí R. Choděra a L. Ries, v oblasti cizojazyčného vyučování-učení má smysl rozlišovat cíl jazykový („komunikativní, nepřesně „praktický“), vzdělávací a výchovný (1999, s. 45-46). Také Č. Liškař považuje za účelné členit celkový cíl vyučování cizím jazykům na cíl komunikativní (vyplývající z obecné funkce jazyka jako prostředku dorozumívání) a formativní (vyplývající z výchovného poslání školy). Význam takového členění spatřuje v tom, že by bylo možno „lépe vystihnout vzájemnou podmíněnost elementu komunikativního a formativního, a z takto komplexně chápaného cíle teprve vyčleňovat úkoly směřující k osvojení cizího jazyka v praktické a podle stupně výuky i v teoretické rovině, k získání poznatků o cizí zemi a jeho kultuře i k rozvoji rozumových, etických i jiných vlastností žáka“ (1973, s. 32). Formativní cíl pak Č. Liškař chápe nejen „ve smyslu rozvoje myšlení, citů a vůle a zprostředkování kulturních a jiných informací o cizí zemi, ale i v metodě vedoucí k tomu, aby si žáci mohli osvojit takový systém myšlení, který by jim umožnil po ukončení školy rozeznávat shody a rozdíly mezi naší a cizí realitou i chápat nové a nově se objevující rozpory, které se v moderním světě vytvářejí“ (1973, 33).

V současné době je trendem charakterizovat cíle v podobě dosahovaných kompetencí studentů. Cíle proto mohou být chápány ve smyslu rozvoje obecných kompetencí studenta a vztahovat se tak k deklarativním znalostem (savoir), dovednostem a praktickým znalostem (savoir-faire), osobnostním rysům, postojům, schopnosti učit se. Rovněž mohou být pojímány ve smyslu rozšíření a diverzifikace komunikativní jazykové kompetence vztahující se ke komponentě lingvistické, pragmatické, sociolingvistické. Cíle mohou být posuzovány ve smyslu lepšího výkonu v jedné nebo ve více specifických jazykových činnostech týkajících se např. recepce (čtení, poslech), produkce (mluvení, psaní) či zprostředkování (tlumočení, překládání). Mohou být také chápány z pohledu optimálního fungování v oblasti pracovní, vzdělávací, osobní. V této souvislosti je možné mluvit

o „specifických cílech“, „specificky zaměřených kurzech“, „o odborném jazyku“. V neposlední řadě se cíle mohou týkat rozvoje strategií umožňujících uskutečnit určenou úlohu jazykového zaměření (SERRJ, 2001, 138-141; Graves, 1996, s. 17). V procesu tvorby kurikula je poměrně obvyklé, že je vymežován ne pouze jeden z výše uvedených cílů, ale několik současně.

4.3.3.3 Syllabus¹⁸

Komunikativní přístup k cizojazyčné výuce dal podnět ke vzniku nových syllabů.¹⁹ Vedle strukturních syllabů (structural syllabuses) organizovaných kolem gramatiky, slovní zásoby a větných vzorců byly vytvářeny např. tematicky orientované syllaby (topical syllabuses), situační a pojmově funkční syllaby (situational and functional notional syllabuses), syllaby specializované na osvojení řečových dovedností (skills syllabuses), úkolově orientované syllaby (task-based syllabuses). Jsou zaměřeny na jazykový produkt (product-oriented), to znamená na znalosti a dovednosti, jež by si studenti měli ve výuce osvojit, nebo na proces (process-oriented) týkající se samotných učebních zkušeností a prožitků (learning experiences). Do jaké míry je ten či onen typ syllabu upřednostňován, vyplývá z názorů jak na podstatu cizího jazyka, tak na učení se jazyku (srov. Graves, 1996 19-25; Hutchinson a Waters, 1987, s. 85-88; Nunan, 1988, s. 27-52; Pýchová, 1996-97, s. 149-150; 1997-98, s. 6-7; Richards, 1990, s. 9; 2001, s. 152-165).

Kromě výše zmíněné klasifikace je na syllabus nahlíženo také z pohledu aktérů, kteří ho vytvářejí a pracují s ním. V této souvislosti je rozlišován syllabus hodnotící (evaluation syllabus), v němž je vymezeno, co bude student znát na konci kurzu, a jenž umožňuje posoudit celkový úspěch či nezdar kurzu. Dále je uváděn syllabus organizační (organisational syllabus), který se týká pořadí, v jakém mají být prvky uspořádány.

¹⁸ V úzkém slova smyslu se syllabus vztahuje pouze k výběru a uspořádání obsahu učiva. Není zde zahrnuta selekce a uspořádání učebních úloh a aktivit, jež jsou považovány za záležitost metodiky. V širším slova smyslu syllabus obsahuje také specifikaci učebních úloh a aktivit, což stírá tradiční rozdělení mezi syllabem a metodikou (Nunan, 1988, s. 5).

¹⁹ Až do padesátých let 20. století se při tvorbě syllabů vycházelo z předpokladů, že základními stavebními kameny v jazyce jsou slovní zásoba a gramatika; všichni studenti mají stejné potřeby; potřeby studentů jsou totožné s jazykovými potřebami (učit se angličtinu, ne jak řešit problémy prostřednictvím angličtiny) a studium jazyka je vymezeno učebnicí (srov. Richards, 2005, s. 15-16).

Syllabus materiálů (materials syllabus) se vztahuje k psaní materiálů, kdy autoři rozhodují např. o kontextu, v němž se jazyk bude vyskytovat, o integraci dovedností, o počtu a typu cvičení, o recyklaci a opakování učiva. Podobně jako tvůrci materiálů je rovněž syllabus ovlivňován samotnými učiteli, kteří ho analyzují a interpretují svým vlastním způsobem (teacher syllabus). Individuální syllabus (classroom syllabus) si také vytváří samotná třída, která má vliv na to, co je vyučováno a co se studenti naučí. Rovněž je rozlišován syllabus studenta (learner syllabus), jenž je chápán jako retrospektivní záznam toho, co si osvojil, a jenž má zásadní vliv na osvojování a uchování dalších vědomostí (Hutchinson a Waters, 1987, s. 80-83).

V praxi dochází ve většině kurzů ke kombinaci prvků různých typů syllabů. Jak konstatují T. Hutchinson a A. Waters (1987, s. 89), skutečný problém není v tom, který syllabus upřednostnit, ale v tom, jak začlenit několik syllabů do rozumného učebního programu (srov. Richards, 2001, s. 164).

4.3.3.4 Výukové materiály a metody

O roli moderních učebnic a současných metodách v cizojazyčném vyučování bylo obecně pojednáno v podkapitole 4.1.3. Proto jsme se v této podkapitole zaměřili na materiály a metody používané při výuce cizího jazyka v terciárním vzdělávání.

Vzhledem k důrazu vysokoškolského prostředí na výuku jazyka pro specifické účely jen málokdy postačuje pouze jedna učebnice (jeden učební soubor). Výuka cizího jazyka bývá zajišťována podle komerčních učebnic (učebnic komplexních a aspektových), podle materiálů vytvořených danou jazykovou institucí, podle vlastních materiálů vyučujících a také podle doporučených materiálů ze strany studentů (srov. podkapitola 5.8.6, Graf č. 54, s. 135).

Od každého učitele se předpokládá, že by měl být poskytovatelem dobrých materiálů. Za takové jsou považováni ti vyučující, kteří jsou schopni vybrat z dostupných materiálů ty nejvhodnější, přistupují k nim kreativně, přizpůsobují dané aktivity potřebám studentů a vytvářejí pro ně další doplňkové činnosti (Dudley-Evans a St John, 1998, s. 173-176).

Co se týká používání komerčních učebnic v praxi, učitelé je převážně individualizují pro konkrétní skupiny studentů. Proto přistupují k modifikaci nebo reorganizaci jejich obsahu, k vypouštění některých jejich částí nebo naopak k jejich rozšiřování aktivitami, které v učebnicích postrádají a které považují za důležité (srov. Richards, 2001, s. 260). Velmi

častou variantou je doplňování komerční učebnice vlastními materiály vyučujících. Nejenže tyto materiály odrážejí učební potřeby studentů, ale také vyhovují vyučovacímu stylu učitelů, což je pozitivně motivuje a stimuluje k práci.

Ve srovnání s komerčními učebnicemi jsou učební potřeby studentů a potřeby samotné instituce ve větší míře zohledňovány v materiálech vytvářených v rámci daného zařízení (např. skripta, elektronické podpory). Jsou považovány také za více flexibilní, neboť je lze snáze revidovat a dále obměňovat.

K vyhledávaným zdrojům pro získání zajímavých a aktuálních materiálů, jež by odpovídaly učebním potřebám studentů a jež by je vhodně motivovaly a stimulovaly, patří média, videa, CD-ROMy, CALL materiály, internet, odborná literatura. Poskytují materiály jak autentické, které nebyly záměrně vytvořeny pro cizojazyčnou výuku, tak materiály vytvořené speciálně pro pedagogické účely. Učitelé pro svou práci využívají oba výše zmíněné typy. Při výběru a následném zpracování autentických materiálů je však zapotřebí zvážit úroveň jazykových znalostí studentů. Výzkum L. Neuwirthové ukázal, že také u technických textů obecnějšího rázu určených studentům na jazykové úrovni B1 podle SERRJ jsou preferovány texty adaptované „ve smyslu zjednodušení a zkrácení“, aby odpovídaly úrovni jejich jazykové způsobilosti (2009, s. 144).

Co se týká vyučovacích metod, učitelé se zkušenostmi z výuky obecného jazyka úspěšně aplikují používané dovednosti a techniky také ve výuce jazyka pro specifické účely (srov. Hutchinson a Waters, 1987, s. 142). Je však nutné brát v úvahu znalost oboru studentů a kognitivní i učební procesy, které si studenti s sebou přinášejí na základě zkušeností s učením a prací v rámci jejich specializací (srov. Dudley-Evans a St. John, 1990, s. 187). Ve výuce je často obtížné sladit úroveň odborných znalostí studentů s jejich znalostmi jazykovými. Metodou, která tento problém napomáhá řešit, je sjednocení přístupů k učení se jazyku s přístupy k učení se dané specializaci. Jedním ze způsobů takové integrace je práce na nových, a tedy motivujících projektech, jež vyžadují znalost oboru, práci s literaturou a relevantní jazyk (srov. Dudley-Evans a St. John, 1990, s. 192).²⁰

²⁰ Problematikou jednotlivých vyučovacích metod vhodných pro vysokoškolskou výuku se podrobně zabývá např. L. Rohlíková a J. Vejvodová v publikaci *Vyučovací metody na vysoké škole* (2012); J. Vašutová v publikaci *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání* (2002).

Míra znalosti specializace má vliv na roli učitele v procesu edukace. V žádném případě nestačí odbornou terminologii pouze umět přeložit, ale podstatné je rozumět jejímu obsahu. Obecně lze říci, že vzhledem k nedostatečné znalosti oboru učitel ve vyučovacích hodinách často působí v roli organizátora a konzultanta, který poskytuje rady, navrhuje alternativy a ponechává konečná rozhodnutí na studentech (srov. Dudley-Evans a St. John, 1990, s. 189). Co se týká samotného problému, jak hluboké odborné znalosti by měl učitel jazyka pro specifické účely mít, souhlasíme s názorem T. Hutchinsona, který se domnívá, že by neměl být vyučujícím určitého oboru, ale studentem, který se o obor zajímá, a při znalosti jeho základních principů je schopen klást inteligentní otázky (1987, s. 163).

4.3.3.5 Hodnocení

Hodnocení je považováno nejen za proces, jenž poskytuje informace o pokroku studentů v osvojování jazyka v průběhu kurzu (formativní hodnocení) a o celkové efektivitě kurzu (sumativní hodnocení), ale je i procesem rozhodovacím, v němž získané údaje mají vliv na rozhodnutí o případné modifikaci kurikula. Hodnocení může být zaměřeno na kterýkoliv komponent kurikula, na kteroukoliv jeho fázi. Ve fázi plánování bývá posuzováno, zda analýza potřeb poskytuje užitečnou informaci pro plánování kurzu; zda je obsah relevantní pro specifické skupiny studentů a zda byl odvozen z analýzy potřeb. Ve fázi implementace je vyhodnocováno, zda výukové materiály, metody a aktivity korespondují s předepsanými cíli a zda se studenti domnívají, že jsou pro ně přiměřené; zda mají učitelé odpovídající dovednosti nutné k řízení vyučovacího procesu; zda studenti ovládají efektivní učební strategie, do jaké míry jsou motivováni a aktivně začleněni do vyučovacího procesu; zda jim vyhovuje, jak je učení se jazyku organizováno. Ve fázi hodnocení (assessment) a evaluace (evaluation) je pak posuzováno, zda jsou postupy hodnocení přiměřené vzhledem ke specifikovaným cílům, zda studenti mají příležitost sami sebe hodnotit, zda mají možnost hodnotit učební materiály, metody a organizaci učení (Nunan, 1996, s. 121-122).

Stejně jako analýzu potřeb, i hodnocení provádějí lidé působící v rámci vzdělávacího systému (insiders) i mimo něj (outsiders). Z výše uvedeného vyplývá, že podstatnou roli hraje hodnocení na úrovni mikroroviny, to znamená na úrovni třídy, v níž je naplánované kurikulum realizováno a v níž se k nejvýznamnějším aktérům řadí učitelé, studenti a tvůrci kurikula.

5. EMPIRICKÝ VÝZKUM

5.1 Východiska výzkumu

Jako předmět pedagogického výzkumu byla vymezena problematika projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice. Ke zkoumání byla určena jazyková kurikula předmětu Anglický jazyk pouze v bakalářských studijních programech, a to v rovině programové; rovina procesuální a rovina realizovaná nebyly řešeny.

Jedná se o akční výzkum v edukační praxi, v němž jsme vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), jenž poskytuje všem evropským zemím obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek či učebnic (2001, s. 1). Definováním jednotlivých úrovní ovládnutí jazyka²¹ a vytvořením stupnic deskriptorů v rámci těchto úrovní pro produktivní a receptivní řečové dovednosti a pro aspekty komunikativní jazykové kompetence Rámec umožňuje tvůrcům kurikul plánovat jazykové programy z hlediska předpokládaných dřívějších znalostí studenta a také z hlediska propojení primárního, sekundárního a vysokoškolského vzdělávání. Rovněž umožňuje rozpracovat jak celkové realistické učební cíle, tak cíle dílčí. Dále umožňuje specifikovat obsah sylabů a výukových materiálů vzájemně na sebe navazujících a ve vztahu k cíli hodnotit míru úspěšného osvojení jazyka na určité úrovni.

Dále jsme vycházeli z požadavků kladených na jazykovou přípravu studentů vysokých škol nefilologického typu, jejímž základem je výuka odborného a akademického jazyka. V této souvislosti bylo využito výsledků projektu COMPACT – Kompetence v jazykovém vzdělávání na Masarykově univerzitě, jenž je realizován od roku 2009 týmem Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity a jenž se zabývá stanovením kritérií různých úrovní jazykové způsobilosti v odborném a akademickém jazyce. Výsledky projektu zahrnující modelové deskriptory na úrovních B1 až C1 mohou sloužit tvůrcům kurikul jako průvodce při stanovování náročnosti výuky cizího jazyka a při zpracovávání sylabů zaměřených na odborný a akademický jazyk.

²¹ A1 (Breakthrough), A2 (Waystage), B1 (Threshold), B2 (Vantage), C1 (Effective Operational Proficiency), C2 (Mastery)

Pro výzkum bylo také využito poznatků obsažených v Univerzitním systému certifikace cizích jazyků UNICert[®] (University Foreign Language Certification System), který vypracovala Německá asociace jazykových center (AKS) v letech 1991 až 1992. V tomto systému, jenž slouží jako návod pro koncipování jazykových kurikul z hlediska jejich cílů, obsahu a výukových metod, byly v Evropě na řadě vysokých škol nefilologického typu harmonizovány jazykové programy a rovněž byla unifikována výstupní hodnocení jazykové způsobilosti ve formě mezinárodních certifikátů na konci jazykových kurzů. Základním požadavkem systému UNICert[®] je zaměření výuky na všechny řečové dovednosti a na jejich rozvíjení v komunikativních situacích. Od studentů se vyžaduje, aby byli schopni adekvátně komunikovat jak v akademickém, tak v profesním prostředí. Tomu odpovídá i obsah, jenž je zaměřen na obecný a odborný jazyk daných specializací. Jedním z kritérií, které je nezbytné v tomto systému dodržet, je vymezený počet vyučovacích hodin (minimálně 120), obvykle se však uvádí rozsah 120 až 180 vyučovacích jednotek. Vzhledem k tomu, že se UNICert[®] zaměřuje především na úroveň jazykových znalostí, které studenti potřebují v průběhu studia na domácí či zahraniční univerzitě a jež absolventi využijí v praxi, jsou v tomto systému vytvářeny jazykové programy pro úroveň UNICert[®] I, II, III a IV, jež odpovídají úrovni B1, B2, C1 a C2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SEERRJ). Velkou výhodou systému UNICert[®] je skutečnost, že umožňuje zohlednit specifické potřeby studentů jednotlivých vysokých škol (podrobněji o tomto systému na <http://www.unicert-online.org/>).

Důležitým zdrojem informací pro výzkum byly závěry výzkumných šetření prezentované v práci Ludmily Neuwirthové „Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření“. Především se jednalo o závěry vztahující se k vymezení komunikativních jazykových činností v rámci produktivních a receptivních řečových dovedností, jež by studenti měli ovládat, aby se vyrovnali s požadavky v oblasti vzdělávací i pracovní. Dále se jednalo o stanovení rozsahu a zaměření lingvistických a pragmatických kompetencí, jimiž by studenti měli být vybaveni, a o určení znalostí a dovedností sociolingvistické kompetence, jež jsou nezbytné ke zvládnutí společenských dimenzí při užívání odborného jazyka (2009, s. 92-116).

Podnětným materiálem se pro nás stala také výzkumná zpráva „Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula“ zpracovaná v rámci výzkumu *Kvalitní škola*, jenž je realizován ve spolupráci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Jednou z deseti případových studií, jež jsou v ní analyzovány, je „Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky?“ Na základě polostrukturovaného rozhovoru se dvěma středoškolskými učitelkami anglického jazyka se zde zkoumá, jak jsou těmito respondenty reflektovány procesy tvorby kurikula, ale i jak jsou chápány cílové pojmy *klíčové kompetence* a *očekávané výstupy* a obsahové pojmy *transformace obsahu* a *strukturování obsahu*, jež jsou pro kurikulární reformu v oblasti cílů a obsahu vzdělávání rozhodující (Janík et al., 2011, s. 21).

Ve výzkumu jsme se rovněž opírali o koncepci státní jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství, jež se odvíjí od jazykové politiky Evropské unie a Rady Evropy, a také o pojetí internacionalizace ve vzdělání na českých fakultách technického zaměření (srov. kapitola 2). Významným východiskem výzkumu byla prostudovaná literatura v oblasti projektování jazykového kurikula (srov. kapitola 4).

5.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo zjistit relevantní údaje o tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice a na základě získaných dat popsat způsob projektování zkoumaných kurikul.

V návaznosti na uvedený cíl byly formulovány následující hlavní výzkumné otázky:

1. Které faktory měly vliv na tvorbu jazykových kurikul?
2. Jaké komponenty byly brány v úvahu při tvorbě jazykových kurikul v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice?

Od těchto výzkumných otázek se odvíjelo stanovení dílčích výzkumných otázek, jež jsou uvedeny v jednotlivých dotazníkových šetřeních (srov. podkapitoly 5.5, 5.6, 5.7, 5.8). Protože se jedná o výzkum deskriptivního charakteru, nebyly vysloveny žádné hypotézy.

5.3 Výzkumný design

5.3.1 Výzkumné metody

Při úvaze o vhodném metodologickém postupu pro řešení vymezených otázek byl zvolen smíšený metodologický postup zajišťující sběr dat z více zdrojů. Z kvantitativních metod se jednalo o dotazníkové šetření, jež umožňuje v poměrně krátkém čase získat četné informace o respondentovi včetně jeho postojů ke sledované problematice. V rámci dotazníkového šetření byla pozornost soustředěna na zkoumání problémů v následujících třech oblastech: (1) akceptování výuky cizích jazyků na fakultách technického zaměření, (2) celkové zmapování jazykové výuky na fakultách technického zaměření, (3) způsob vytváření jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk na fakultách technického zaměření. Vzhledem k tomu, že se autorce pro tuto oblast bádání nepodařilo najít adekvátní dotazníky, bylo nutné je vypracovat. Při konstrukci dotazníků se autorka opírala o teorie tvorby tohoto výzkumného nástroje, jež jsou uvedeny v publikacích P. Gavory (2000), J. Pelikána (2004), M. Chrásky (2006) a Š. Švece (1998). Celkem byly zkonstruovány čtyři dotazníky. Prostřednictvím dotazníků I a II jsme chtěli zjistit, jaký postoj k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu zaujímá management fakult technického zaměření. Cílem dotazníkového šetření III bylo získat relevantní údaje o výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu; dotazníkové šetření IV se pak soustředilo na zjišťování způsobu projektování jazykového kurikula v tomto programu.

Z metod kvalitativního výzkumu byla využita nekvantitativní obsahová analýza dokumentů (srov. kapitola 2), na jejímž základě byla vymezena obsahová stránka dotazníkových šetření I, II a III. Při stanovení obsahu dotazníku IV autorka vycházela z vědeckých poznatků o teorii kurikula, o jazykovém kurikulu a jeho projektování (srov. kapitoly 3 a 4). Rovněž byly analyzovány informace o jazykové výuce v bakalářském studijním programu na webových stránkách zkoumaných fakult. V této souvislosti je však nutné upozornit na skutečnost, že ne ke všem zkoumaným údajům měla autorka na internetu přístup.

Dotazníky I, II a III byly vytvořeny v období února až srpna 2010, dotazník IV v březnu 2012. V úvodu jednotlivých dotazníků byl stanoven cíl šetření, dále následovaly identifikační otázky týkající se příslušnosti respondenta k fakultě a jeho pracovního zařazení. Jádro dotazníků zaměřených vždy jen na jednu z výše zmíněných sledovaných oblastí tvořily převážně uzavřené otázky. Získaná data byla statisticky zpracována

v počítačovém programu EXCEL a následně interpretována. Databáze a výpočty statistického zpracování odpovědí jsou archivovány u autorky. Pro co největší přehlednost prezentovaného výzkumu byla jednotlivá výzkumná šetření detailně popsána v podkapitolách 5.5, 5.6, 5.7 a 5.8.

5.3.2 Předvýzkum

První tištěné verze dotazníků I a II prošly interní oponenturou v květnu 2010. Primární podoba dotazníku III byla interně posouzena v září 2010, dotazníku IV v dubnu 2012. Oponentury provedli učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně (CJP UO). Na základě připomínek jednotlivých oponentů byly dotazníky modifikovány a opětovně podrobeny zpětné kontrole.

Rovněž byla zjišťována doba nutná k vyplnění dotazníků. U dotazníků I, II a III činila přibližně 10 až 15 minut, což se jevílo jako optimální. Vzhledem k rozsahu dotazníku IV se předpokládaná doba pro jeho vyplnění pohybovala mezi 30 až 40 minutami.

Pilotáž všech čtyř dotazníků se uskutečnila na Univerzitě obrany v Brně (UO); pilotáž dotazníku I v červnu 2010, dotazníků II a III v září 2010 a dotazníku IV v květnu 2012. Dotazníky byly předloženy respondentům v tištěné podobě. Po vyhodnocení pilotáže byly vypracovány jejich finální elektronické verze. Průběh pilotáže jednotlivých dotazníků je detailně popsán v podkapitolách 5.5, 5.6, 5.7 a 5.8.

5.3.3 Výběr fakult technického zaměření

Výzkum byl proveden na technických fakultách veřejných vysokých škol v České republice. Seznam těchto fakult byl sestaven samotným řešitelem, a to z následujících důvodů:

1. Na webových stránkách Ministerstva školství, tělovýchovy a mládeže České republiky v oficiálním seznamu veřejných, státních a soukromých vysokých škol není zaměření jednotlivých fakult uvedeno (<http://www.msmt.cz/vzdelavani/verejne-vysoke-skoly-4>).
2. Zaměření veřejných vysokých škol není vymezeno ani v publikaci Pedagogická encyklopedie, vydané v roce 2009; je specifikováno pouze u soukromých vysokých škol (Průcha et al., 2009).

3. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky definuje pouze oblasti vzdělávání, jejich zaměřením se nezabývá (MŠMT, 2010, s. 42-43).
4. Vzhledem k orientaci výzkumných prací z oblasti vysokého školství, publikovaných v odborném časopise AULA, žádný z autorů doposud neřešil otázku definování pojmu fakulta technického zaměření.

Při úvahách nad vymezením pojmu fakulta technického zaměření se autorka rozhodla pokládat za tento typ fakulty fakultu s převahou technických oborů. Přestože se pojem technický obor běžně užívá v literatuře pro odbornou i širokou veřejnost, není v ní charakterizován. Z tohoto důvodu byla autorka nucena navrhnout definici vlastní. Na základě konzultací s akademiky působícími na odborných katedrách Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany a Vysokého učení technického v Brně pojem technický obor vymežila následovně: *Technický obor je obor poznání a lidské činnosti založený na vědeckých a empirických poznatcích, jichž je využíváno k vytváření staveb, strojů, zařízení, systémů a procesů, které splňují bezpečnostní i funkční kritéria s ohledem na ekonomiku, společnost a životní prostředí.*

K datu 15. prosince 2009 bylo v souladu s touto definicí ze seznamu veřejných vysokých škol vybráno 28 fakult technického zaměření: na Českém vysokém učení technickém v Praze 7 fakult, na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně 1 fakulta, na Vysokém učení technickém v Brně 5 fakult, na České zemědělské univerzitě v Praze 1 fakulta, na Technické univerzitě v Liberci 3 fakulty, na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem 1 fakulta, na Univerzitě Pardubice 2 fakulty, na Vysoké škole báňské – Technické univerzitě Ostrava 6 fakult, na Západočeské univerzitě v Plzni 2 fakulty. Seznam konkrétních fakult je uveden v Příloze č. 1.

Stanovený seznam byl porovnán s údaji o profilaci fakult uvedených v publikaci Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy (srov. Veteška et al., 2010, s. 146-157). Je možno konstatovat, že byla mezi nimi shledána významná shoda.

5.3.4 Základní soubor

Jedná se o úplné šetření na výše zmíněných 28 fakultách, v jehož rámci je základní soubor tvořen:

- všemi děkany a proděkany pro studijní záležitosti, kteří působili na daných fakultách v akademickém roce 2010/11
- všemi vedoucími jazykových pracovišť, kteří byli zodpovědní za cizojazyčnou výuku na daných fakultách v akademickém roce 2010/11
- všemi vedoucími oddělení anglického jazyka, kteří pracovali na jazykových pracovištích daných fakult v akademickém roce 2010/ 2011
- vyučujícími, kteří byli zodpovědní za tvorbu kurikula předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu, podle kterého se v současné době na škole vyučuje, nebo kteří jsou podrobně obeznámeni s jeho tvorbou.

Pro přehled je design výzkumu zpracován v Tabulce č. 11.

Tabulka č. 11 Design výzkumu

Cíl výzkumu:	Zjistit relevantní údaje o tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice. Na základě získaných dat popsat způsob projektování jazykových kurikul v bakalářském studijním programu na technických fakultách veřejných vysokých škol.
Hlavní výzkumné otázky:	Které faktory měly vliv na tvorbu jazykového kurikula? Jaké komponenty byly brány v úvahu při tvorbě jazykových kurikul v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření českých veřejných vysokých škol?
Předmět výzkumu:	Projektování jazykového kurikula
Metody výzkumu	
Makrorovina (rovina vysokého školství)	Nekvantitativní obsahová analýza mezinárodních dokumentů vztahujících se k vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání a k jazykové politice Evropské unie a Rady Evropy. Nekvantitativní obsahová analýza dokumentů vydaných MŠMT ČR a českými vysokoškolskými institucemi s technickým zaměřením v oblasti vysokého školství.
Cíl:	Získat relevantní údaje k dané problematice.
Mezorovina (rovina institucionální)	Dotazníkové šetření I: Zkoumaný soubor: děkani a proděkani pro studijní záležitosti. Dotazníkové šetření II: Zkoumaný soubor: vedoucí jazykových pracovišť.
Cíl:	Zjistit, jaký postoj zaujímá management fakult technického zaměření k výuce cizích jazyků.
Mikrorovina (konkrétní jazyková pracoviště technických fakult)	Dotazníkové šetření III: Zkoumaný soubor: vedoucí oddělení anglického jazyka. Analýza dokumentů na webových stránkách zkoumaných fakult vztahujících se k jazykové výuce v bakalářském studijním programu.
Cíl:	Zjistit relevantní údaje o jazykové výuce na technických fakultách v bakalářském studijním programu.
	Dotazníkové šetření IV: Zkoumaný soubor: vyučující podrobně obeznámeni s tvorbou jazykového kurikula, podle něhož se v současné době vyučuje.
Cíl:	Zjistit, jakým způsobem byla tvořena jazyková kurikula v bakalářském studijním programu.

5.4 Vybrané pojmy použité v dotazníkových šetřeních I, II, III a IV

bakalářský studijní program	zaměřen na přípravu k výkonu povolání nebo ke studiu v magisterském studijním programu
částečně povinná výuka cizího jazyka	na základě splnění předem daných podmínek nemusí studenti absolvovat jazykový kurz v plném rozsahu
druhý cizí jazyk (tzv. vedlejší)	cizí jazyk, který se student v rámci vyučovacích předmětů ve vzdělávacím programu učí jako druhý, a to obvykle ve srovnání s prvním cizím jazykem s menší časovou dotací
formy výuky	prostředky, způsoby organizace výuky vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků; podle prostředí se rozlišuje výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí; podle uspořádání žáků se rozlišuje frontální vyučování, skupinové vyučování ²²
jazyk akademický	zaměřen na rozvoj jazykových znalostí nutných pro úspěšné studium na domácí/ zahraniční vysoké škole
jazyk obecný	zaměřen na rozvoj jazykových znalostí nutných pro efektivní každodenní komunikaci v různém kontextu a situacích
jazyk odborný	zaměřen na rozvoj jazykových znalostí nutných pro úspěšnou komunikaci např. v technických a průmyslových specializacích
management fakulty	zastoupen děkanem, proděkanem a v širším pojetí i vedoucím jazykového pracoviště
nepovinná (fakultativní) výuka cizího jazyka	záleží jen na samotném studentovi, jestli se do jazykového kurzu zapíše či ne
nepovinně volitelný cizí jazyk	student si cizí jazyk vybírá pouze podle vlastního zájmu, nezapočítává se do jeho studijních povinností
povinná výuka cizího jazyka	kurz cizího jazyka mají za povinnost navštěvovat všichni studenti
povinně volitelný cizí jazyk	student musí prokázat znalost jednoho cizího jazyka, který si volí individuálně z nabídky instituce, a to na úrovni vymezené fakultou v souladu se SERRJ
povinný cizí jazyk	student musí prokázat znalost konkrétního cizího jazyka stanoveného institucí, a to na úrovni vymezené fakultou v souladu se SERRJ
první cizí jazyk (tzv. hlavní)	cizí jazyk, který se student v rámci vyučovacích předmětů ve vzdělávacím programu učí jako první, a to obvykle s větší časovou dotací
strategie učení se cizím jazykům	prostředky, jejichž pomocí jedinec vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby dokončil úlohu podle svého záměru co možná nejúplněji
syllabus integrovaný	zahrnuje elementy různých typů syllabů
syllabus orientovaný na řečové dovednosti	zaměřen na poslech, čtení, mluvení, psaní
syllabus orientovaný na řešení úloh	zaměřen na řešení daného problému
syllabus pojmově funkční	zaměřen např. na vyjádření žádosti, stížnosti, souhlasu, omluvy, času, prostoru
syllabus situační	zaměřen na řešení nejrůznějších situací např. u lékaře, v obchodě, na letišti, na pracovišti
syllabus strukturovaný	zaměřen např. na gramatiku, slovní zásobu, větné vzorce

²² Převzato z Pedagogického slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2003).

syllabus tematický	zaměřen na obsah, informace
učební styly studentů	postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu; jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení; vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů
úloha	jakékoliv účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl očekávaného výsledku v kontextu řešení určitého problému
vyučovací metoda (pojetí v užším slova smyslu)	způsob práce učitele a jím určené způsoby práce studentů vedoucí k osvojení obsahu vyučování
vyučovací styl učitele	svěbytný postup, jímž učitel vyučuje; soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování

5.5 Metodologie dotazníkového šetření I: Zjišťování postojů vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na fakultách technického zaměření

Dotazníkové šetření I má těsnou návaznost na jednu z hlavních otázek výzkumu, jež se vztahuje ke zjišťování faktorů ovlivňujících tvorbu jazykového kurikula. Naším cílem bylo v tomto šetření zjistit, jaký postoj zaujímá management fakult technického zaměření k výuce cizích jazyků, a to konkrétně u bakalářského studijního programu.

5.5.1 Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření I

Od výše uvedeného cíle se odvíjelo formulování dílčích výzkumných otázek:

1. Jaká by měla být zodpovědnost fakult technického zaměření za výuku cizích jazyků v bakalářském studijním programu?
2. Znalost jakého cizího jazyka/ cizích jazyků by měl být schopen absolvent bakalářského studijního programu technického zaměření prokázat v praxi?

5.5.2 Tvorba dotazníku

Při tvorbě jednotlivých položek dotazníku autorka vycházela z údajů získaných nekvantitativní obsahovou analýzou jak mezinárodních dokumentů zabývajících se jazykovou politikou Evropské unie a Rady Evropy, tak z dokumentů pro oblast vysokého školství vydaných MŠMT ČR a českými vysokoškolskými institucemi s technickým zaměřením (srov. kapitola 2). Dotazník byl vytvořen v únoru 2010. V úvodu byl formulován cíl šetření a velmi krátká instrukce týkající se jeho správného vyplňování. Dále

obsahoval položky (převážně uzavřené otázky) vztahující se ke sledované oblasti. Identifikační otázky o příslušnosti respondenta k fakultě a o jeho pracovním zařazení byly umístěny v závěrečné části dotazníku.

5.5.3 Pilotáž, finální verze dotazníku

Počáteční verzi dotazníku oponovali v květnu 2010 učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně. Na základě jejich připomínek byl dotazník částečně pozměněn.

Pilotáž proběhla v období od 7. 6. 2010 do 23. 6. 2010 na Univerzitě obrany v Brně (UO), kde autorka pracuje jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy (CJP). Uskutečnění pilotáže v této státní vysokoškolské instituci považovala autorka za velkou výhodu. Získala zde soubor se základními charakteristikami shodnými s výběrem pro vlastní šetření, a nebyla tak nucena vybírat soubor pro pilotáž ze základního souboru výzkumu.

Pilotáže se zúčastnilo 10 členů vysokoškolského managementu UO, kteří svým rozhodováním ovlivňují či mohou ovlivňovat činnost CJP na UO - rektor, děkan Fakulty vojenských technologií (FVT), 2 proděkaní FVT (jeden pro studijní a pedagogickou činnost, jeden pro vědeckou činnost), 3 prorektori (pro rozvoj; pro vědu; pro studijní a pedagogickou činnost) a 3 členové Rady studijního programu FVT. Rovněž byl osloven 1 z představitelů sekce personální ministerstva obrany odpovídající za jazykovou výuku v armádě. Pilotáž proběhla tím způsobem, že jednotliví respondenti vyplňovali dotazník vždy za autorčiny přítomnosti, čímž byla zajištěna okamžitá zpětná vazba mezi ní a dotazovanými ohledně srozumitelnosti jednotlivých položek. Po ukončení pilotáže autorka na základě dotazů a připomínek respondentů některé položky zcela nebo částečně přetvořila a některé vypustila úplně. Konečnou verzi tak představoval úvodní text a 18 otázek, z nichž 17 bylo uzavřených a 1 polootevřená. Mezi uzavřenými otázkami převažovaly škálové otázky (9 otázek bylo zformulováno v podobě čtyřbodové Likertovy škály vyjadřující míru (ne)souhlasu, 2 otázky v podobě čtyřstupňové posuzovací škály). Pouze jedna otázka byla dichotomická. Identifikační otázky ohledně příslušnosti respondenta k fakultě a jeho pracovního zařazení tvořily závěrečnou část dotazníku. Z důvodu rychlejší a praktičtější distribuce byla finální podoba dotazníku převedena do podoby elektronické (srov. Příloha č. 2 – Pilotní verze dotazníku I; Příloha č. 3 – Finální verze dotazníku I).

V souvislosti s výše zmíněným charakterem položek by autorka chtěla zdůraznit, že v této podobě byly zvoleny záměrně ve snaze získat co nejvyšší návratnost dotazníků od respondentů, jimiž byli děkani a proděkani pro studijní záležitosti veřejných fakult technického zaměření. Vzhledem k zaměření disertační práce je rovněž omezený počet otázek považován za zcela postačující.

5.5.4 Reliabilita a validita dotazníkového šetření I

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku (srov. Příloha č. 3). Získané hodnoty byly následující: pro položky 6, 7 a 8 – alfa 0,60; pro položky 10, 11 a 12 – alfa 0,40; pro položky 16 a 17 – alfa 0,68. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, za spolehlivou autorka považovala již hodnotu větší než 0,50. Co se týká validity odpovědí respondentů, byla zajištěna výše zmíněnou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně. Na základě výsledků dotazníkového šetření III, zaměřeného na získání relevantních údajů o jazykové výuce na fakultách technického zaměření, je také možné konstatovat, že postoj děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu ve velké míře koresponduje s reálnou výukou jazyků na zkoumaných fakultách (srov. kapitola 5.7.6).

5.5.5 Výběr respondentů, distribuce dotazníků

Základní soubor je tvořen děkany a proděkany pro studijní záležitosti bakalářských studijních programů, kteří na fakultách technického zaměření českých veřejných vysokých škol působili v akademickém roce 2010/11. Kritériem pro zařazení těchto dvou skupin do základního souboru se stala jimi zastávaná funkce na fakultě, která je spojená s nejvyšší mírou zodpovědnosti za studijní programy.²³

Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě dne 8. listopadu 2010, probíhalo do 3. prosince 2010. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Celkem bylo osloveno 28 děkanů a 28 proděkanů pro pedagogickou/ studijní činnost. V týdnu od 8. do 22. listopadu 2010 dotazník vyplnilo 28

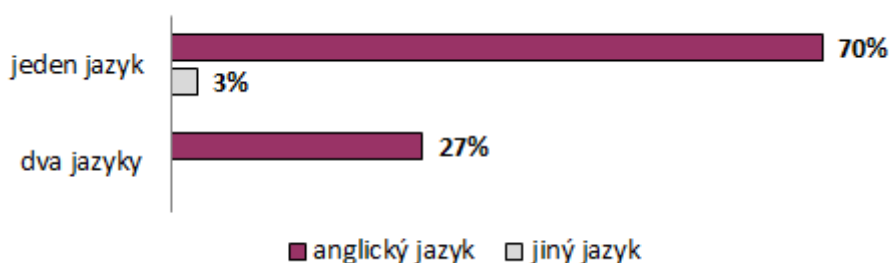
²³ Děkan zodpovídá za organizaci pedagogické, vědecké a doplňkové činnosti a za vytváření podmínek pro tyto činnosti; proděkan pro studijní záležitosti je zodpovědný za studium v bakalářském studijním programu.

respondentů. Dne 29. listopadu 2010 byli doposud nereagující respondenti opět požádáni o vyplnění zasláného dotazníku a následně v týdnu od 29. listopadu do 3. prosince 2010 bylo zasláno zpět dalších devět dotazníků. Z celkového počtu 56 respondentů vyplnilo dotazník 33 (14 děkanů/ 19 proděkanů), a to z 23 fakult. V rovině škol tak činila návratnost 82 %, v rovině vysokoškolského managementu 59 %.

5.5.6 Zpracování a analýza výzkumného materiálu

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice a statisticky zpracovány. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotazovaným zajištěna naprostá anonymita.

V dotazníku byl první soubor položek (položky 1 až 4) zaměřen na zjištění názoru respondentů na počet cizích jazyků, jež by měli absolventi bakalářského studijního programu aktivně znát a jestli by tímto jazykem měla být angličtina. Rovněž se dotazovaní vyjadřovali k tomu, zda by měli být ke studiu na vysoké škole technického zaměření přijímáni pouze studenti se znalostí cizího jazyka, a pokud ano, tak o který jazyk by se mělo jednat a na jaké znalostní úrovni.

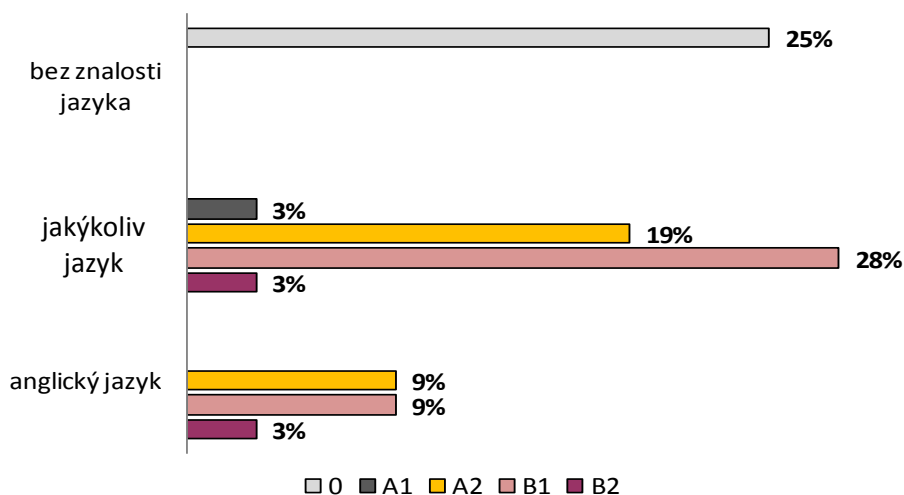


Graf č. 1: Počet cizích jazyků a důležitost znalosti angličtiny u absolventů Bc studia

Jak je patrné z grafu 1, téměř tři čtvrtiny respondentů preferovaly u absolventů bakalářského studia na fakultě technického zaměření aktivní znalost jednoho cizího jazyka. Téměř všichni dotazovaní (97 %) pak shodně konstatovali, že by každý absolvent měl ovládat angličtinu.

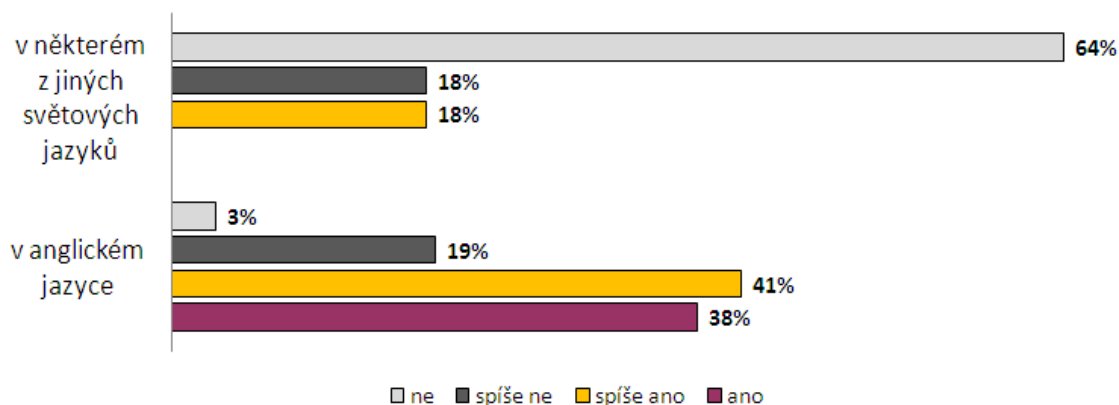
Na otázku, zda by měli být přijímáni na vysokou školu technického zaměření pouze studenti se znalostí cizího jazyka, se názory různí. Jedna čtvrtina respondentů se domnívá, že naprostá neznalost cizího jazyka by neměla být překážkou pro přijetí studenta na

vysokou školu. Přibližně polovina dotázaných (53%) uvedla, že student by měl při zahájení studia na vysoké škole znát světový cizí jazyk, a to jakýkoliv. Znalost anglického jazyka při vstupu na vysokou školu považovalo za nezbytnou 21 % akademiků. Při dotazu na vstupní úroveň znalosti cizího jazyka byla nejčastější odpovědí úroveň A2 – začátečníci, vyšší úroveň a B1 – středně pokročilí, nižší úroveň (srov. Graf č. 2).



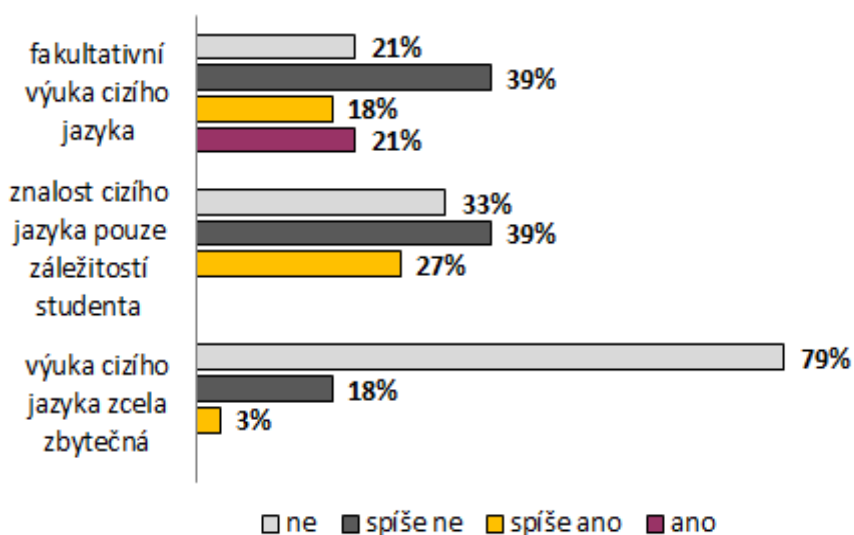
Graf č. 2 Vliv znalosti cizího jazyka na přijetí uchazeče do Bc studia

Jak je podle respondentů důležité znát cizí jazyk, naznačují rovněž údaje z vyhodnocení otázky č. 5, jež je zaměřena na zjištění názorů na vedení výuky v bakalářském studijním programu v cizím jazyce. Přibližně tři čtvrtiny dotazovaných (79 %) se domnívají, že některé studijní programy nebo alespoň jejich části by měly být již v bakalářském studijním programu vyučovány v angličtině; 18 % dále soudí, že by výuka měla probíhat i v některém jiném světovém jazyce, jako je např. němčina, španělština, ruština či francouzština (srov. Graf č. 3).



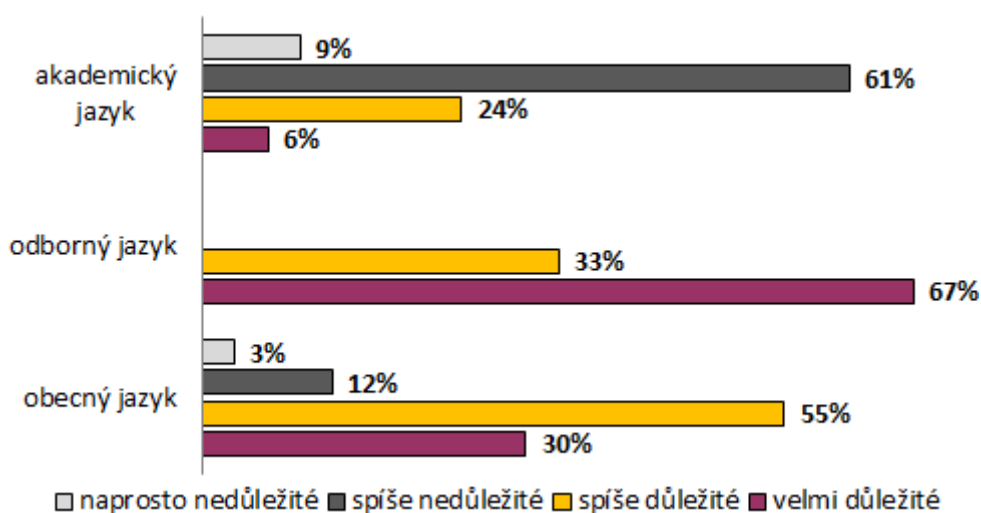
Graf č. 3 Výuka studijních programů v cizím jazyce

V následujícím souboru otázek (otázky č. 6, 7, 8) se jednalo o zjištění názoru na otázku, zda má být cizí jazyk na vysoké škole technického zaměření vůbec vyučován. Pouze 3 % respondentů spíše považuje výuku cizího jazyka na fakultě technického zaměření za zcela zbytečnou. Přibližně dvě pětiny dotazovaných (39 %) se domnívají, že by jazyková výuka mohla být nabízena jen fakultativně (nepovinně), neboť by podle nich postačovalo pouze splnit stanovené požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, prokázat znalost terminologie studijního oboru, přednést prezentaci). Téměř tři čtvrtiny respondentů (72 %) zastávají názor, že znalost cizího jazyka je důležitá a jeho osvojení by nemělo být výhradně záležitostí samotného studenta (srov. Graf č. 4).



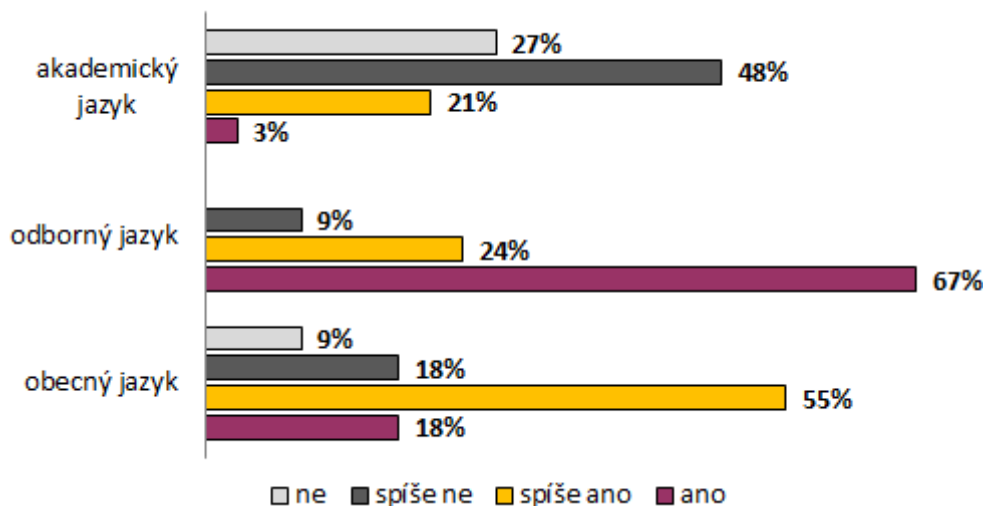
Graf č. 4 Nezbytnost výuky cizích jazyků na fakultě technického zaměření

V souvislosti se zkoumáním postojů k výuce jazyků na fakultě technického zaměření bylo dále sledováno (otázky č. 9 až 12), do jaké míry je z pohledu respondentů důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách cizího jazyka na jazyk obecný, odborný a akademický a zda by měla být jejich výuka povinná. Největší důraz kladli akademici na výuku odborného jazyka (100 % odpovědí) a dále na výuku jazyka obecného (85 % odpovědí). Výuku akademického jazyka považuje za důležitou přibližně jedna třetina dotázaných (srov. Graf č. 5).



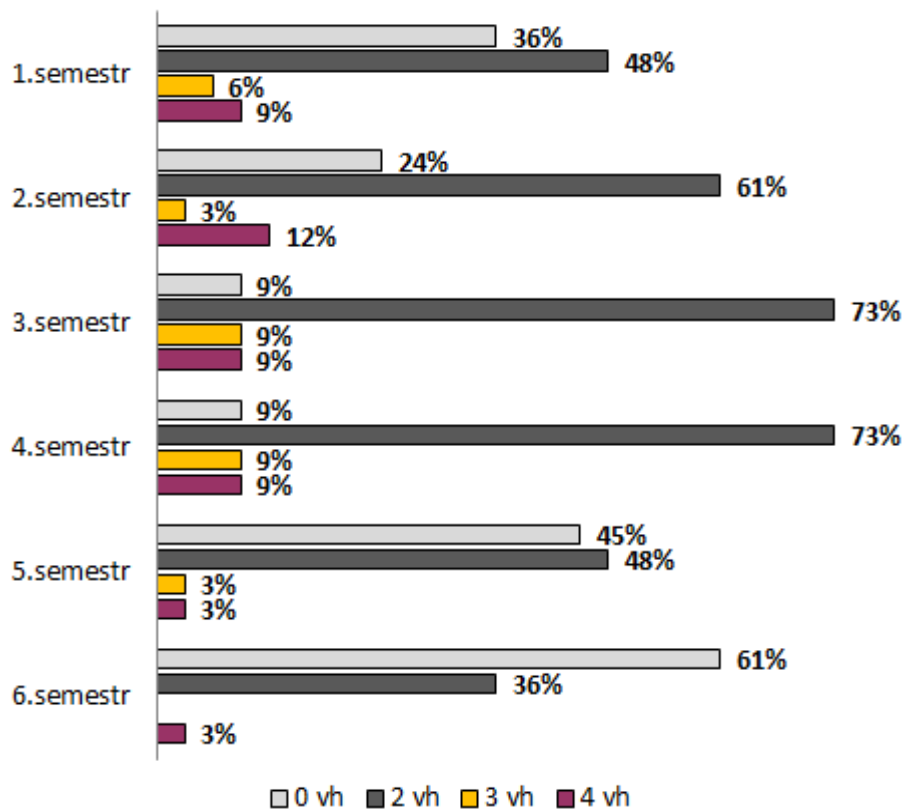
Graf č. 5 Důležitost výuky obecného, odborného a akademického jazyka na fakultě technického zaměření

S výše uvedeným stanoviskem korespondují prezentované výsledky v grafu 6, podle kterých je jednoznačně upřednostňována povinná výuka odborného jazyka (91 % respondentů). Téměř tři čtvrtiny respondentů souhlasí s povinnou výukou obecného jazyka (73 %) a přibližně jedna čtvrtina (24 %) s povinnou výukou jazyka akademického.



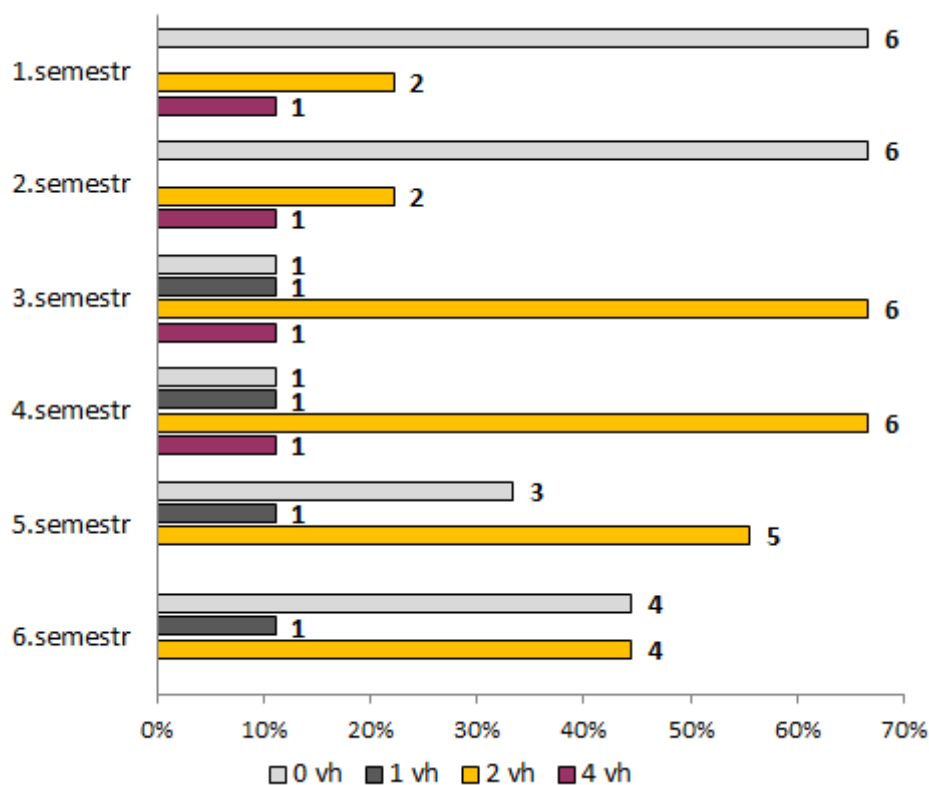
Graf č. 6 Povinná výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavní jazyk)

V otázce č. 13 jsme zkoumali, jaká by měla být týdenní časová dotace pro výuku cizího jazyka v bakalářském studijním programu a po kolik semestrů by se měl vyučovat. Respondenti se přikláněli k názoru, že by výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavního) měla být začleňována především do třetího (91 % dotazovaných) a čtvrtého (91 % dotazovaných) semestru. Téměř dvě třetiny dotázaných (63 %) doporučovaly výuku také v prvním, 76 % ve druhém a 65 % v pátém semestru. Jazykovou výuku v šestém semestru navrhovalo 39 % respondentů. Co se týká týdenní časové dotace, nejčastěji byly uváděny dvě vyučovací hodiny (srov. Graf č. 7).

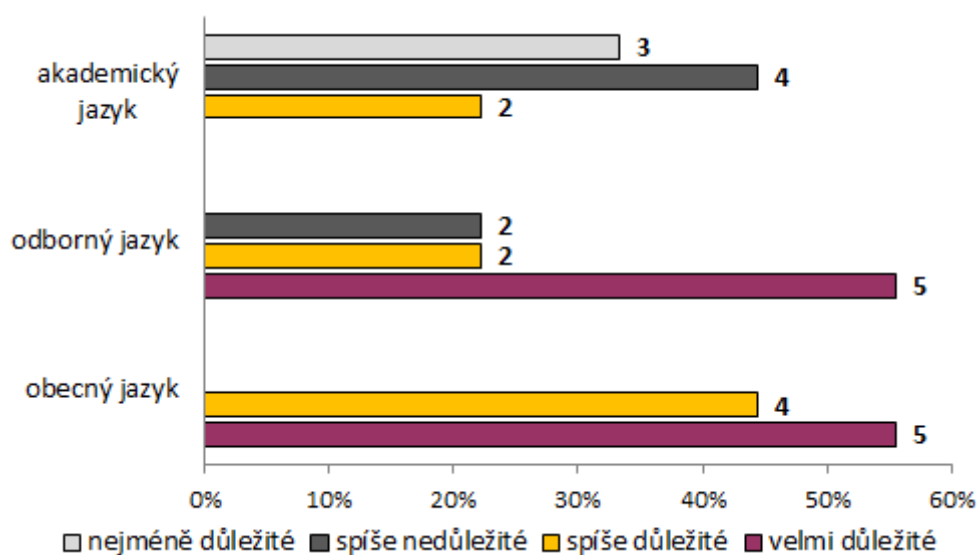


Graf č. 7 Časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka

Pomocí položek 14 a 15 jsme zjišťovali názory respondentů na otázku, jaká by měla být časová dotace pro výuku druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) v bakalářském studijním programu. Dále nás zajímalo, do jaké míry je důležité soustředit se při jeho výuce na jazyk obecný, odborný a akademický. Na základě výsledků uvedených v grafu 8 a 9 (odpovídalo pouze 9 akademiků z 33) lze konstatovat, že u druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) respondenti doporučovali zařadit jeho výuku zejména do třetího, čtvrtého a pátého semestru, a to v rozsahu dvou vyučovacích jednotek týdně. Všech devět respondentů vyzdvihlo důležitost studia obecného jazyka; 7 považovalo za významné zaměřit se také na jazyk odborný a 2 na jazyk akademický.



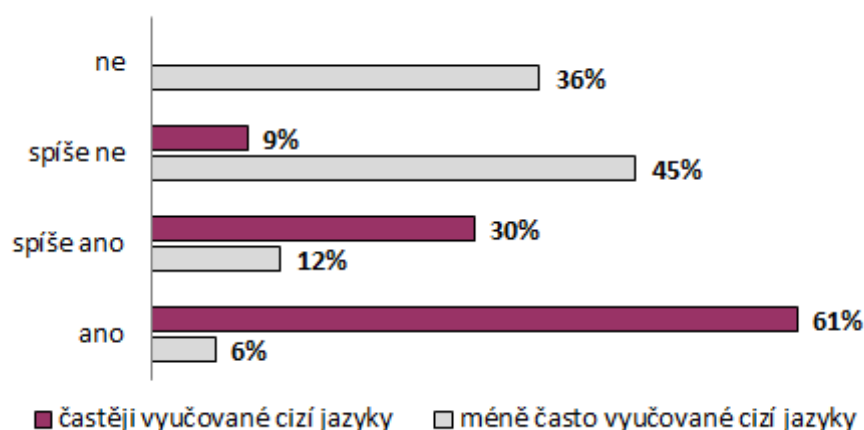
Graf č. 8 Časová dotace pro výuku druhého cizího jazyka (tzv. vedlejší jazyk)



Graf č. 9 Priority ve výuce druhého cizího jazyka (tzv. vedlejší jazyk)

V závěrečném souboru položek 16, 17 a 18 jsme chtěli zjistit, zda by technická fakulta měla studentům nabízet výuku většího počtu cizích jazyků a zda by zahraniční studijní pobyty měly být umožněny všem studentům. Převážná většina respondentů (91 %) uvedla,

že by fakulta měla studentům nabídnout výuku širší škály cizích jazyků, jako je například němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština či ruština, a to formou nepovinného studia. Výrazně nižší počet respondentů (18 %) souhlasil s organizací výuky méně často vyučovaných cizích jazyků, jako je např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština nebo japonština (srov. Graf č. 10). Dvě třetiny respondentů (67 %) se shodly v názoru, že na zahraniční studijní pobyty v průběhu vysokoškolského studia by neměli být vysíláni všichni studenti, ale jen ti, kteří splní předem stanovená kritéria.



Graf č. 10 Nabídka cizích jazyků k nepovinnému studiu

5.6 Metodologie dotazníkového šetření II: Zjišťování postojů vedoucích jazykových pracovišť k výuce cizích jazyků na fakultách technického zaměření

Rovněž Dotazníkové šetření II má úzkou návaznost na jednu z hlavních otázek výzkumu vztahující se ke zjišťování faktorů ovlivňujících tvorbu jazykového kurikula. Cílem tohoto šetření bylo zjistit, jaký postoj zaujímají vedoucí jazykových pracovišť k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření.

5.6.1 Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření II

Od výše uvedeného cíle se odvíjelo formulování dílčích výzkumných otázek, z nichž první dvě jsou identické s dílčími výzkumnými otázkami v Dotazníkovém šetření I:

1. Jaká by měla být zodpovědnost fakult technického zaměření za výuku cizích jazyků v bakalářském studijním programu?

2. Znalost jakého cizího jazyka/ cizích jazyků by měl být schopen absolvent bakalářského studijního programu technického zaměření prokázat v praxi?

3. Ve kterých oblastech může vedoucí jazykového pracoviště ovlivnit práci této instituce?

5.6.2 Tvorba dotazníku

Stejně jako při tvorbě dotazníku pro děkany a proděkany pro studijní záležitosti autorka vycházela při sestavování dotazníku pro vedoucí jazykových pracovišť z údajů získaných nekvantitativní obsahovou analýzou jak mezinárodních dokumentů zabývajících se jazykovou politikou Evropské unie a Rady Evropy, tak z dokumentů pro oblast vysokého školství vydaných MŠMT ČR a českými vysokoškolskými institucemi s technickým zaměřením (srov. kap. 2). Dotazník byl vytvořen v dubnu 2010. V úvodu byl formulován cíl šetření a velmi krátká instrukce týkající se jeho správného vyplňování. Dále obsahoval položky (převážně uzavřené otázky) vztahující se ke sledované oblasti. Identifikační otázky o příslušnosti respondenta k fakultě a o jeho pracovním zařazení byly umístěny v přední části dotazníku.

5.6.3 Pilotáž, finální verze dotazníku

Počáteční verzi dotazníku posuzovali v květnu 2010 učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně. Na základě jejich připomínek byl dotazník trochu pozměněn.

Pilotáž proběhla v období od 17. do 23. září 2010 na Univerzitě obrany (UO) v Brně. Zúčastnili se jí 4 členové Centra jazykové přípravy (CJP) působící ve vedoucích funkcích – ředitelka CJP a její zástupce, vedoucí oddělení anglického jazyka a vedoucí oddělení skupiny ostatních jazyků. Jednotliví respondenti vyplnili a posoudili elektronický dotazník, k jednotlivým položkám však z jejich strany nezešla žádná připomínka. Konečnou verzi tak představoval dotazník z pilotáže, jenž obsahoval úvodní text a 21 otázek, z nichž 17 bylo uzavřených, 3 polootevřených a 1 otevřená. Mezi uzavřenými otázkami převažovaly škálové otázky (9 otázek bylo zformulováno v podobě čtyřbodové Likertovy škály vyjadřující míru (ne)souhlasu, dvě otázky byly koncipovány v podobě čtyřstupňové posuzovací škály). Pouze tři otázky byly dichotomické. Identifikační otázky ohledně příslušnosti respondenta k fakultě a jeho pracovního zařazení tvořily přední část dotazníku. (srov. Příloha č. 4 – Pilotní verze dotazníku II, jež se stala i verzí finální).

5.6.4 Reliabilita a validita dotazníkového šetření II

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku. Získané hodnoty byly následující: pro položky 10, 11, 12, 13 – alfa 0, 74; pro položky 17 a 18 – alfa 0, 47; pro položky 10 a 16 – alfa 0, 61; pro položky 21 a 23 – alfa 0, 84. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, za spolehlivou jsme považovali již hodnotu větší než 0,50.

Validita odpovědí respondentů byla zajištěna výše uvedenou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně.

5.6.5 Výběr respondentů, distribuce dotazníků

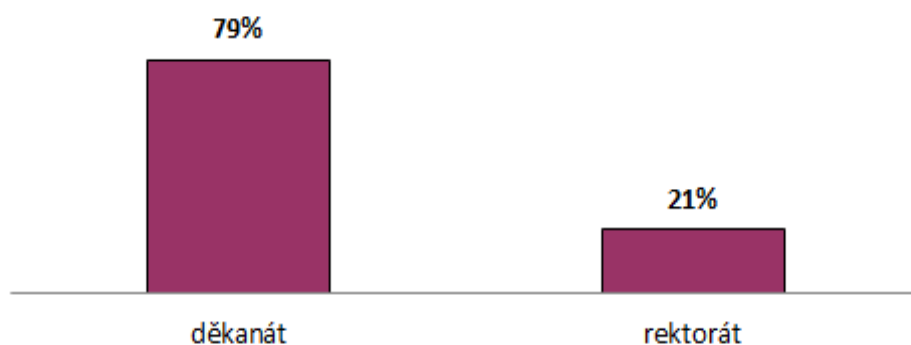
Základní soubor je tvořen všemi vedoucími jazykových pracovišť, kteří byli v akademickém roce 2010/11 zodpovědní za jazykovou výuku v bakalářských studijních programech na zkoumaných technických fakultách. Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 6. ledna 2011, probíhalo do 14. února 2011 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu.

Vzhledem k tomu, že na jedné z fakult funguje jazykové pracoviště, aniž by zde byl ustanoven vedoucí, a na jedné fakultě nebylo jazykové pracoviště doposud vytvořeno, byli osloveni vedoucí jazykových pracovišť pouze z 26 fakult. Z nich 9 odpovídalo za jazykovou výuku na jedné fakultě, 4 na dvou fakultách, 1 na třech a 1 na 6 fakultách. Z celkového počtu 15 respondentů vyplnilo dotazník 14 dotázaných. Návratnost dotazníků byla vysoká – 93 %.

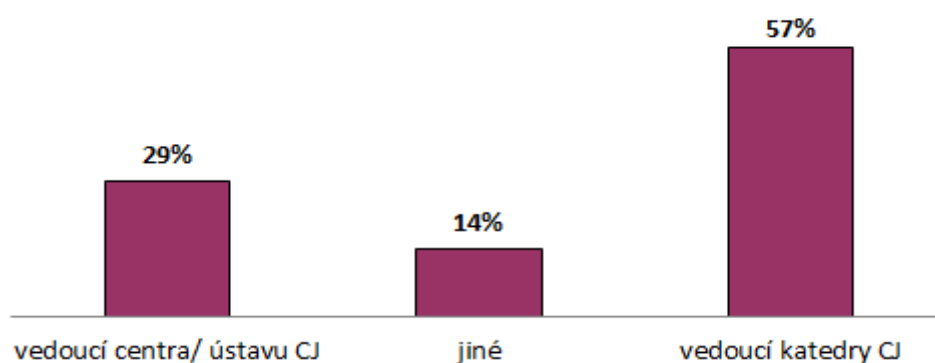
5.6.6 Zpracování a analýza výzkumného materiálu

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice a statisticky zpracovány. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotazovaným zajištěna naprostá anonymita.

V dotazníku byly první dvě položky (položky 1 a 2) zaměřeny na zjištění pracovní pozice respondentů a rovněž na to, komu je dané jazykové pracoviště podřízeno.



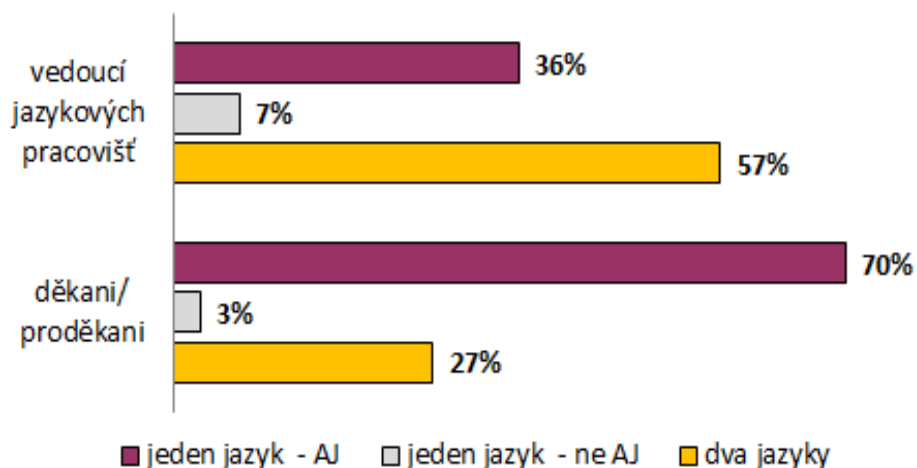
Graf č. 11 Podřízenost jazykového pracoviště



Graf č. 12 Pracovní pozice

Jak ukazují grafy 11 a 12, zhruba tři čtvrtiny pracovišť jsou bezprostředně podřízeny děkanátu fakulty a pouze jedna pětina respondentů spadá přímo pod rektorát. Více než polovina dotázaných (57 %) působí jako vedoucí či jejich zástupci na katedrách cizích jazyků příslušných fakult a přibližně jedna třetina respondentů řídí centrum/ ústav jazykové přípravy (29 %). Pouze velmi malé procento respondentů (14 % – 2 respondenti) uvedlo jinou pracovní pozici, a to pozici vedoucího Ústavu společenských věd a pozici ředitelky Ústavu anglistiky a amerikanistiky.

Soubor položek (položky 4 až 7) byl zaměřen na zjištění názoru respondentů na počet cizích jazyků, jež by měli absolventi bakalářského studijního programu aktivně znát, a jestli by tímto jazykem měla být angličtina. Rovněž se dotazovaní vyjadřovali k tomu, zda by měli být ke studiu na vysoké škole technického zaměření přijímáni pouze studenti se znalostí cizího jazyka, a pokud ano, tak kterého a na jaké úrovni.

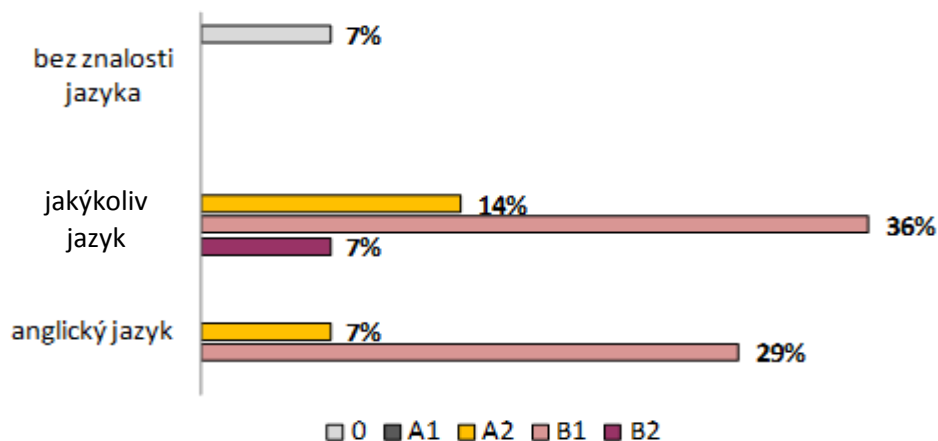


Graf č. 13 Počet cizích jazyků a důležitost znalosti angličtiny u absolventů Bc studia

Jak je patrné z grafu 13, více než polovina vedoucích jazykových pracovišť (57 %) se domnívá, že absolvent bakalářského studia na fakultě technického zaměření by měl aktivně znát dva cizí jazyky. Přibližně jedna třetina pak zastává názor, že postačuje znát aktivně pouze jeden jazyk. Ve shodě s děkany a proděkany pro studijní záležitosti takřka všichni dotazovaní (93 %) uvádějí, že by každý absolvent měl ovládat angličtinu.

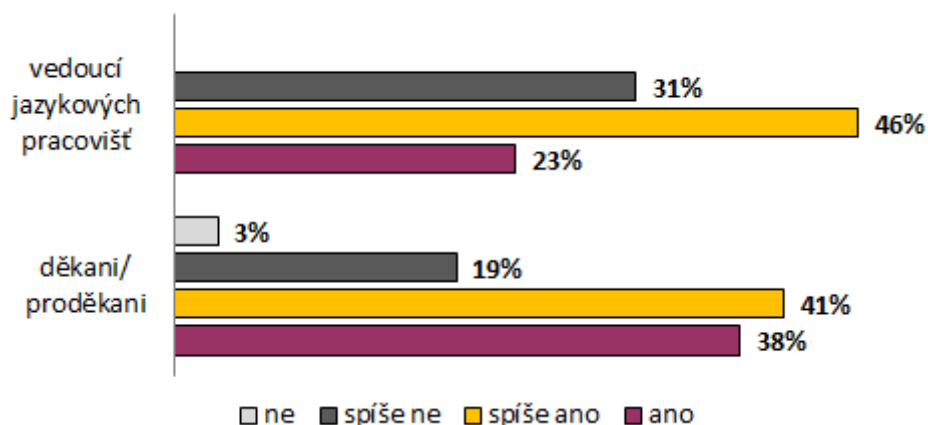
Na otázku, zda by měli být přijímáni na vysokou školu technického zaměření pouze studenti se znalostí cizího jazyka, se názory vedoucích jazykových pracovišť ve velké míře shodují. Pouze 7 % vedoucích jazykových pracovišť uvádí, že naprostá neznalost cizího jazyka by neměla být překážkou pro přijetí studenta na vysokou školu. U otázky týkající se vstupní úrovně znalosti cizího jazyka byla nejčastější odpovědí úroveň B1 – středně pokročilí, nižší úroveň²⁴ (srov. Graf č. 14).

²⁴ Při vymezení úrovně autorka vycházela ze SERRJ.

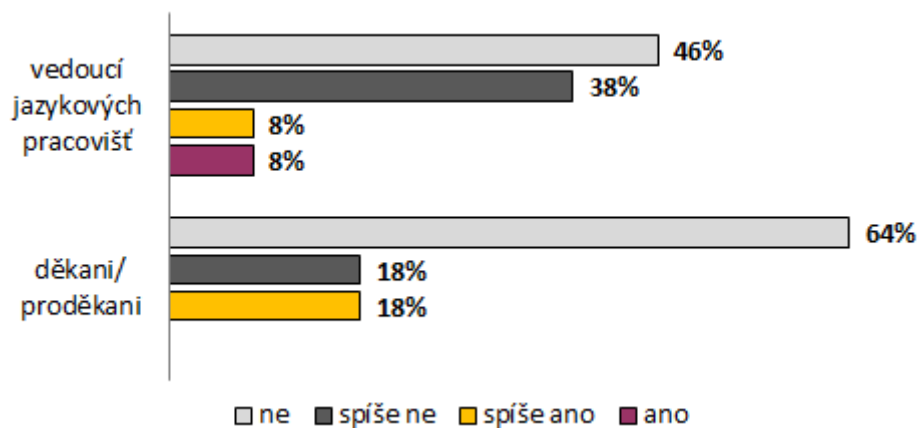


Graf č. 14 Vliv znalosti cizího jazyka na přijetí uchazeče do Bc studia z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

Jak je podle vedoucích jazykových pracovišť důležité znát cizí jazyk již před zahájením studia na vysoké škole, naznačují údaje z vyhodnocení otázky č. 8, jež je zaměřena na zjištění názorů na vedení výuky v bakalářském studijním programu v cizím jazyce. Ve srovnání s děkany a proděkany pro studijní záležitosti (srov. komentář na str. 85) s výukou některých studijních programů nebo alespoň jejich částí v cizím jazyce souhlasilo méně dotazovaných, přesto však přibližně dvě třetiny respondentů (69%) mají za to, že některé studijní programy nebo alespoň jejich části by měly být již v bakalářském studijním programu vyučovány v angličtině; 16% dále soudí, že by výuka měla probíhat i v některém z jiných světových jazyků, jako je např. němčina, španělština, ruština či francouzština (srov. Graf č. 15 a Graf č. 16).

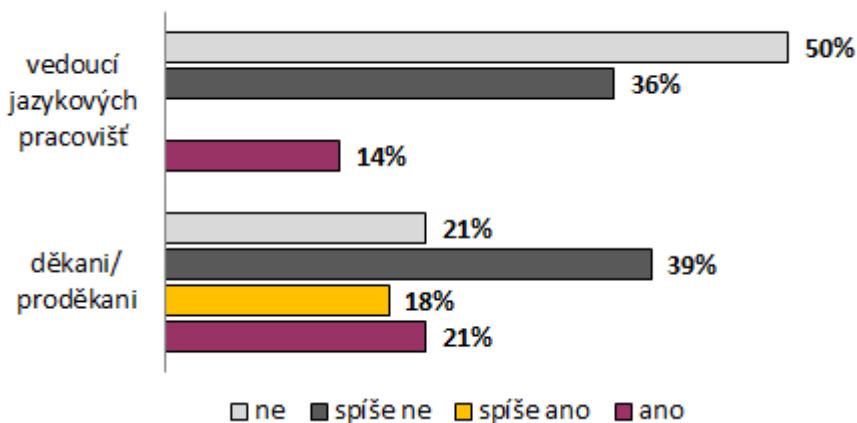


Graf č. 15 Výuka studijních programů v anglickém jazyce



Graf č. 16 Výuka studijních programů v některém z jiných světových jazyků

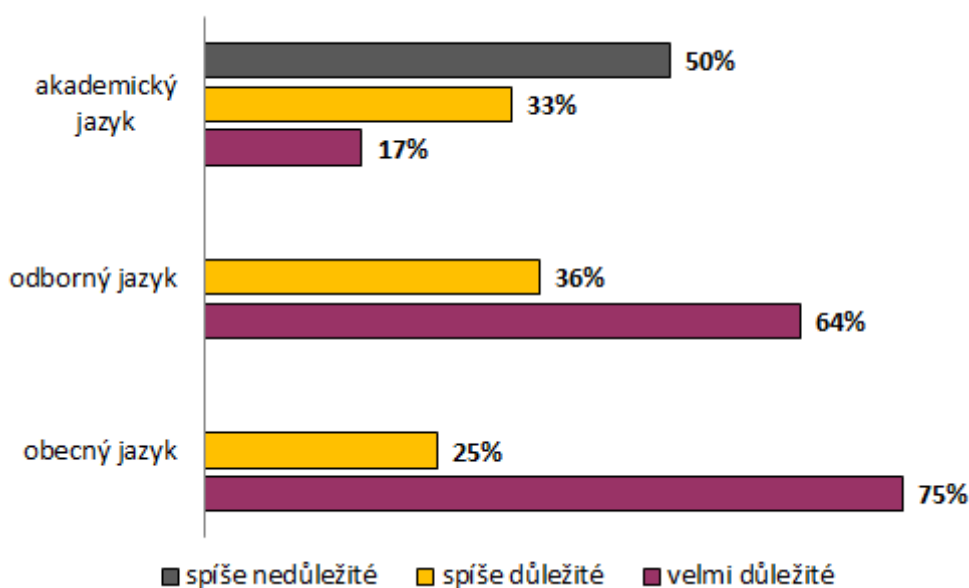
V následujícím souboru otázek (otázky č. 9 až 13) byli vedoucí jazykových pracovišť dotazováni, zda by nabídka cizích jazyků mohla být pro studenty pouze fakultativní za předpokladu splnění předepsaných požadavků. Rovněž byl zjišťován jejich názor na otázku, do jaké míry je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách na jazyk obecný, odborný a akademický.



Graf č. 17 Možnost fakultativní výuky cizího jazyka

Jak je patrné z grafu 17, více než čtyři pětiny vedoucích jazykových pracovišť (86 %) se vyslovily proti myšlence fakultativní výuky jazyků, kdy by postačovalo pouze splnit stanovené požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, prokázat znalost terminologie studijního oboru, přednést prezentaci). Naopak mimořádný důraz kladli na výuku cizího jazyka na vysoké škole, a to zejména na výuku jazyka obecného (100 % odpovědí)

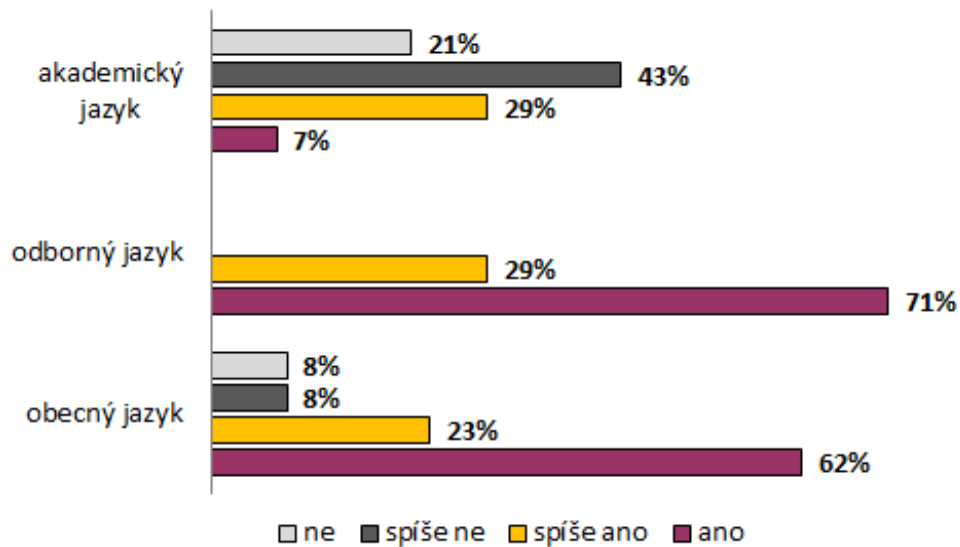
a odborného (100 % odpovědí). Výuce jazyka akademického přisuzovala důležitost polovina dotázaných (srov. Graf č. 18).



Graf č. 18 Důležitost výuky obecného, odborného a akademického jazyka na fakultě technického zaměření z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

V této souvislosti se všichni vedoucí jazykových pracovišť domnívají, že výuka odborného jazyka by měla být povinná. S povinnou výukou obecného jazyka pak souhlasí více než čtyři pětiny respondentů (85 %). Přibližně jedna třetina (36 %) soudí, že také výuka akademického jazyka by měla být obligatorní (srov. Graf č. 19).

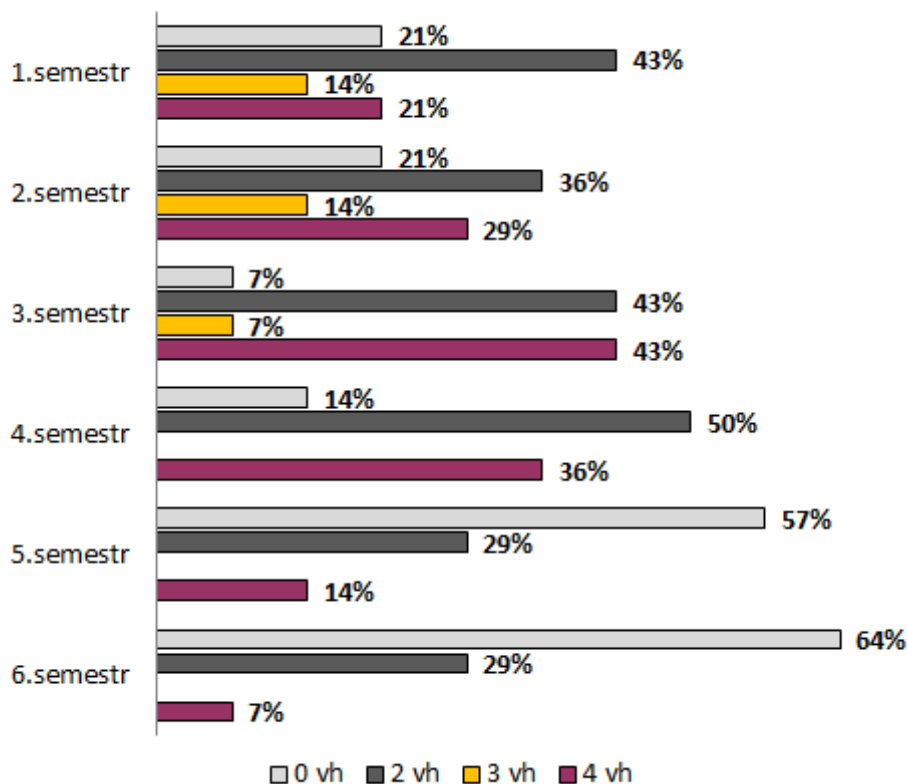
Celkově lze konstatovat, že kromě rozdílného pohledu na fakultativní výuku cizích jazyků se názory vedoucích jazykových pracovišť na tento soubor otázek výrazněji nelišily od názorů děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti (srov. komentář na str. 86-87).



Graf č. 19 Povinná výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavní jazyk) z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

V otázce č. 14 jsme zkoumali, jaká by měla být v bakalářském studijním programu týdenní časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka a v kolika semestrech by měla probíhat.

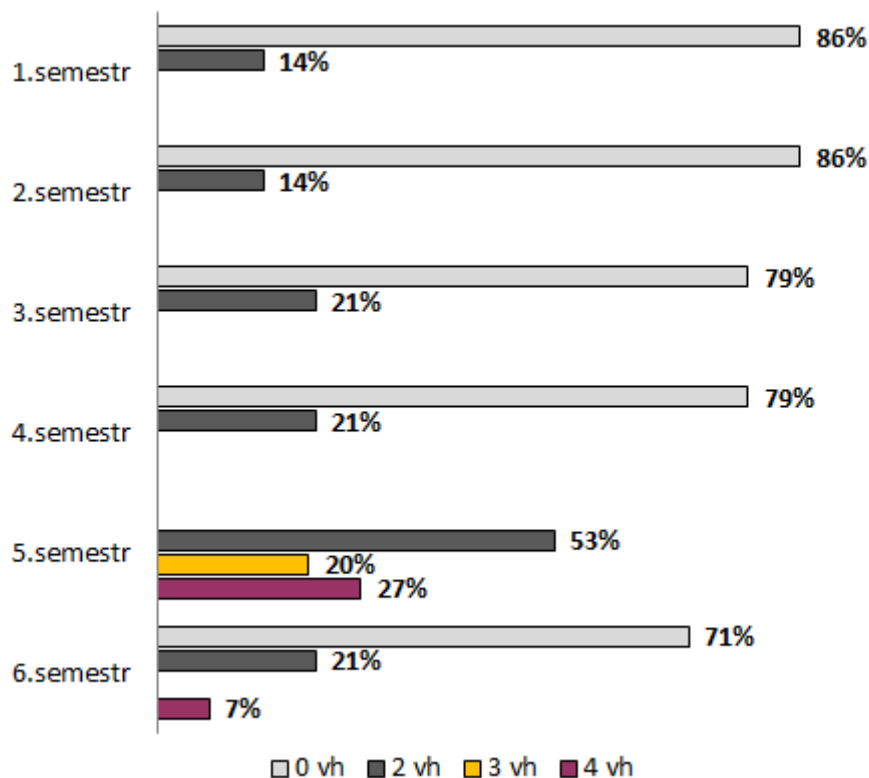
Z pohledu vedoucích jazykových pracovišť by měla být výuka prvního cizího jazyka začleněna především do prvních čtyř semestrů (první a druhý semestr – 79 % dotazovaných; třetí semestr – 93 %; čtvrtý semestr – 86 %). Pro jazykovou výuku v pátém semestru se vyslovilo 43 % respondentů, v šestém 36 %. U týdenní časové dotace převládal návrh dvou vyučovacích hodin týdně pro každý semestr. Byly však uváděny i čtyři hodiny týdně, pro něž se vyjádřilo v prvním semestru 21 % respondentů, ve druhém 29 %, ve třetím 43 %, ve čtvrtém 36 %. V porovnání s děkany a proděkany pro studijní záležitosti (srov. komentář na str. 87-88) byla pro výuku cizích jazyků ze strany vedoucích jazykových pracovišť požadována výrazně vyšší časová dotace (srov. Graf č. 20).



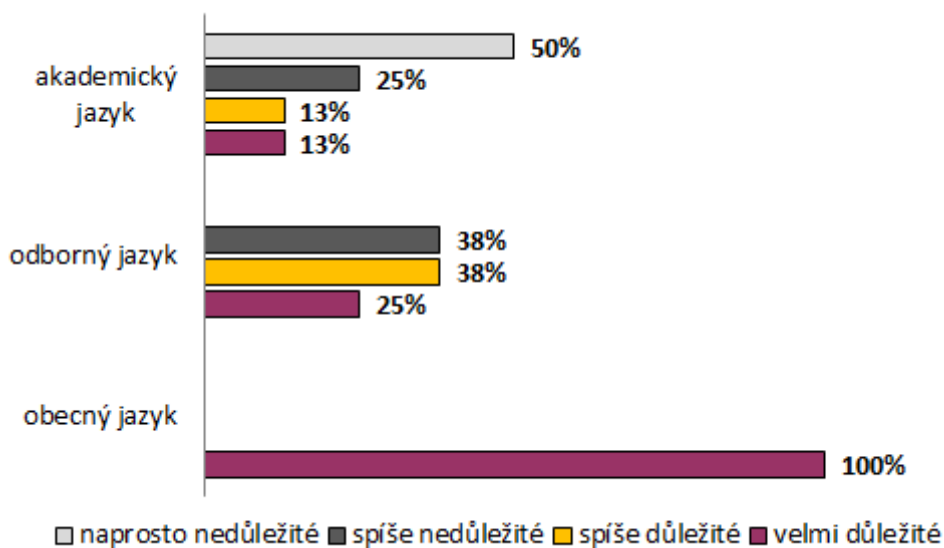
Graf č. 20 Časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

Pomocí položek 14 a 15 jsme zjišťovali názory respondentů na otázky, jaká by měla být časová dotace pro výuku druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) v bakalářském studijním programu a do jaké míry je důležité soustředit se při jeho výuce na jazyk obecný, odborný a akademický.

Ve srovnání s děkany a proděkany pro studijní záležitosti upřednostňoval aktivní znalost dvou cizích jazyků více než dvojnásobný počet respondentů. Výsledky uvedené v grafu 21 naznačují, že vedoucí jazykových pracovišť preferují výuku druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) především v pátém semestru (100% odpovědí), v němž převládá dvouhodinová vyučovací doba týdně (53 % dotazovaných). Je však uváděna také doba tříhodinová (20 %) a čtyřhodinová (27 %). Do šestého semestru by výuku vedlejšího jazyka zařadilo 28 % dotázaných, do třetího a čtvrtého semestru 21 % dotázaných, a to převážně po dobu dvou vyučovacích hodin týdně. V počtu semestrů, v nichž by měla výuka druhého cizího jazyka probíhat, se respondenti lišili, neboť uváděli jak všech šest semestrů, tak jen jeden či dva semestry.



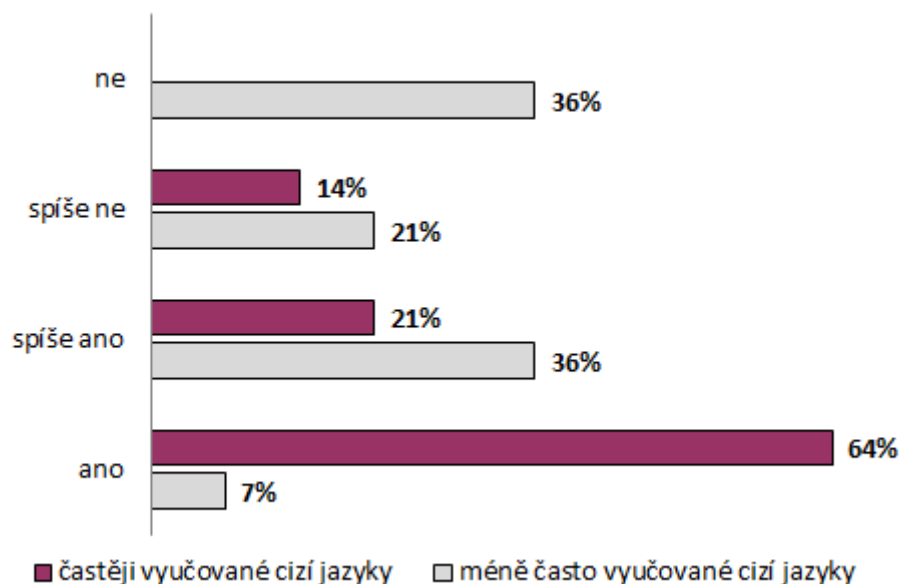
Graf č. 21 Časová dotace pro výuku druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť



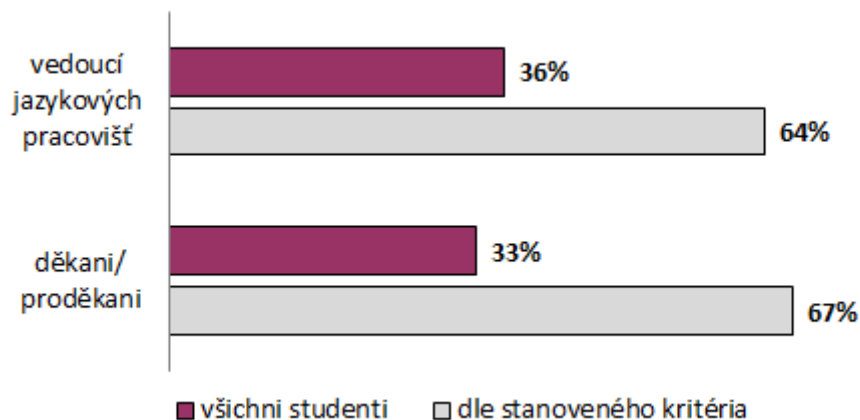
Graf č. 22 Priority ve výuce druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

Jak je zřejmé z grafu 22, všichni respondenti přisuzují ve výuce druhého cizího jazyka velkou důležitost studiu obecného jazyka (100 % odpovědí) a přibližně dvě třetiny (63 %) považují za významné zaměřit se také na jazyk odborný. Pouze 26 % dotazovaných se domnívá, že by měla být pozornost soustředěna i na jazyk akademický.

V souboru položek 17, 18 a 19 se jednalo o zjišťování názoru na otázku, zda by technická fakulta měla studentům nabízet k nepovinnému studiu větší počet cizích jazyků a zda by na zahraniční studijní pobyty měli mít možnost vyjet všichni studenti. Více než čtyři pětiny respondentů uvedly, že by fakulta měla studentům umožnit výuku širší škály cizích jazyků, jako je například němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština či ruština, a to formou nepovinného studia, což korespondovalo s názory děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti (srov. komentář na str. 89-90). Na rozdíl od děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti však větší procento vedoucích jazykových pracovišť (43 %) podpořilo výuku méně často vyučovaných cizích jazyků, jako je např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština nebo japonština (srov. komentář na str. 89-90). Co se týká zahraničních studijních pobytů v průběhu vysokoškolského studia, ve shodě s děkany a proděkany pro studijní záležitosti dvě třetiny respondentů souhlasily s názorem, že by na ně neměli být vysíláni všichni studenti, ale jen ti, kteří splní předem stanovená kritéria (srov. Graf č. 23, Graf č. 24).

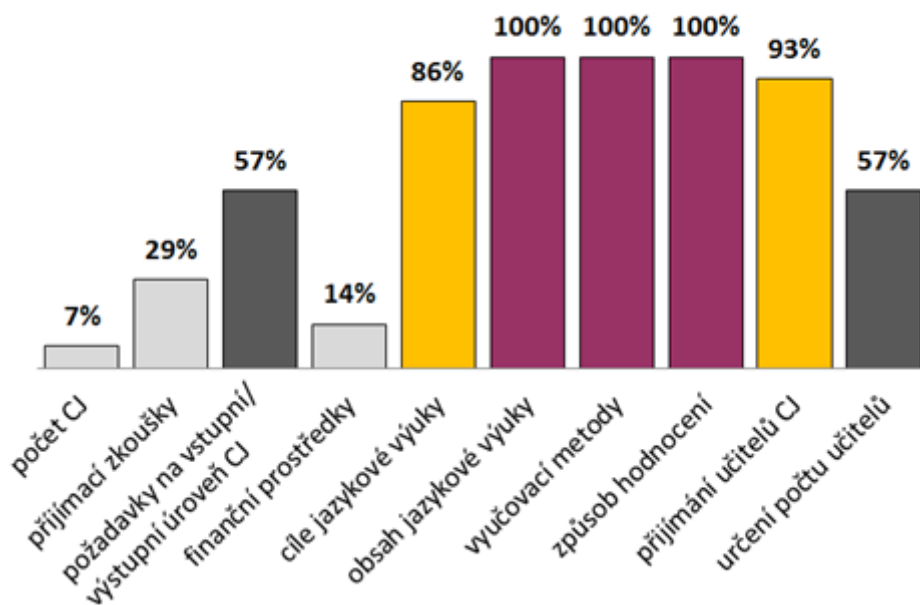


Graf č. 23 Nabídka cizích jazyků k nepovinnému studiu z pohledu vedoucích jazykových pracovišť



Graf č. 24 Zahraniční stáže studentů

Pomocí položky 20 jsme zjišťovali názor vedoucích jazykových pracovišť na otázku, zda mají ze své pracovní pozice možnost ovlivňovat činnost svého pracoviště např. v oblasti vymezení požadavků na vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu, stanovení přijímacích zkoušek z cizího jazyka, stanovení počtu vyučovaných cizích jazyků, vymezení cílů, obsahu a vyučovacích metod v jazykové výuce, vymezení způsobu hodnocení úrovně znalosti cizího jazyka nebo přijímání nových učitelů.



Graf č. 25 Oblasti vlivu vedoucích jazykových pracovišť

Výsledky prezentované v grafu 25 ukazují, že vedoucí jazykových pracovišť ovlivňují na fakultě především oblast spojenou s plánováním, realizací a hodnocením jazykové výuky.

Všichni respondenti uvedli, že mají vliv na vymezení obsahu jazykové výuky včetně určení vyučovacích metod a stanovení způsobu hodnocení úrovně znalosti cizího jazyka. Více než čtyři pětiny (86 %) pak konstatovaly, že ovlivňují definování cílů jazykové výuky. Nadpoloviční většině dotázaných (57 %) je rovněž umožněno spolurozhodovat o vymezení požadavků na vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka. Zda konat či nekonat na fakultě přijímací zkoušky z cizího jazyka může ovlivnit pouze 29 % respondentů.

Výrazně velké procento dotázaných (93 %) má vliv na přijímání konkrétních učitelů na jazykové pracoviště, jen mírně nadpoloviční většině (57 %) je však umožněno ovlivnit počet učitelů cizích jazyků, kteří by podle jejich názoru měli na pracovišti působit.

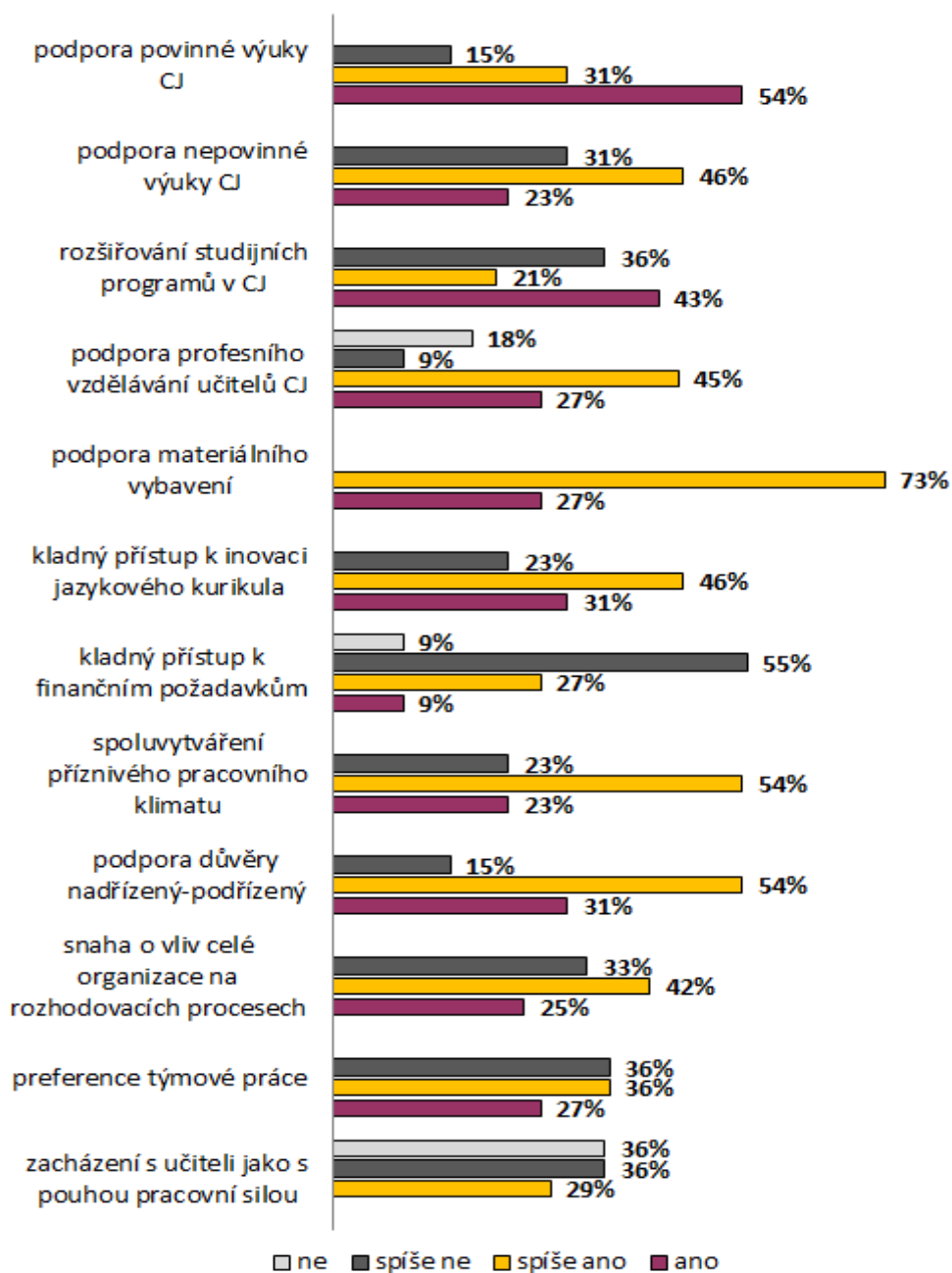
Rektorát a děkanát fakulty takřka výhradně rozhoduje o počtu cizích jazyků nabízených ke studiu, neboť jen zanedbatelné procento dotázaných (7 %) uvedlo, že může do stanovení počtu cizích jazyků zasahovat. Rovněž přidělování finančních prostředků jazykovým pracovištím je záležitostí rektorátu a děkanátu, což potvrdilo 86 % dotázaných.

V souvislosti se zkoumáním názoru vedoucích jazykových pracovišť na otázku, v jakých oblastech mají možnost ovlivňovat činnost svého pracoviště, bylo dále sledováno, jaký je jejich pohled na postoj managementu fakulty k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu a k samotnému jazykovému pracovišti (otázka č. 21).

Podle názoru respondentů (85 % odpovědí) management jejich fakult podporuje především povinnou výuku cizích jazyků. Přibližně dvě třetiny dotázaných se domnívají, že se nadřízení staví pozitivně také k nepovinné výuce jazyků (69 % odpovědí) a k rozšiřování nabídky studijních programů v cizím jazyce (64 % odpovědí). Z pohledu 77 % dotázaných je management rovněž přístupný k inovaci jazykového kurikula, jež ovlivňuje celkový průběh jazykového kurzu včetně získání určité úrovně jazykové kompetence. Všichni dotázaní pak shodně uvedli, že management dbá na materiální vybavení jejich pracoviště. Nicméně jen 36 % respondentů míní, že management je ochoten vyhovět finančním požadavkům jazykového pracoviště např. při řešení otázek zkvalitňování jazykového vzdělávání studentů.

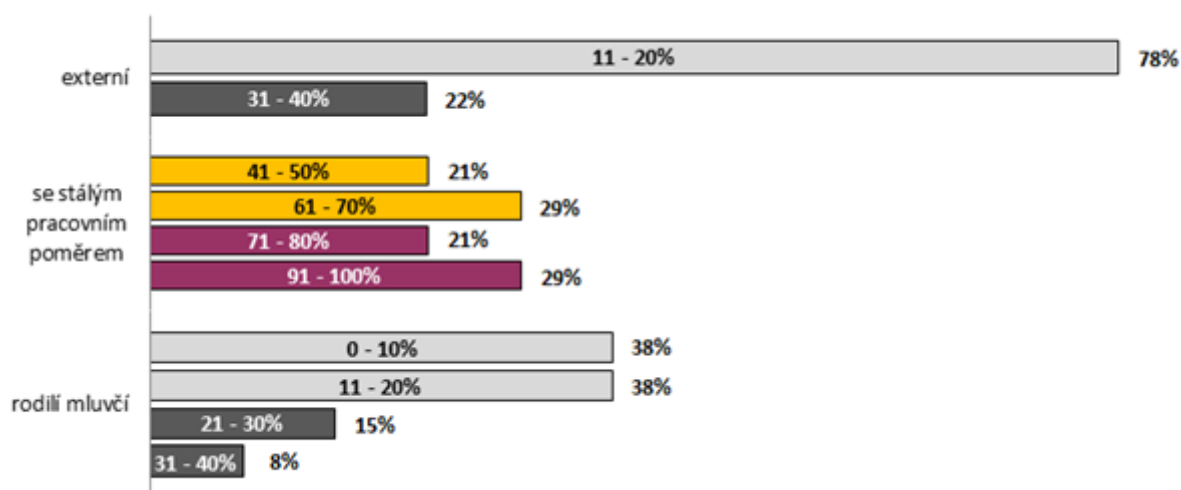
Ve vztahu k učitelům cizích jazyků respondenti (77 % odpovědí) konstatovali, že management projevuje zájem o jejich profesní vzdělávání a společně s vytvářením příznivého klimatu na pracovišti (77 % odpovědí) se snaží upevňovat vzájemnou důvěru mezi nadřízenými a podřízenými. Jen malé procento (29 % odpovědí) vyjádřilo názor, že

management zachází s učiteli jako s pouhou pracovní silou. Přibližně dvě třetiny dotázaných si pak myslí, že management upřednostňuje týmovou práci (63 % odpovědí) a usiluje o to, aby se na rozhodovacích procesech podílela celá organizace (srov. Graf č. 26).



Graf č. 26 Názor na postoj managementu fakulty k výuce cizích jazyků a k jazykovému pracovišti z pohledu vedoucích jazykových pracovišť

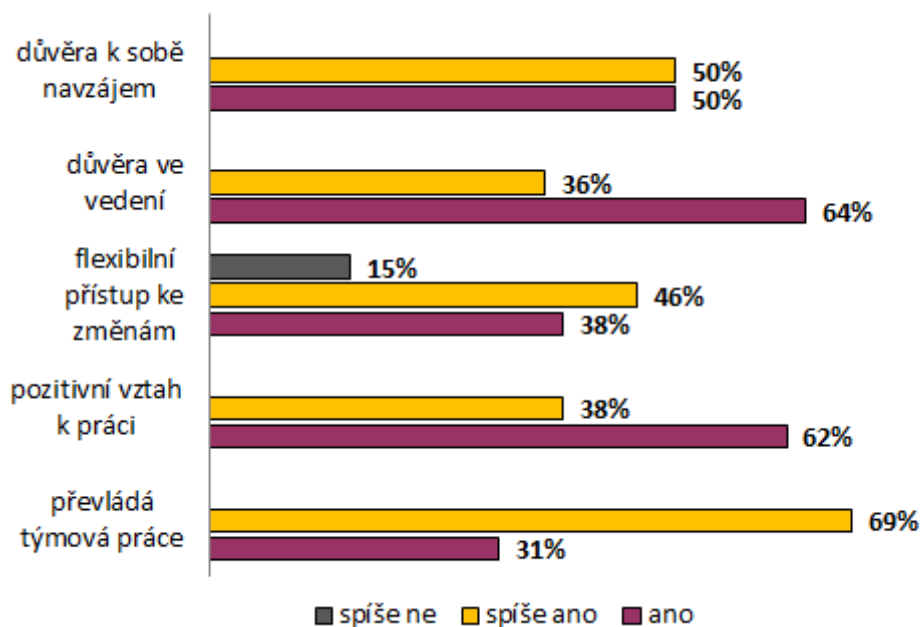
V závěrečném souboru položek 22, 23 a 24 byli vedoucí jazykových pracovišť dotazováni, kolik externích pedagogů vyučuje na jejich pracovišti anglický jazyk v bakalářském studijním programu, kolik pedagogů má trvalý pracovní poměr, kolik zde působí rodilých mluvčích a zda tito vyučující mají dosažené minimálně vysokoškolské magisterské vzdělání filologického zaměření. Rovněž byli respondenti požádáni, aby vyjádřili svůj názor na vztah učitelů anglického jazyka k pracovišti, k pracovním povinnostem a k sobě navzájem.



Graf č. 27 Pedagogové působící na jazykovém pracovišti

Výsledky prezentované v grafu 27 ukazují, že procentuální zastoupení externích pedagogů v poměru ke všem pedagogům působícím na daném jazykovém pracovišti se pohybuje nejčastěji v rozmezí 11-20 %, u vyučujících s trvalým pracovním poměrem se jedná o rozpětí mezi 61-70 % a 91-100 %, u rodilých mluvčích 0-20 %.

Celkově lze také konstatovat, že vedoucí jazykových pracovišť vnímají vyučující anglického jazyka pozitivně. Respondenti kladně hodnotí jejich vztah k pracovním povinnostem (100 % odpovědí) i atmosféru na pracovišti, jež se vyznačuje jak důvěrou učitelů ve vedení (100 % odpovědí) a k sobě navzájem (100 % odpovědí), tak ochotou pracovat v týmu (100 % odpovědí). Mírná kritika (15 % odpovědí) se týkala jen jejich flexibility (srov. Graf č. 28).



Graf č. 28 Názor vedoucích jazykových pracovišť na vztah vyučujících anglického jazyka k pracovišti

Z vyjádření respondentů rovněž vyplývá, že více než na třech čtvrtinách jazykových pracovišť (77 % odpovědí) mají učitelé anglického jazyka minimálně vysokoškolské vzdělání filologického zaměření.

5.7 Metodologie dotazníkového šetření III: Zmapování jazykové výuky na fakultách technického zaměření

Dotazníkové šetření III má rovněž bezprostřední spojitost s jednou z hlavních otázek výzkumu, která se vztahuje ke zjišťování faktorů ovlivňujících tvorbu jazykového kurikula. Naším cílem v tomto šetření bylo získat relevantní informace o jazykové výuce na technických fakultách v bakalářském studijním programu.

5.7.1 Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření III

Od výše uvedeného cíle se odvíjelo formulování následujících dílčích výzkumných otázek:

1. Jak je na fakultách technického zaměření zajišťována výuka cizích jazyků v bakalářském studijním programu?
2. Jak je tato cizojazyčná výuka konkrétně organizována?

5.7.2 Tvorba dotazníku

Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření III svým zaměřením přímo souvisí s předchozími dvěma dotazníkovými šetřeními, vycházela autorka při tvorbě dotazníku z položek obsažených ve výše analyzovaných dotaznících I a II. To jí umožnilo jak zjistit potřebné údaje o jazykové výuce na fakultách technického zaměření v bakalářském studijním programu, tak porovnat názory managementu na výuku cizích jazyků na technických fakultách s reálným stavem.

Dotazník byl vytvořen v srpnu 2010. V úvodu byl formulován cíl šetření a krátká instrukce týkající se jeho správného vyplňování. Dále obsahoval položky (převážně polootevřené otázky) vztahující se ke sledované oblasti. Identifikační otázky o příslušnosti respondenta k fakultě a o druhu absolvované vysoké školy, včetně vystudovaného studijního oboru, byly umístěny v úvodní části dotazníku.

5.7.3 Pilotáž, finální verze dotazníku

Pracovní verzi dotazníku posuzovali začátkem září 2010 tři učitelé cizích jazyků působící na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně (CJP). Na základě jejich komentářů byl pilotní dotazník zčásti upraven. Pilotáž proběhla v období od 23. do 24. září 2010 na Univerzitě obrany v Brně. Zúčastnili se jí 4 učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy, kteří vyplnili a posoudili dotazník v tištěné podobě. Po ukončení pilotáže autorka na základě připomínek některé položky přeformulovala částečně, některé zcela. Konečnou verzi tak představoval úvodní text a 23 otázek, z nichž 14 bylo polootevřených, 4 uzavřené (z toho 3 dichotomické) a 3 otevřené. Identifikační otázky vztahující se k příslušnosti respondenta k fakultě a k druhu vystudované vysoké školy, včetně studijního oboru, byly zařazeny do úvodní části dotazníku. Z důvodu rychlejší a praktičtější distribuce byla finální podoba dotazníku převedena do podoby elektronické (srov. Příloha č. 5 – Pilotní verze dotazníku III; Příloha č. 6 – Finální verze dotazníku III).

5.7.4 Reliabilita a validita dotazníkového šetření III

Pro stanovení reliability nebylo možné použít Cronbachovo alfa, neboť všechny položky v dotazníku spadají do kategorie tzv. demografických položek.

Validita odpovědí respondentů byla zajištěna výše uvedenou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně. Realnost odpovědí autorka ověřovala z dostupných informací o jazykové výuce na oficiálních webových stránkách zkoumaných fakult. Je však nutné upozornit na skutečnost, že ne ke všem zkoumaným údajům měla na internetu přístup (srov. Příloha č. 9).

5.7.5 Výběr respondentů, distribuce dotazníků

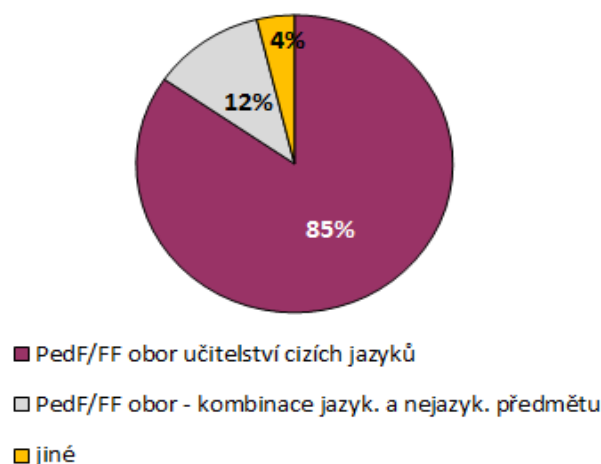
Základní soubor je tvořen vedoucími oddělení anglického jazyka na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice v akademickém roce 2010/11, u nichž autorka předpokládala, že jsou velmi dobře obeznámeni s celkovou organizací cizojazyčné výuky na svém pracovišti. Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 14. ledna 2011, probíhalo do 2. března 2011 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Bylo osloveno všech 28 fakult technického zaměření, z nichž 27 dotazník vyplnilo. Návratnost v rovině škol tak činila 96 %.

5.7.6 Zpracování a analýza výzkumného materiálu

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice, některé z nich však nešly statisticky zpracovat. V těch případech, kdy nebylo možné vyhodnotit data exaktním způsobem, bylo provedeno slovní vyhodnocení. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotázaným zajištěna naprostá anonymita.

V dotazníku byla otázka č. 1 zaměřena na zjištění názvu fakulty, na níž respondenti vyučují anglický jazyk, a otázka č. 2 se týkala typu vysoké školy, kterou respondenti absolvovali, včetně jejich studijního oboru.

Téměř všichni respondenti (97 %) vystudovali učitelský obor, a to na pedagogické či filosofické fakultě. Více než čtyři pětiny (85 %) mají obor učitelství cizích jazyků a 12 % obor cizí jazyk v kombinaci s nejazykovým předmětem. Pouze jeden respondent (4 %) je absolventem nepedagogického směru na filosofické fakultě. Žádný z dotázaných nemá aprobaci pro výuku nejazykových předmětů v cizím jazyce (srov. Graf č. 29).



Graf č. 29 Absolvovaná fakulta a vystudovaný studijní obor

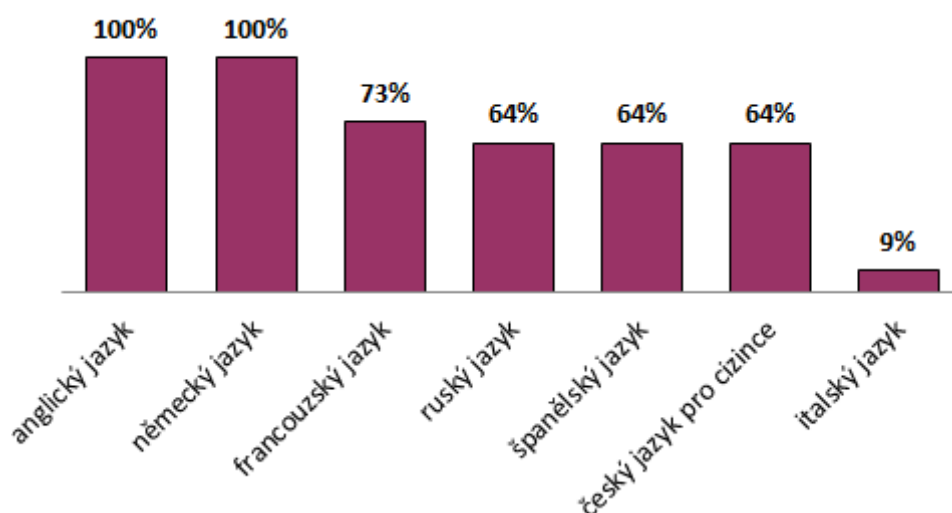
Soubor položek (položky 3 až 11) byl zaměřen na zjištění údajů o počtu povinných (včetně povinně volitelných) cizích jazyků vyučovaných v bakalářském studijním programu; dále, o které jazyky se konkrétně jedná a jaká je požadovaná vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka/ cizích jazyků u absolventů bakalářského studia.



Graf č. 30 Počet povinných (včetně povinně volitelných) cizích jazyků

Výsledky prezentované v grafu 30 ukazují, že na většině fakult (89 %) je povinný pouze jeden cizí jazyk, kterým je na více než polovině z nich jazyk anglický (54 %).

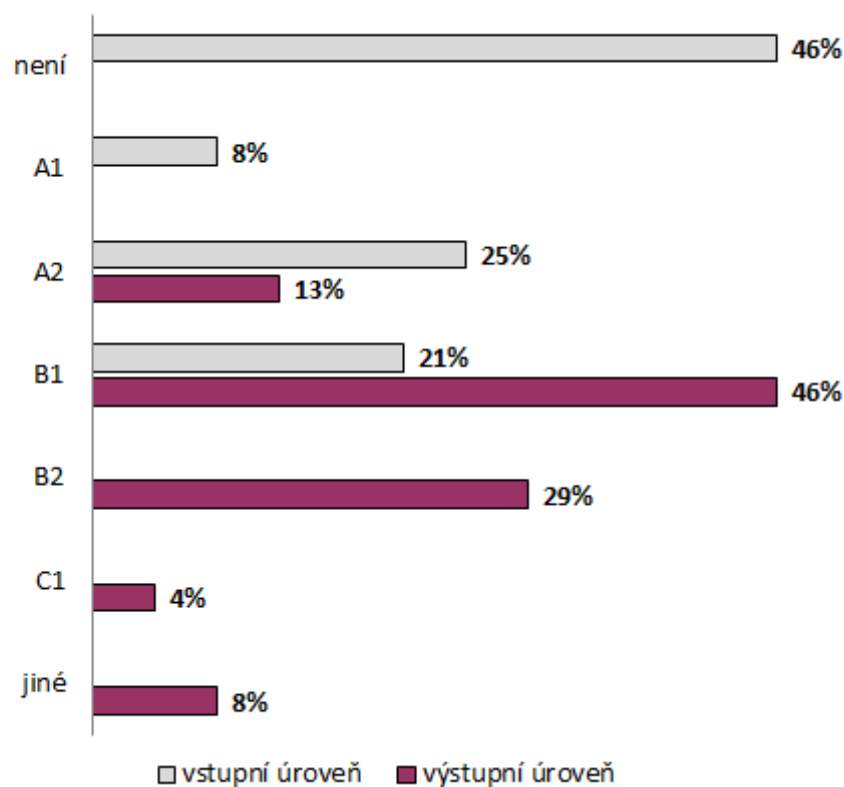
Na zbývajících fakultách (46 %), které umožňují studentům volit si cizí jazyk individuálně podle jazykové nabídky instituce, se jedná o jazyk anglický a německý (100 % institucí), dále o jazyk francouzský (73 % institucí), ruský, španělský a český jazyk pro cizince (64 % institucí). Jedna fakulta (9 %) poskytuje také výuku italštiny (srov. Graf č. 31).



Graf č. 31 Jazyková nabídka institucí pro studium jednoho povinného/ povinně volitelného cizího jazyka

Co se týká požadované vstupní úrovně znalosti jednoho povinného (povinně volitelného) cizího jazyka, téměř polovina fakult (46 %) nestanoví žádnou specifickou úroveň. 25 % vysokoškolských institucí vyžaduje od studentů vstupní úroveň A2 – začátečníci, vyšší úroveň, 8 % úroveň A1 – začátečníci, nižší úroveň. Méně než čtvrtina fakult (21 %) pak požaduje vstupní úroveň B1 – středně pokročilí, nižší úroveň.

Požadovaná výstupní úroveň znalosti jednoho povinného (povinně volitelného) cizího jazyka u absolventů bakalářského studijního programu odpovídá na téměř polovině fakult úrovni B1 (46 %) a přibližně na třetině fakult úrovni B2 – středně pokročilí, vyšší úroveň (29 %). Jeden respondent (4 %) uvedl úroveň C1 – pokročilí, nižší úroveň. Na dvou fakultách (8 %) je určeno více výstupních úrovní, a to v závislosti na vstupní úrovni znalosti cizího jazyka před zahájením jazykového kurzu, jež je zjišťována rozřazovacím testem (placement test). Na jedné z těchto fakult se jedná o výstupní úrovně A2, B1, B1+, na druhé o B1 a B2. Výstupní znalost cizího jazyka na úrovni A2 požadují po absolventech tři instituce – 13 % (srov. Graf č. 32).



Graf č. 32 Požadovaná vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka (u jednoho povinného/ povinně volitelného cizího jazyka)

Jen tři vysokoškolské instituce (11 %) vyžadují znalost dvou cizích jazyků; jedním z nich je na dvou fakultách vždy angličtina. Jako druhý jazyk si mohou studenti zvolit jazyk německý, francouzský a ruský. Na jedné fakultě je výběr obou jazyků z nabídky vyučovaných jazyků v instituci zcela v kompetenci studenta. Jedná se o jazyk anglický, německý, francouzský, ruský, španělský a češtinu pro cizince.

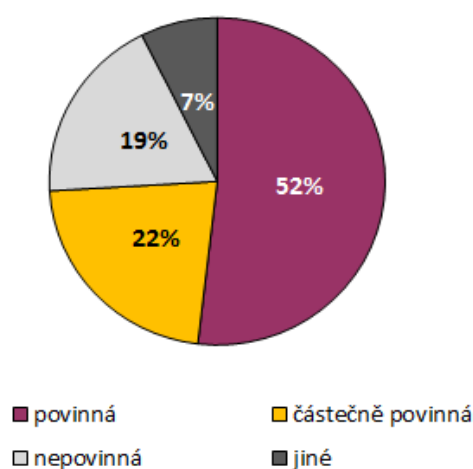
Jedna ze tří fakult, které do svého studijního programu začlenily dva cizí jazyky, určila pro první cizí jazyk (tzv. hlavní) dvě vstupní úrovně – A2 a B1 a v návaznosti na ně dvě výstupní úrovně – B1 a B2. Zbývající dvě fakulty nepožadují před zahájením jazykového kurzu žádnou specifickou úroveň znalosti prvního cizího jazyka; výstupní úroveň je na jedné z těchto fakult stanovena v závislosti na vstupní úrovni znalosti cizího jazyka, a to vždy o jednu úroveň výš; na druhé fakultě se jedná o výstupní úroveň A2.

U druhého (tzv. vedlejšího) jazyka žádná ze tří fakult specifickou vstupní úroveň nepožaduje. Na jedné z fakult je výuka organizována pro úplné začátečníky, začátečníky na vyšší úrovni a pro středně pokročilé na nižší úrovni. Pro tyto jednotlivé skupiny jsou vymezeny různé výstupní úrovně, a to A2, B1 a B2. Na další z oslovených fakult se

stanovení výstupní úrovně odvíjí od vstupní úrovně před zahájením jazykového kurzu, a to vždy o jednu úroveň výš. Na třetí fakultě je vyžadována výstupní úroveň A1.

V následujícím souboru položek (položky č. 12, 13, 14, 15 a 18) jsme chtěli získat informace o přijímacích zkouškách z cizího jazyka a o rozřazovacích testech před vlastním zahájením výuky cizího jazyka v bakalářském studijním programu. Přijímací zkoušky nejsou organizovány na žádné ze zkoumaných fakult. Jsou upřednostňovány rozřazovací testy, a to na více než třech čtvrtinách fakult (76 %).

Pomocí položky 16 jsme zjišťovali, zda je účast ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu povinná.



Graf č. 33 Účast studentů ve výuce

Jak je patrné z grafu 33, na více než polovině fakult (52 %) je výuka cizího jazyka obligatorní v plném rozsahu pro všechny studenty bez ohledu na úroveň jejich jazykových znalostí. Částečně povinná je na přibližně jedné pětině vysokoškolských institucí (22 %), a to v případě splnění podmínek, jež bývají na jednotlivých institucích rozdílné. Na jedné z fakult je například pro studenty povinná zkouška z obecného jazyka, která je vstupním požadavkem pro povinnou účast ve výuce jazyka odborného; kurz obecného jazyka je zde fakultativní. Na další fakultě je stanovení podmínek, za nichž může být účast studentů ve výuce částečně povinná, výhradně v kompetenci vyučujícího; všichni studenti však musí povinně absolvovat předepsanou ústní zkoušku. Na jiné fakultě se musí studenti povinně podrobit výuce jak obecného, tak odborného jazyka na pokročilé úrovni v rozsahu jednoho semestru před vlastním vykonáním zkoušky z cizího jazyka. Jinde je částečně povinná výuka možná u těch studentů, kteří předloží certifikát o absolvování mezinárodně

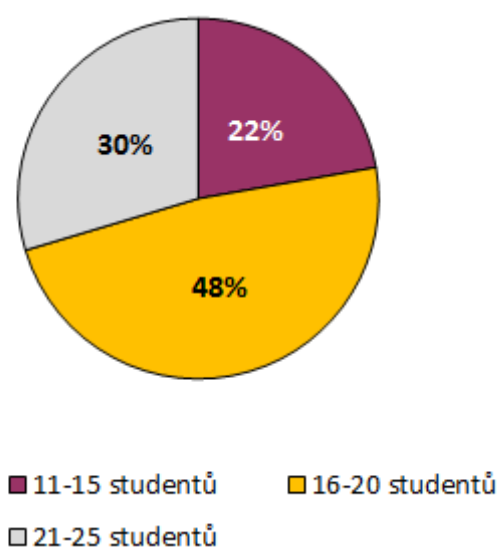
platné zkoušky na odpovídající úrovni podle SERRJ; v takovém případě studenti musí úspěšně zvládnout předepsané testy a přednést stanovený počet prezentací.

Na dvou fakultách (7 %) záleží na vstupní úrovni jazykových znalostí, na základě které se rozhodne, zda bude výuka pro studenty povinná, či ne. Jestliže studenti prokážou znalost cizího jazyka na úrovni, kterou vyžaduje fakulta, mohou přímo skládat povinnou zkoušku. Zkoušku je jim také možno uznat na základě certifikátu dokládajícího požadovanou úroveň znalosti jazyka.

Téměř na jedné pětina fakult (19 %) je účast ve výuce zcela nepovinná a výuka cizího jazyka je pouze doporučována; na jedné z fakult se však po přihlášení do kurzu stává tento kurz pro studenty povinným. Obligatorní je pro studenty pouze zkouška nebo zápočet. Praxe je taková, že tato zkouška je uznána, jestliže se studenti prokážou certifikátem o absolvování jazykové zkoušky na úrovni požadované fakultou.

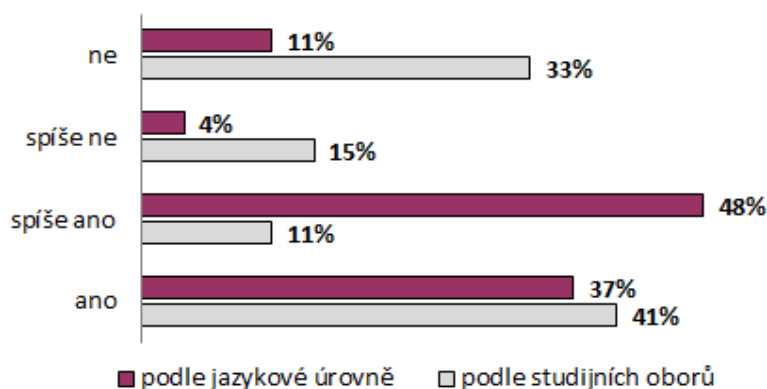
Chtěli jsme rovněž znát (položky č. 17, 18), jaký je průměrný počet studentů ve skupinách a jak je v nich jazyková výuka organizována – zda jsou vytvářeny homogenní skupiny podle jazykové úrovně studentů či jejich studijních oborů, nebo zda se jedná o skupiny heterogenní.

Téměř na polovině fakult (48 %) se cizí jazyk/ jazyky učí ve skupinách čítajících 16 až 20 studentů, na přibližně jedné třetině fakult ve skupinách obsahujících 21 až 25 a na jedné pětina fakult 11 až 15 studentů (srov. Graf č. 3 Graf č. 344).



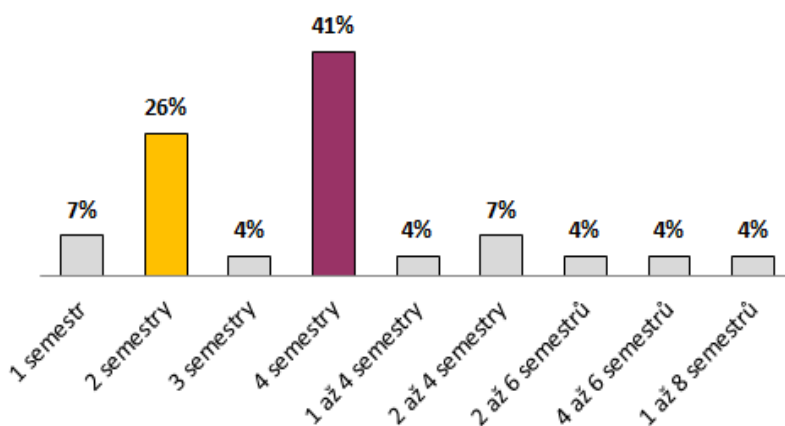
Graf č. 34 Průměrný počet studentů ve skupině

Skupiny jsou vytvářeny podle jazykové úrovně studentů na více než čtyřech pětinach fakult (85 %) a podle studijních oborů pak na přibližně polovině fakult – 52 % (srov. Graf č. 355). Jedním z důvodů, proč na některých fakultách nelze zajistit homogennost skupin buď podle jazykové úrovně (15 %), nebo podle studijních oborů (48 %), je skutečnost, že studenti se zapisují do jazykových kurzů pouze podle vlastního uvážení v rámci ročníku, a nebo je navštěvují společně se studenty z různých ročníků.



Graf č. 35 Organizace jazykové výuky

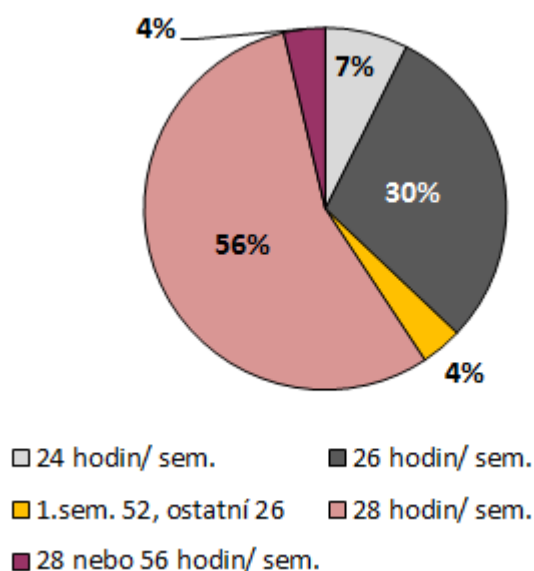
V závěrečném souboru položek (položky č. 20, 21, 22 a 23) jsme chtěli zjistit, jaká je hodinová dotace pro výuku cizího jazyka/ jazyků (povinný/povinně volitelný) v bakalářském studijním programu za semestr a do kolika semestrů je tato výuka rozvržena. Rovněž jsme se respondentů dotazovali, které cizí jazyky jsou studentům nabízeny jako nepovinně volitelné, jaká je hodinová dotace pro jejich výuku za semestr a do kolika semestrů je rozdělena.



Graf č. 36 Celková dotace pro výuku povinného prvního cizího jazyka

Výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavního) je poskytována studentům všech zkoumaných fakult. Z výsledků prezentovaných v grafu 36 je patrné, že na více než dvou pětinach škol (41 %) je rozvržena do čtyř a přibližně na čtvrtině fakult (26 %) do dvou semestrů. Na jedné fakultě (4 %) je zajišťována jazyková výuka po tři semestry. Dvě fakulty (7 %) organizují kurzy po dobu jednoho semestru, avšak na jedné z nich je umožněno i nadále pokračovat ve studiu cizího jazyka za podmínky, že si studenti tuto následnou výuku již sami platí. Na šesti fakultách (23 %) se počet semestrů určených ke zdokonalení znalostí prvního povinného cizího jazyka odvíjí od vstupní jazykové úrovně studentů. Na jedné z nich mohou studenti navštěvovat jazykové kurzy jeden až osm semestrů, na druhé dva až šest semestrů, na dalších dvou dva až čtyři semestry a na poslední z nich jeden až čtyři semestry.

Co se týká hodinové dotace za semestr, téměř na všech fakultách (93 %) jsou na jazykovou výuku prvního cizího jazyka vymezeny 2 vyučovací hodiny týdně, tzn. jeden blok. Celkové počty vyučovacích hodin za semestr se jen mírně liší, a to od 28 (56 % fakult), přes 26 (30 % fakult), až po 24 (7 % fakult). V rámci dvou fakult jsou za semestr stanoveny odlišné počty vyučovacích hodin. Na jedné z nich (4 %) je to v závislosti na úrovni jazykových znalostí studentů (28 nebo 56); na druhé (4 %) se v jednom ze čtyř semestrů učí 52 hodin, ve zbývajících třech semestrech 26 (srov. Graf č. 37).



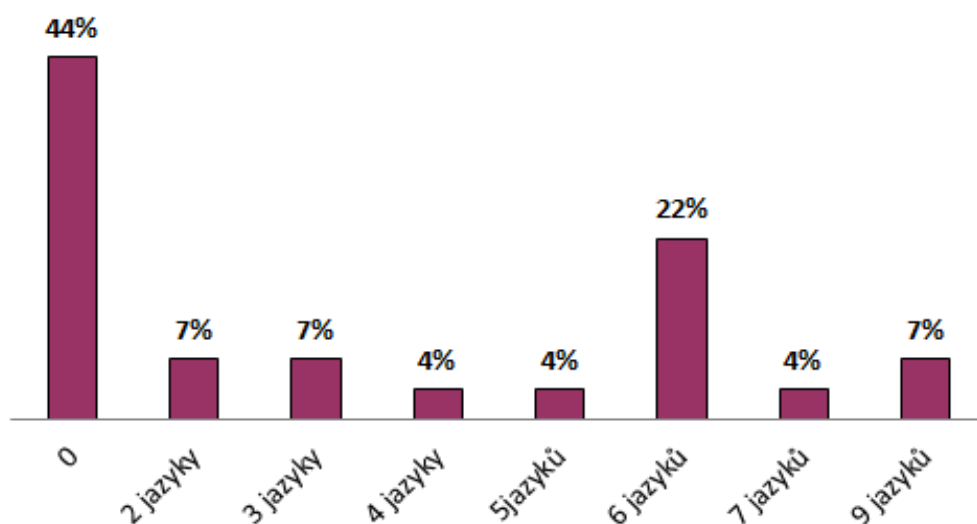
Graf č. 37 Hodinová dotace za semestr pro výuku povinného prvního cizího jazyka

Výuka druhého povinného cizího jazyka (tzv. vedlejšího) je začleněna na jedné ze tří fakult, které jediné vyžadují povinné studium dvou cizích jazyků, do 3 nebo 5 semestrů.

Tři semestry jsou určeny pro studenty na mírně pokročilé a pokročilé úrovni, pět semestrů pro začátečníky. Hodinová dotace za semestr se rovněž odvíjí od úrovně jazykových znalostí – 28 vyučovacích hodin pro vyšší úroveň, 56 vyučovacích hodin pro začátečníky. Na dalších dvou fakultách jsou pro výuku druhého cizího jazyka vymezeny dva semestry, avšak dotace vyučovacích hodin za semestr se mírně liší. Na jedné z nich je stanoveno 26 a na druhé 28 vyučovacích hodin.

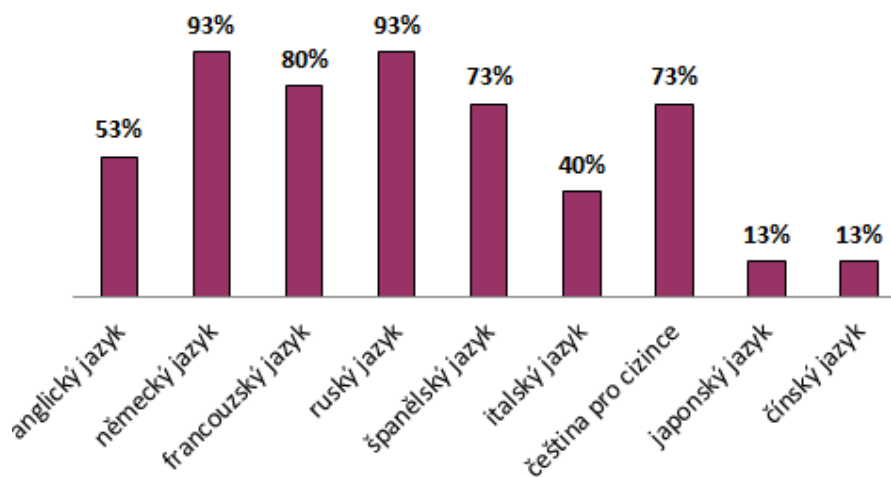
Co se týká časového rozsahu jedné vyučovací hodiny, na téměř třech čtvrtinách pracovišť (74 %) se jedná o 45 minut.

Na více než polovině fakult (56 %) je umožněna nepovinně volitelná jazyková výuka. Třetina nabízí ke studiu 6 jazyků a více (srov. Graf č. 38).



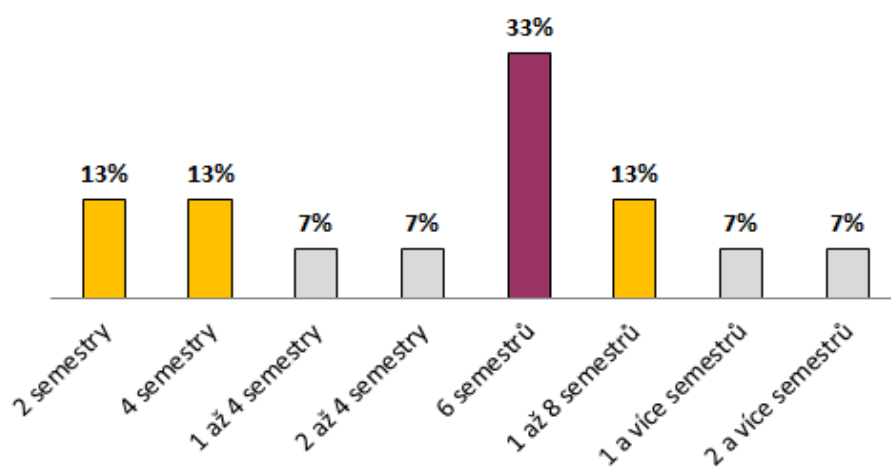
Graf č. 38 Počet nabízených nepovinně volitelných cizích jazyků na fakultách

K nejčastěji nabízeným nepovinně volitelným cizím jazykům patří jazyk německý (93 %) a ruský (93 %), o něco méně se nabízejí jazyky francouzský (80 %), španělský (73 %) a čeština pro cizince (73 %). Angličtinu jako nepovinně volitelný cizí jazyk poskytuje více než polovina institucí (53 %) a italštinu 40 % institucí. Ojediněle je umožněno studovat i japonštinu a čínštinu. Na jedné z fakult je stanovena podmínka, že se studenti mohou přihlásit do nepovinně volitelné výuky jen toho jazyka, který nemají jako povinný. Na jedné fakultě jsou některé nepovinně volitelné jazyky, jako např. japonština nebo čínština, poskytovány pouze v rámci celoživotního vzdělávání, a to za peníze (srov. Graf č. 39).



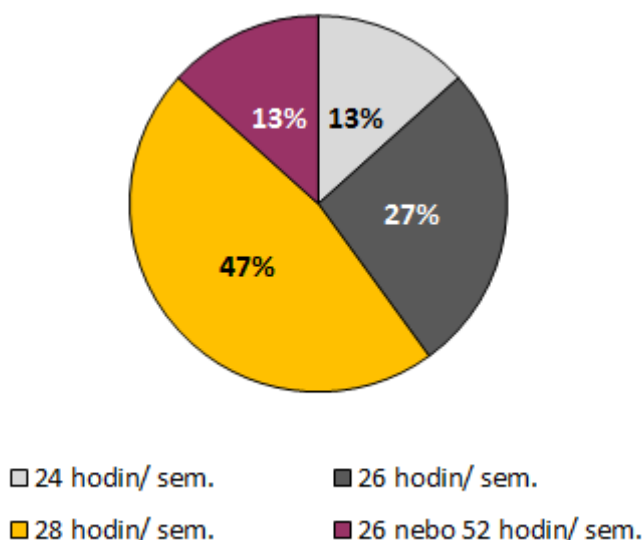
Graf č. 39 Nabídka nepovinně volitelných cizích jazyků

Z fakult nabízejících nepovinně volitelné cizí jazyky pouze 13 % poskytuje výuku po dobu dvou semestrů. Ostatní instituce nabízejí větší časovou dotaci pro cizojazyčnou výuku, a to v závislosti na úrovni jazykových znalostí a zájmu studentů. Téměř polovina fakult (46 %) umožňuje výuku nepovinně volitelných cizích jazyků po celou dobu bakalářského studia a více než čtvrtina fakult (27 %) po dobu až čtyř semestrů. Na zbývajících fakultách (14 %) je rovněž možné studovat nepovinně volitelné cizí jazyky více než jeden či dva semestry. Z odpovědí respondentů však nevyplývá, po kolik semestrů je zde tento způsob výuky organizován. Vždy se na fakultách jedná o výuku bezplatnou; výjimku tvoří pouze jedna fakulta, na niž musí studenti za kurzy nepovinně volitelných cizích jazyků platit (srov. Graf č. 40).



Graf č. 40 Počet semestrů pro výuku nepovinně volitelného cizího jazyka

Co se týká hodinové dotace za semestr, na více než čtyřech pětinach fakult nabízejících nepovinně volitelné cizí jazyky (87 %) jsou na výuku vymezeny 2 vyučovací hodiny týdně, tzn. jeden blok. Celkové počty vyučovacích hodin za semestr se nepatrně liší, a to od 28 (47 % fakult), přes 26 (27 % fakult), až po 24 (13 % fakult). U dvou fakult (13 %) jsou počty vyučovacích hodin za semestr stanoveny různě, a to v závislosti na úrovni jazykových znalostí studentů – 26 nebo 52 (srov. Graf č. 41).



Graf č. 41 Hodinová dotace za semestr pro výuku nepovinně volitelného cizího jazyka

5.8 Metodologie dotazníkového šetření IV: Tvorba jazykového kurikula na fakultách technického zaměření

Dotazníkové šetření IV má přímou souvislost s hlavní otázkou výzkumu, která se vztahuje k identifikaci komponentů, jež byly brány v úvahu při tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice. Cílem našeho šetření bylo zjistit, jak probíhala na technických fakultách samotná tvorba jazykových kurikul pro bakalářský studijní program.

5.8.1 Dílčí výzkumné otázky pro výzkumné šetření IV

Od výše uvedeného cíle se odvíjelo formulování dílčích výzkumných otázek:

1. Kdo se podílel na vytváření kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program, podle kterého se v současné době vyučuje?

2. Které z klíčových aspektů vzali tvůrci kurikula v úvahu při tvorbě daného kurikula?
3. Na jakých studijních materiálech je stávající kurikulum založeno?

5.8.2 Tvorba dotazníku

Při tvorbě dotazníku autorka vycházela z prostudované literatury v oblasti projektování jazykového kurikula (srov. kap. 4).

Dotazník byl vytvořen v březnu 2012. V úvodu byl formulován cíl šetření a krátká instrukce týkající se jeho správného vyplňování. Dále obsahoval položky vztahující se ke sledované oblasti, mezi nimiž převažovaly polootevřené a uzavřené otázky. V případě uzavřených otázek bylo respondentům umožněno vyjádřit se detailněji ke zkoumaným jevům v komentářích.

Dotazník je rozdělen do 4 částí. Identifikační otázky o příslušnosti respondenta k fakultě, o podmínkách, za nichž byla kurikula tvořena, a o výstupní úrovni znalosti anglického jazyka, pro kterou byla daná kurikula zpracována, jsou obsaženy v první části dotazníku. Druhá část zahrnuje otázky vztahující se k důvodům, jež vedly k vytvoření současného kurikula, a dále k aspektům, jimž byla při jeho tvorbě věnována pozornost. Třetí část obsahuje jak položky orientované na kompetence, jež by si studenti měli v rámci cizojazyčné výuky osvojit, tak položky zaměřené na předpokládané role učitele a studenta ve vyučovacím procesu. Otázky v závěrečné čtvrté části se vztahují k případným problémům spojeným s implementací vytvořeného kurikula do výuky.

5.8.3 Pilotáž, finální verze dotazníku

Počáteční verzi dotazníku posuzovali v dubnu 2012 dva učitelé cizích jazyků působící na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně (CJP). Na základě jejich připomínek byl dotazník částečně pozměněn.

Pilotáž proběhla v květnu 2012. Zúčastnili se jí 4 učitelé cizích jazyků Centra jazykové přípravy, kteří vyplnili a posoudili dotazník v elektronické podobě. (srov. Příloha č. 7 – Pilotní verze dotazníku IV).

Po ukončení pilotáže autorka na základě komentářů některé položky přeformulovala. Konečnou verzi představoval úvodní text a 38 otázek, z nichž 10 bylo uzavřených, 21 polootevřených a 2 otevřených. Rovněž zde byly zahrnuty 4 otázky, jejichž první část

obsahovala otázku uzavřenou a na ni navazující druhá část otázku polootevřenou. Dále zde byla položena otázka, jejíž první část byla po formální stránce shodná s předchozími 4 položkami, avšak její druhou část tvořila otázka otevřená. Celkově mezi uzavřenými otázkami převažovaly otázky škálové. Identifikační otázka vztahující se k příslušnosti respondenta k fakultě byla zařazena do úvodní části dotazníku (srov. Příloha č. 8 – Finální verze dotazníku IV).

5.8.4 Reliabilita a validita dotazníkového šetření IV

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku (srov. Příloha č. 8). Získané hodnoty byly následující: pro položky 8, 9 a 10 – alfa 0, 78; pro položky 16 a 17 – alfa 0, 58; pro položky 21 a 28 – alfa 0, 94; pro položky 30, 31 a 32 – alfa 0, 9; pro položky 30 a 31 – alfa 0, 99; pro položku 11 – alfa 0, 78; pro položku 33 – alfa 0, 54. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, autorka považovala za spolehlivou již hodnotu větší než 0, 50.

Validita odpovědí respondentů byla zajištěna výše zmíněnou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně.

5.8.5 Výběr respondentů, distribuce dotazníků

Základní soubor, při jehož vymezení bylo nezbytné uplatnit záměrný výběr respondentů, je tvořen vyučujícími anglického jazyka, kteří se přímo podíleli na tvorbě kurikula předmětu anglický jazyk pro bakalářský studijní program, nebo kteří za ni bezprostředně zodpovídali.

Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 1. června 2012, probíhalo do 10. srpna 2012 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Bylo osloveno 27 fakult technického zaměření, z nichž 22 dotazník vyplnilo. Návratnost v rovině škol tak činila 81 %. Protože na fakulty vstupují studenti s rozdílnou znalostí anglického jazyka, jsou na některých z nich vypracována kurikula pro různé vstupní úrovně znalosti angličtiny. Díky velké ochotě respondentů se tak autorce podařilo získat údaje o tvorbě třiceti kurikul předmětu Anglický jazyk pro bakalářský studijní program technického zaměření. V rámci tohoto počtu 1 fakulta zaslala informace o tvorbě kurikula pro úroveň A2, 7 fakult pro úroveň B1, 2 fakulty pro úroveň

B2 a jedna fakulta pro úroveň C1. Dále 1 vysokoškolská instituce zodpověděla dotazník pro úrovně A2, B1 a B2, 4 fakulty pro úrovně B1 a B2 a 1 jazykové pracoviště, jež zabezpečuje výuku na 6 fakultách, vyplnilo údaje o tvorbě 2 kurikul pro úroveň A2 a 6 kurikul pro úroveň B2.

5.8.6 Zpracování a analýza výzkumného materiálu

Po ukončení sběru dat byly odpovědi respondentů převedeny do datové matice, některé z nich však nešly statisticky zpracovat. V těch případech, kdy nebylo možné vyhodnotit data exaktním způsobem, bylo provedeno slovní vyhodnocení. Nezodpovězené položky byly klasifikovány jako chybějící údaje, s nimiž se při statistickém zpracování nepracovalo. V průběhu analýzy a interpretace dat byla všem dotázaným zajištěna naprostá anonymita.

V první části dotazníku byly počáteční otázky (položky 1 až 4) zaměřeny na zjištění příslušnosti respondenta k fakultě a na získání údajů o výstupní úrovni znalosti anglického jazyka, pro kterou byla daná kurikula na jednotlivých fakultách vytvořena. Taktéž jsme chtěli zjistit, zda kurikula byla vypracována pouze pro výuku českých studentů nebo i studentů zahraničních.

Z celkového počtu 30 vyhodnocených kurikul byla 4 vypracována pro výstupní úroveň A2, 12 pro výstupní úroveň B1, 13 pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1. Získané informace naznačují, že převládají společná kurikula pro smíšené skupiny českých a zahraničních studentů, kteří na technických fakultách studují v rámci ERASMU (22 kurikul – 73 %). Jen přibližně jedna čtvrtina (23 %) je určena pouze českým studentům.

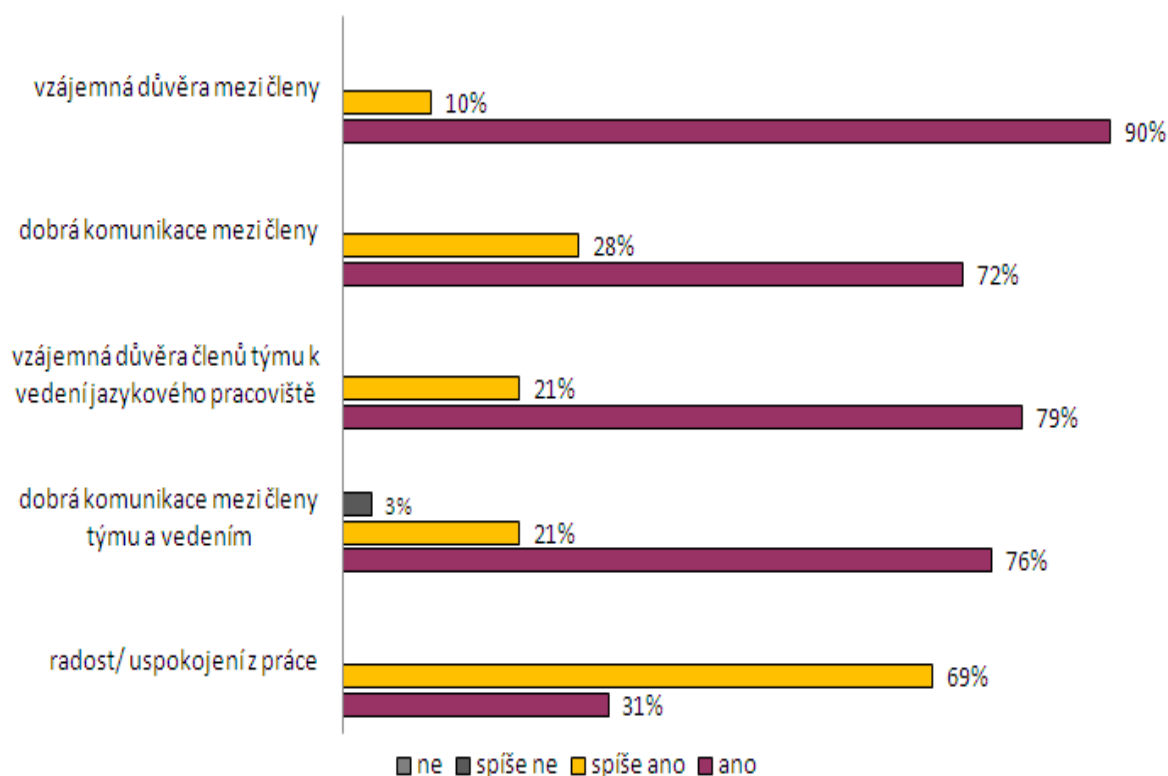
V následujícím souboru položek (položky 5 a 6) byli respondenti dotazováni, zda se v oblasti tvorby jazykového kurikula vzdělávali již před zahájením prací na kurikulu a zda kurikulum vytvářeli zcela sami nebo v týmu.

Zhruba tři čtvrtiny dotázaných (77 % – 23 respondentů) uvedly, že získaly teoretické znalosti o tvorbě kurikula již v rámci vysokoškolského studia. Z nich si pak téměř dvě třetiny (61 % – 14 respondentů) dále prohlubovaly vědomosti formou samostudia. Sedm respondentů (23 %) se věnovalo této problematice také v rámci seminářů organizovaných vzdělávacími institucemi a 5 (17 %) v rámci školení na pracovišti. Pouze 3 dotázaní (10 %) uvedli, že se v této oblasti nikdy nevzdělávali.

Co se týká samotné tvorby kurikul, zpracovávali je pouze interní učitelé daných jazykových pracovišť, a to v užších týmech. Jen jeden respondent napsal, že kurikulum vypracoval sám, a to pro výuku technické angličtiny na úrovni A2. Jedenáct pracovních týmů (38 %) bylo složeno z učitelů anglického jazyka vyškolených na tvorbu jazykového kurikula, 16 týmů z učitelů nevyškolených (52 %) a 2 skupiny byly smíšené.

Z individuálních výpovědí respondentů vyplynulo, že členové týmů byli jmenováni vedoucím jazykového pracoviště na základě pedagogické praxe a ochoty spolupracovat. Kritériem byla také zkušenost učitele s typem jazykového kurzu, pro který mělo být kurikulum vytvořeno.

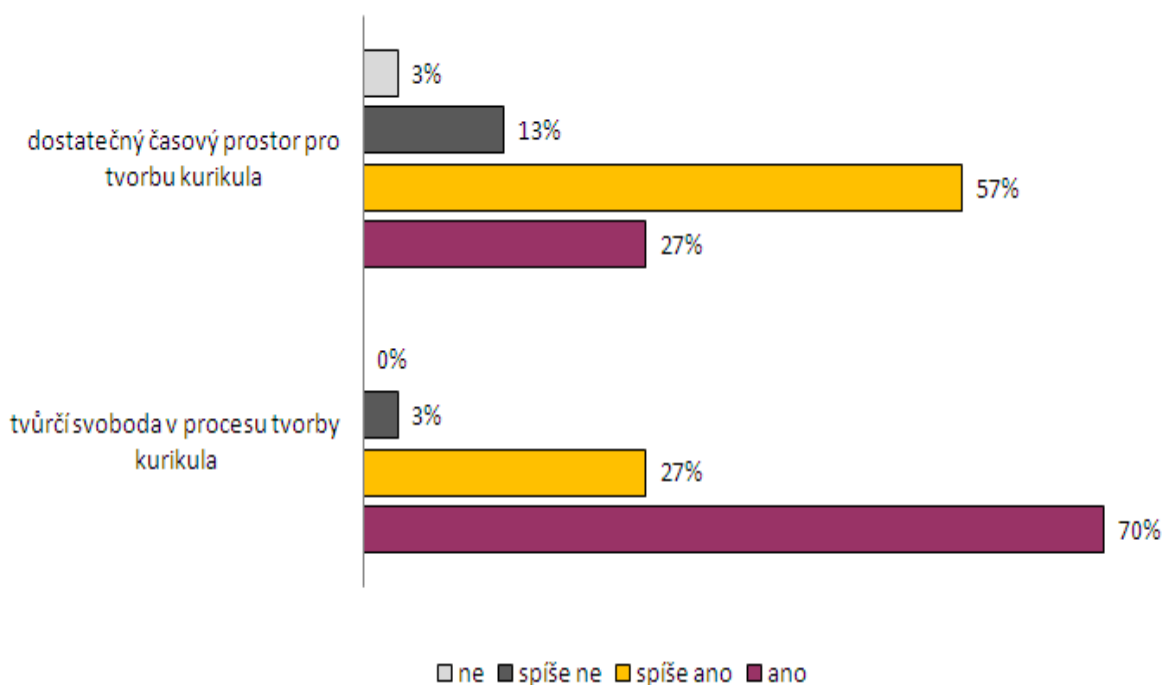
Průběh prací na kurikulu respondenti vnímali velmi pozitivně, a to jak po stránce vzájemné důvěry a komunikace mezi členy týmu (100 %), tak i po stránce důvěry ve vedení pracoviště (100 %) a komunikace s ním (97 %). Na otázku, zda jim práce přinášela uspokojení, převažovala přibližně u dvou třetin dotázaných odpověď spíše ano (srov. Graf č. 42).



Graf č. 42 Vztahy v týmu v průběhu práce na kurikulu

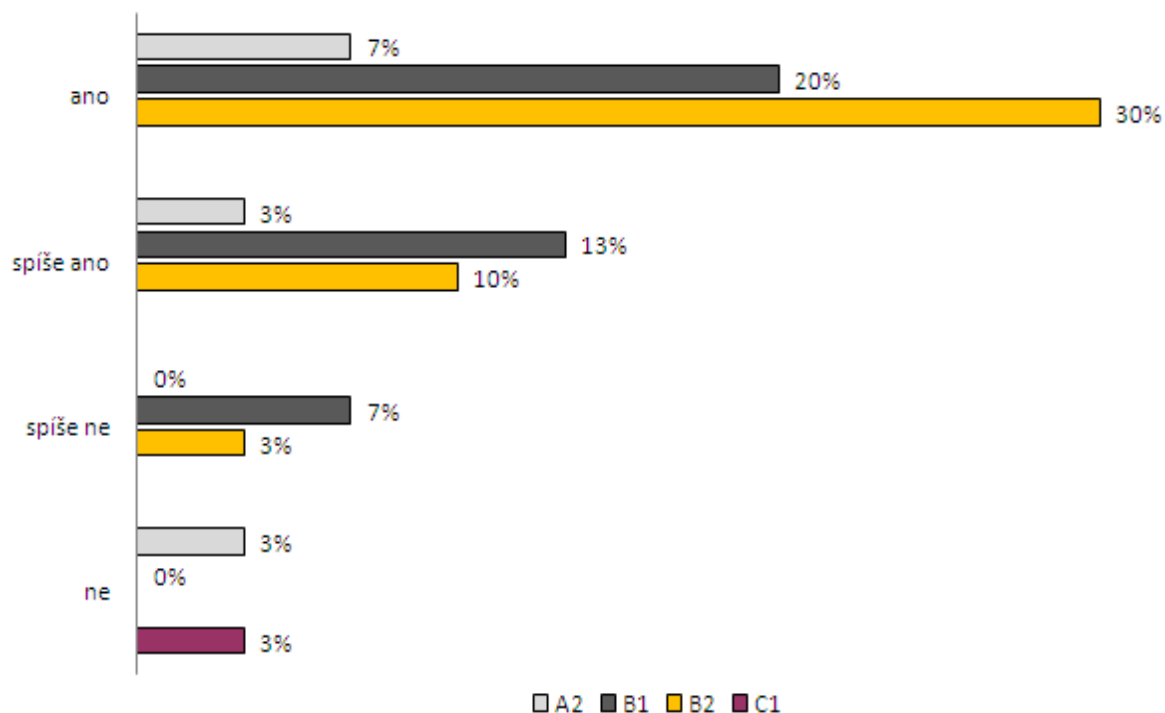
Chtěli jsme rovněž zjistit (položky 7, 8 a 9), jaké pracovní podmínky byly učitelům pro tvorbu kurikula vytvořeny. Kromě 2 respondentů, kteří byli od pracovních povinností částečně osvobozeni, probíhala tvorba kurikul při plném pracovním vytížení pedagogů. Možná i tato skutečnost je příčinou, proč byli učitelé mírně zdrženliví, když odpovídali na předchozí otázku vztahující se k vyjádření pocitu uspokojení z dané práce.

I přes pracovní vytížení jen 5 dotázaných (16 %) považovalo dobu určenou pro vytvoření kurikula za nedostačující. Důvodem na jedné z fakult byla skutečnost, že proces tvorby kurikula byl spojen s psaním nové učebnice. Vyjma jednoho respondenta všichni dotázaní dále uvedli, že v průběhu tvorby kurikula měli možnost svobodně využít svůj tvůrčí potenciál (srov. Graf č. 43).



Graf č. 43 Pracovní podmínky pro tvorbu kurikula

V souboru položek 11, 12 a 13 jsme zkoumali, zda činnosti tvůrců kurikul byly průběžně diskutovány také s ostatními kolegy daného jazykového pracoviště a zda na tvorbě kurikula participovali i studenti a vyučující odborných kateder. Rovněž jsme chtěli zjistit, zda bylo kurikulum před jeho oficiálním zavedením do výuky pilotováno.

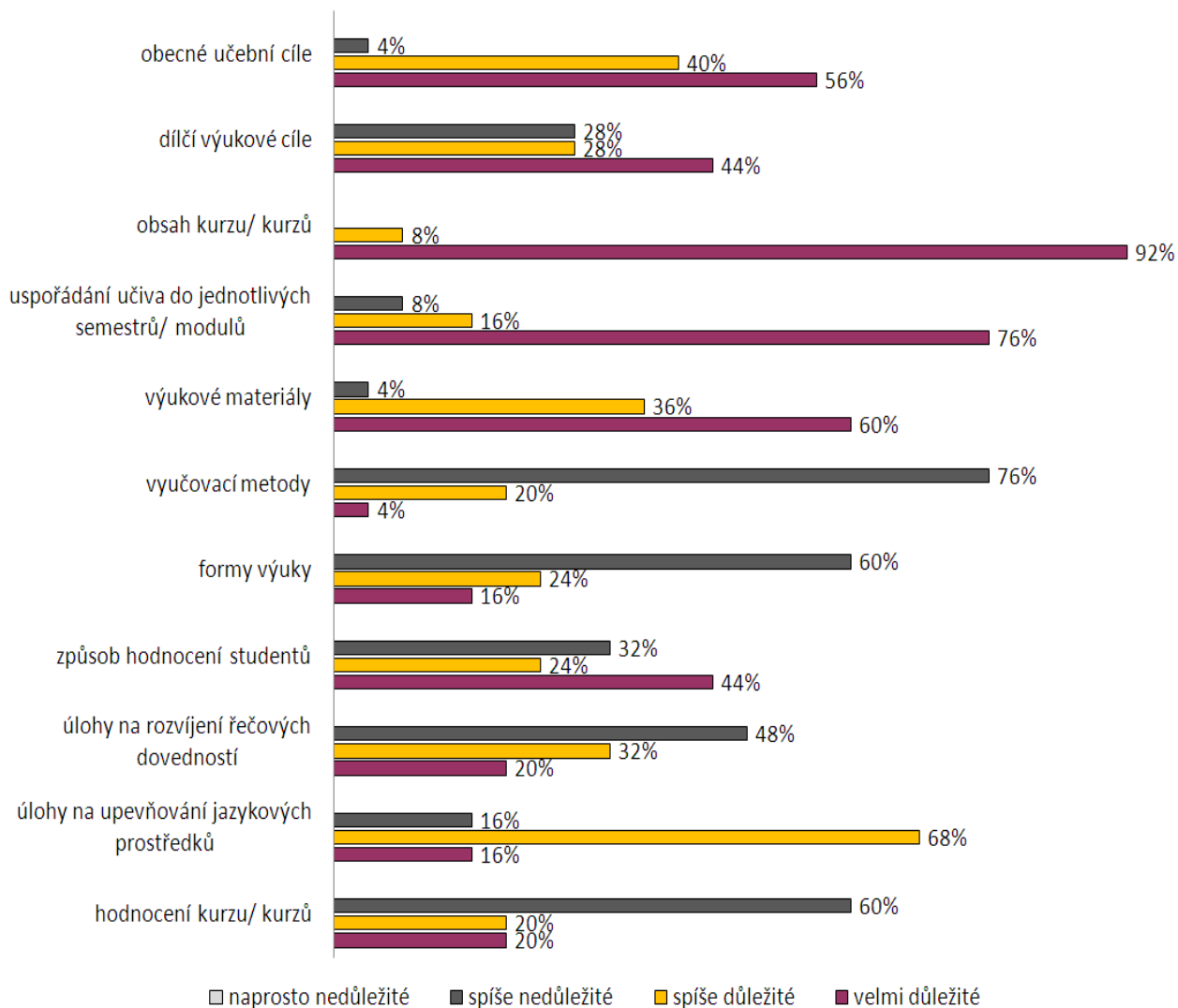


Graf č. 44 Spolupráce tvůrců kurikula s ostatními učiteli AJ na pracovišti

Na základě údajů uvedených v grafu 44 lze celkově konstatovat, že tvůrci kurikul se snažili konzultovat dílčí výsledky své práce i s ostatními učiteli (83 % – 25 kurikul), a to při tvorbě kurikul jak pro nižší, tak i vyšší výstupní úroveň znalosti anglického jazyka (A2, B1, B2 podle SERRJ).

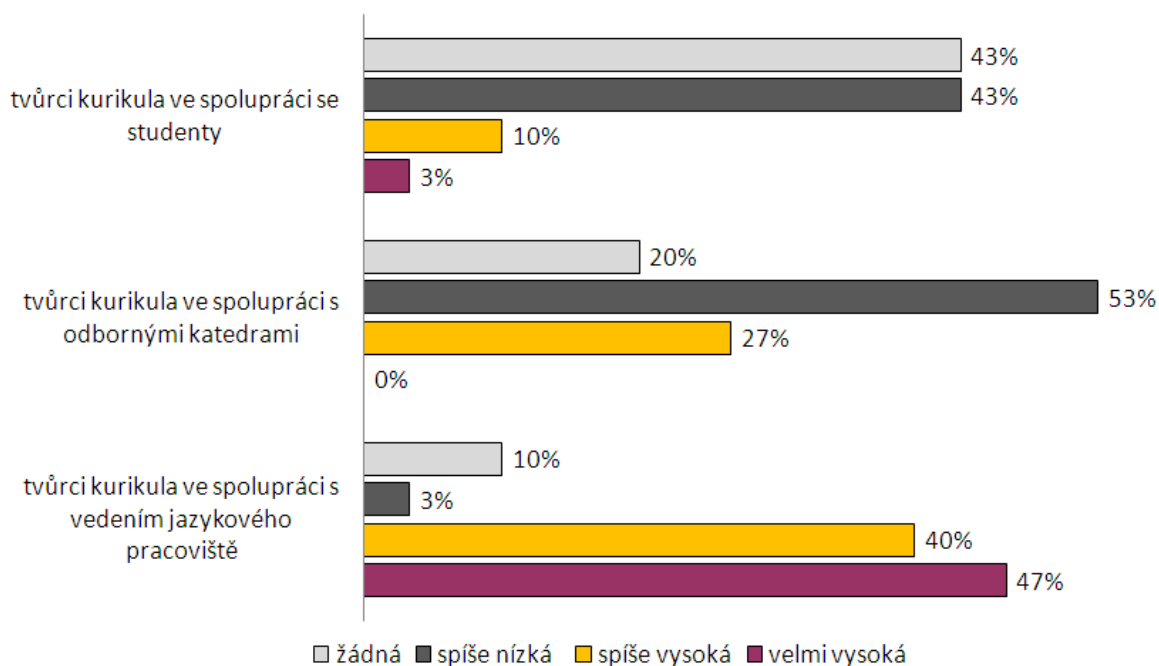
V rámci diskusí byla pozornost zaměřena především na otázky vztahující se k vymezení obecných učebních cílů – goals (96 % kurikul) a obsahu kurzů (100 % kurikul), a dále na výběr výukových materiálů, podle nichž mělo být v kurzu vyučováno (96 % kurikul). Předmětem seriózních úvah s ostatními učiteli se také stalo rozvržení učiva do jednotlivých semestrů či modulů (92 % kurikul). Dílčí/ konkrétní výukové cíle byly společně projednávány při tvorbě 18 kurikul (72 %). Kolektivní diskuse na pracovišti byly rovněž vedeny kvůli úlohám zaměřeným na upevnování jazykových prostředků (84 % kurikul), v menší míře pak kvůli úlohám zaměřeným na rozvoj řečových dovedností (52 % kurikul). Přibližně pro dvě třetiny respondentů (68 %) bylo důležité při vytváření kurikula vést diskuse s učiteli i o způsobu hodnocení studentů (17 kurikul). Problematice samotného hodnocení kurzu byla v rozhovorech věnována pozornost jen v případě tvorby 10 kurikul (40 %). Rovněž otázky spojené s přímým vedením vyučovací hodiny, jako např. výběr

přiměřených vyučovacích metod či forem výuky byly s kolegy diskutovány při vytváření méně než poloviny kurikul (srov. Graf č. 45).



Graf č. 45 Diskutované komponenty kurikula s ostatními učiteli AJ

Kurikula vznikala především za významné spolupráce s vedením jazykových pracovišť (87 % – 26 kurikul). Výraznější spolupráce s odbornými katedrami existovala pouze při tvorbě 8 kurikul (27 %), a to pro výstupní úroveň B1 a B2. Studenti se podstatněji podíleli na vytváření jen 4 kurikul (13 %). Jednalo se o výstupní úroveň A2, B1 a B2 (srov. Graf č. 46).



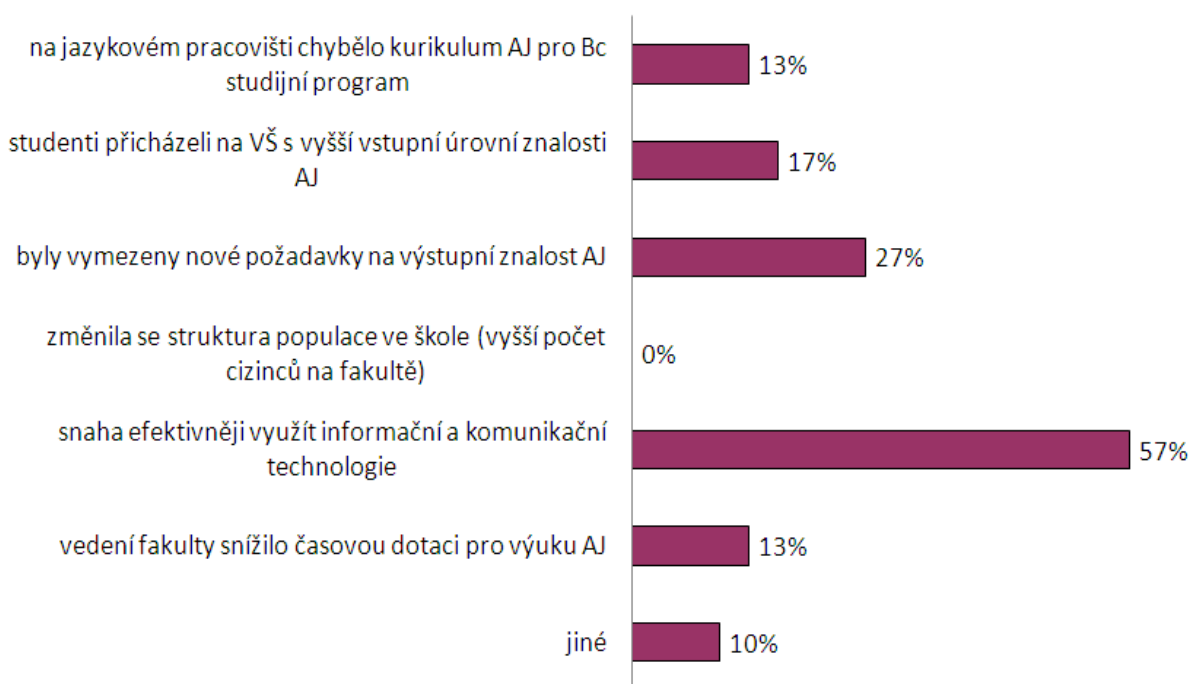
Graf č. 46 Spolupráce tvůrců kurikula s vybranými aktéry v procesu edukace

Pilotáž zpracovaných kurikul byla realizována více méně ojedinele. Z celkově malého počtu 8 pilotovaných kurikul se jednalo o 5 kurikul pro výstupní úroveň B1 (17 %) a o 3 kurikula pro výstupní úroveň B2 (10 %).

Ve druhé části dotazníku jsme pomocí položek 14, 15, 16, 17 a 21 zjišťovali, jaké důvody vedly jazyková pracoviště k vytvoření kurikula anglického jazyka, podle něhož se v současné době vyučuje v bakalářském studijním programu, a z jakých podkladů tvůrci kurikula vycházeli při jeho tvorbě. Rovněž jsme se respondentů dotazovali, zda je dané kurikulum určeno studentům organizovaným v homogenních skupinách podle jazykové úrovně nebo podle studijních oborů.

Nejčastěji uváděným argumentem pro vznik současných kurikul byla snaha účinněji využít informační a komunikační technologie v cizojazyčné výuce (57 % – 17 kurikul), a to jak ve vyučovacím procesu při aktivním začleňování studentů do učebních činností, při výkladu a procvičování učiva či při vyhledávání potřebných elektronických studijních materiálů, tak při jejich vlastním samostudiu. Jako další příčinu respondenti zmiňovali vymezení nových požadavků na výstupní znalost anglického jazyka (27 % – 8 kurikul). Rovněž svou roli sehrála i skutečnost, že na vysokou školu přicházeli studenti s vyšší vstupní úrovní znalosti anglického jazyka (17 % – 5 kurikul), a dále, že z rozhodnutí vedení docházelo ke snížení časové dotace pro výuku cizího jazyka (13 % – 4 kurikula). Za

velmi pozitivní považujeme fakt, že jedno jazykové pracoviště vedl k vytvoření současného kurikula důvod zcela opačný, a to navýšení časové dotace pro výuku angličtiny. Na některých jazykových pracovištích byla jako příčina uvedena dlouhodobější absence kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program (13 % – 4 kurikula). Na dvou fakultách bylo důvodem vzniku současného kurikula zavedení povinné výuky anglického jazyka i pro ty studenty, kteří tento jazyk v podstatě neznali (srov. Graf č. 47).



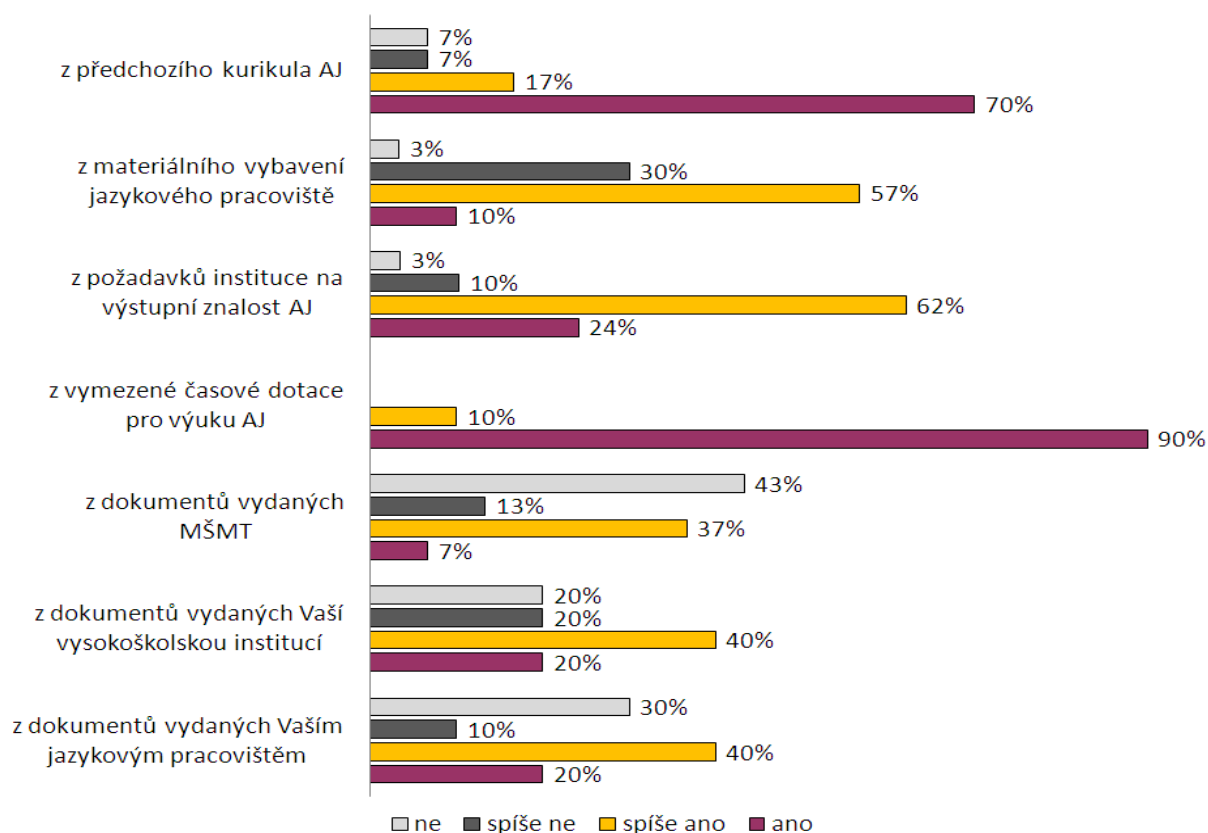
Graf č. 47 Důvody k vytvoření současného kurikula

Odpovědi respondentů naznačují, že mezi zkoumanými jazykovými kurikuly nepatrně převažují kurikula pro studenty organizované více méně jen v homogenních skupinách podle jazykové úrovně (48 % – 14 kurikul). O 4 % méně kurikul (38 % – 11 kurikul) bylo vypracováno pro studenty ve stejnorodých skupinách podle úrovně jazykových znalostí a zároveň podle studijních oborů. Avšak pouze velmi malý počet kurikul (10 % – 3 kurikula) je určen studentům organizovaným výhradně ve skupinách podle studijních oborů. Jeden respondent uvedl, že při tvorbě kurikula nebylo vzato v úvahu ani jedno z těchto kritérií (3 % – 1 kurikulum). Důvodem je způsob zápisu do kurzu anglického jazyka na dané fakultě, kdy záleží výlučně na studentovi, který kurz si zvolí a ve kterém ročníku ho absolvuje. Dvě třetiny kurikul (19) označili respondenti za kurikula několikafázová, zohledňující u studentů různou vstupní úroveň znalosti anglického jazyka,

což do jisté míry potvrzuje výše zmíněné snahy po co nejoptimálnějším rozdělení studentů do studijních skupin.

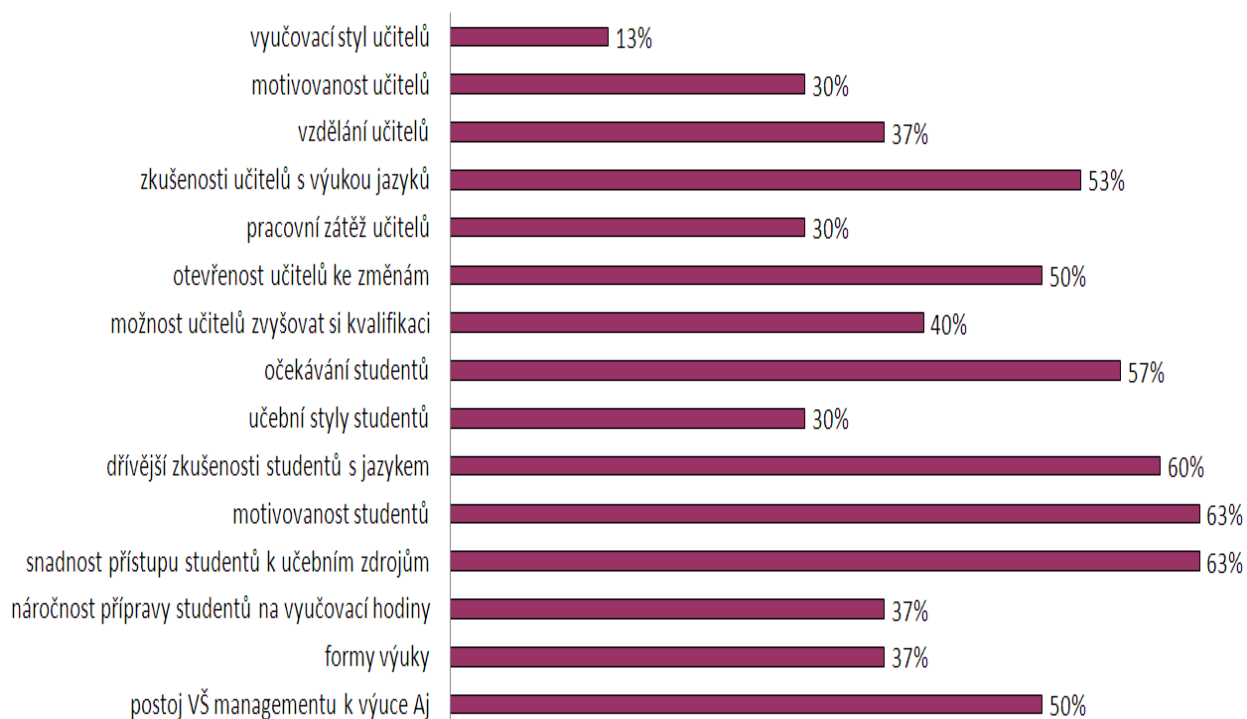
Co se týká samotného vytváření zkoumaných kurikul, opírali se jejich tvůrci o výsledky analýzy potřeb studentů, a to zejména o výsledky spojené s praktickými otázkami, k čemu budou studenti anglický jazyk ve své profesi používat (100 % kurikul) a jaká je jejich úroveň znalosti anglického jazyka na počátku kurzu (92 % – 25 kurikul).

Rovněž vycházeli z vymezené časové dotace pro cizojazyčnou výuku v bakalářském studijním programu (100 % – 30 kurikul) a z požadavků instituce na výstupní znalost anglického jazyka (86 % – 25 kurikul). Přibližně ve dvou třetinách kurikul (20 kurikul) jsou reflektovány i možnosti jazykového pracoviště z hlediska jeho materiálního vybavení. Oporou pro 60 % tvůrců kurikul (18 kurikul) se také staly dokumenty vydané příslušnou fakultou a jejím jazykovým pracovištěm. Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že stávající kurikula jsou stále považována za významný zdroj informací (87 % – 26 kurikul) a tvůrci z nich naprosto běžně vycházejí při vytváření kurikul nových (srov. Graf č. 48).



Graf č. 48 Vybraná východiska pro tvorbu současného kurikula

V souvislosti se zkoumáním východisek pro tvorbu současných kurikul bylo rovněž sledováno, kterým dalším aspektům týkajícím se učitelů a studentů byla ze strany tvůrců kurikul věnována pozornost (položka 20).

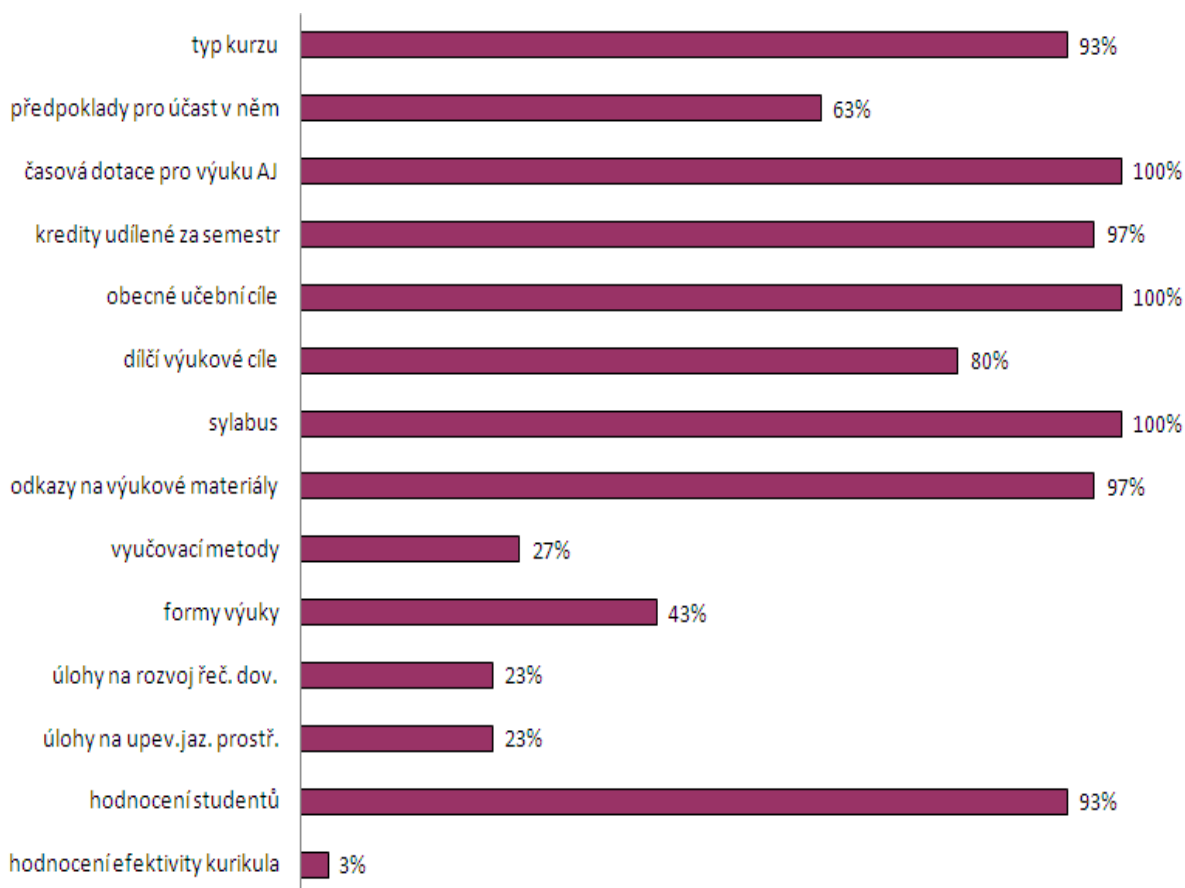


Graf č. 49 Pozornost vybraným aspektům při tvorbě kurikula vztahujících se k učitelům/studentům

Na základě výsledků uvedených v grafu 49 lze celkově konstatovat, že tvůrci kurikul jen málo přihlíželi k vyučovacímu stylu učitelů, jejich motivaci, pracovní zátěži či dosaženému vzdělání. Důležitější pro ně bylo to, zda se jedná o učitele dobře obeznámené s výukou cizího jazyka (53 % – 16 kurikul) a zda pozitivně přistupují ke změnám (50 % – 15 kurikul).

Co se týká studentů, tvůrce kurikul více než jejich učební styly či náročnost domácí přípravy na vyučovací hodiny zajímalo, zda jsou pro studium angličtiny motivováni (63 % – 19 kurikul) a co od cizojazyčné výuky očekávají (57 % – 17 kurikul). Přibližně ve stejném počtu kurikul (63 % – 19 kurikul) byla řešena i otázka výukových materiálů z hlediska jejich dostupnosti pro studenty. Nad dřívějšími zkušenostmi studentů s jazykem se zamýšleli tvůrce 18 kurikul (60 %).

V návaznosti na otázky vztahující se k východiskům pro tvorbu kurikula jsme v položkách 18, 19 a 24 chtěli zjistit, které z komponentů jsou v daných kurikulech explicitně uvedeny a zda jsou součástí kurikul také elektronické podpory.

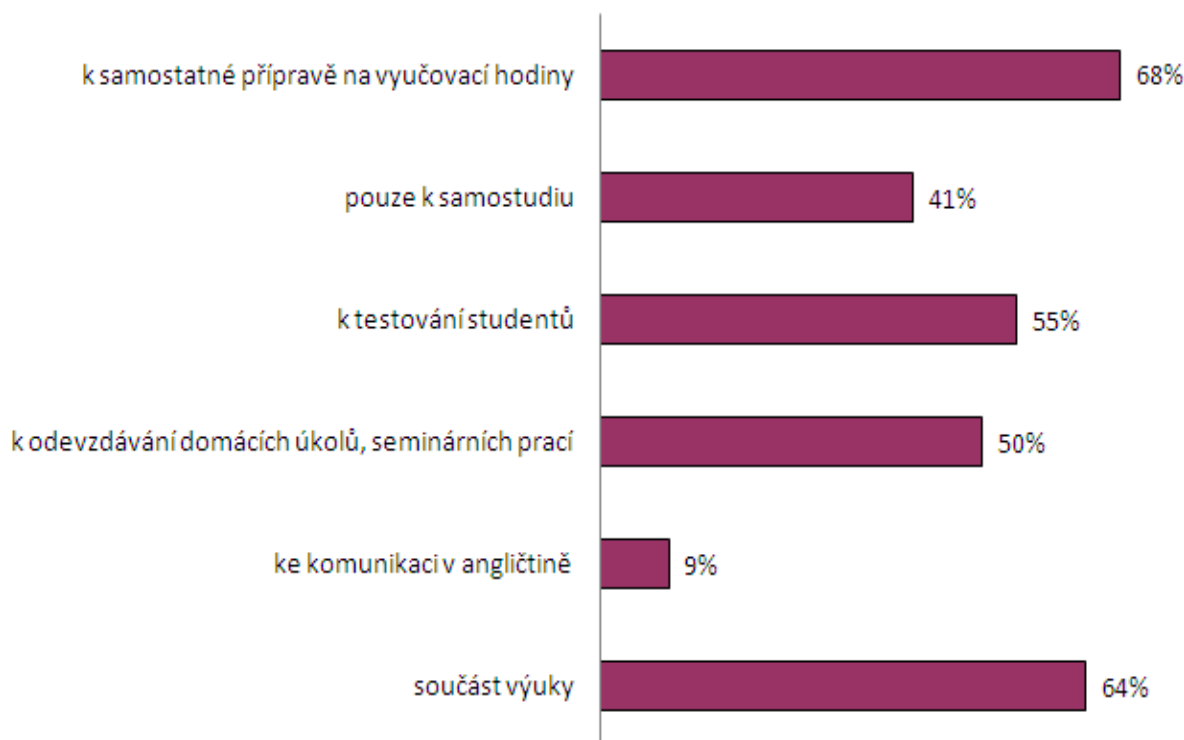


Graf č. 50 Komponenty explicitně uvedené v kurikulu

Výsledky prezentované v grafu 50 ukazují, že kurikula obsahují specifikaci klíčových prvků, jimiž jsou obecné učební cíle (100 % – 30 kurikul), dílčí/ konkrétní výukové cíle (80 % – 24 kurikul) a sylabus (100 % – 30 kurikul). Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že jim vzhledem k jejich významné roli byla věnována primární pozornost. Kurikula rovněž zahrnují základní informace o typu kurzu (93 % – 28 kurikul), časovou dotaci pro výuku anglického jazyka (100 % – 30 kurikul), odkazy na výukové materiály (97 % – 29 kurikul), údaje o počtu kreditů udílených za semestr (97% – 29 kurikul) a o způsobu hodnocení studentů (93 % – 28 kurikul). Přibližně dvě třetiny (63 % – 19 kurikul) informují také o podmínkách, které je pro přijetí do kurzu nutno splnit. Avšak jen ve velmi omezeném počtu kurikul jsou konkretizovány vyučovací metody a úlohy na rozvíjení řečových dovedností a upevňování jazykových prostředků.

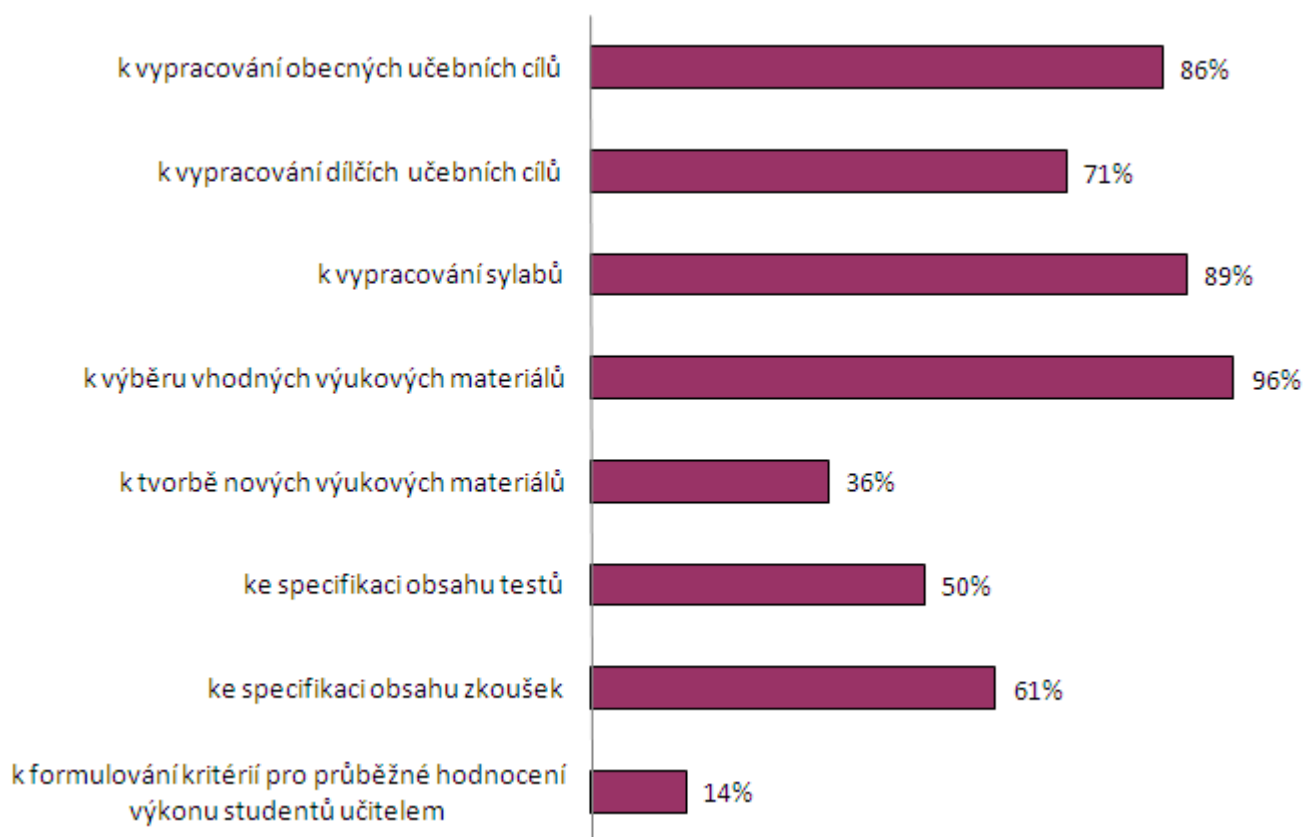
Elektronické podpory výuky jsou součástí 22 kurikul (73 %), a to pro výstupní úroveň znalosti anglického jazyka A2 až B2. Jsou určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny (68 % – 15 kurikul) a tvoří důležitou součást vyučovacích hodin, v nichž

jsou využívány např. při výkladu a procvičení gramatiky či k objasnění odborné terminologie (64 % – 14 kurikul). V polovině kurikul slouží počítačová podpora jako tzv. „odevzdávárna“ domácích úkolů a seminárních prací a přibližně ve stejném počtu plní i roli testovací (srov. Graf č. 51).



Graf č. 51 Role elektronických podpor v kurikulu

V závěru druhé části dotazníku (položky 22 a 23) jsme se respondentů dotazovali, zda při tvorbě kurikula vycházel ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jenž umožňuje v evropských zemích plánovat srovnatelné jazykové programy pro různé úrovně znalosti cizího jazyka. V této souvislosti jsme chtěli rovněž znát, zda je součástí současných kurikul Evropské jazykové portfolio.



Graf č. 52 Využití poznatků ze SERRJ při vytváření kurikula

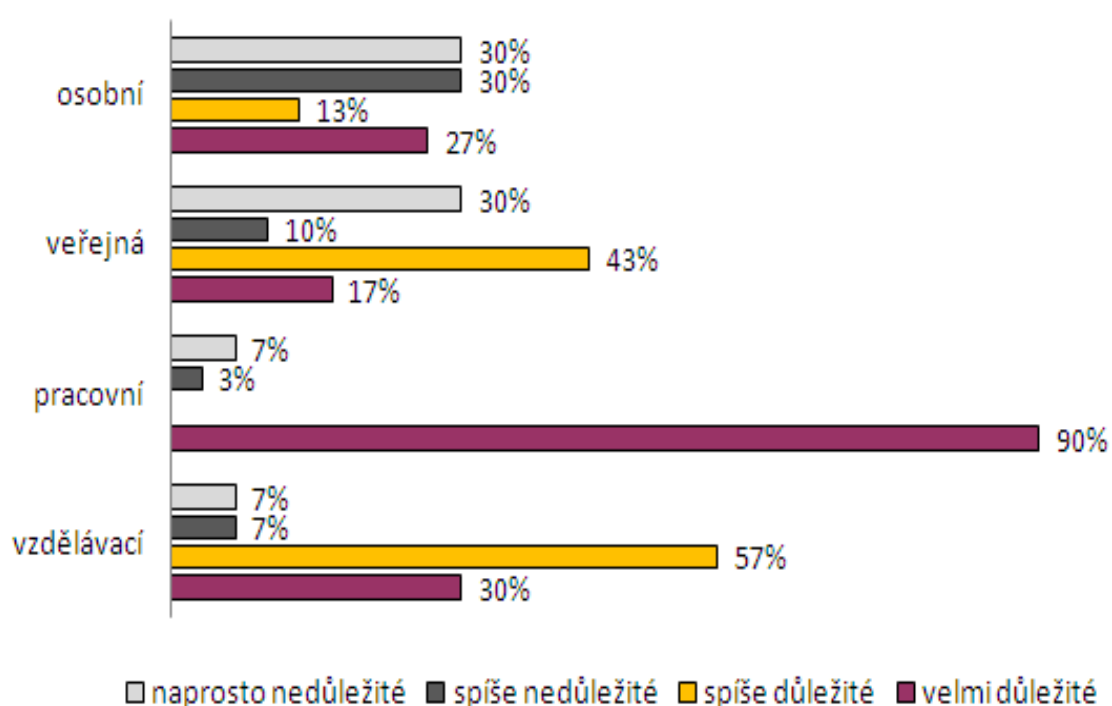
Rámce využili téměř všichni tvůrci současných kurikul (93 % – 28 kurikul). Z grafu 52 je patrné, že znalosti čerpali hlavně pro vypracování obecných učebních cílů (86 % – 24 kurikul) a sylabů (89 % – 25 kurikul), a dále pro výběr přiměřených výukových materiálů (96 % – 27 kurikul). V menším počtu kurikul byly poznatky ze SERRJ rovněž využity k vypracování dílčích/ konkrétních učebních cílů (71 % – 20 kurikul) a ke specifikaci obsahu zkoušek (61 % – 17 kurikul) a testů (50 % – 14 kurikul).

Avšak Evropské jazykové portfolio, jež je obecně vnímáno jako velmi užitečný doklad umožňující studentovi posoudit, do jaké míry je např. schopen používat cizí jazyk v praxi, se stalo součástí pouze 6 kurikul (20 %).

Ve třetí části dotazníkového šetření jsme pomocí položky 25 chtěli zjistit, pro jakou oblast jsou studenti podle současného kurikula připravováni.

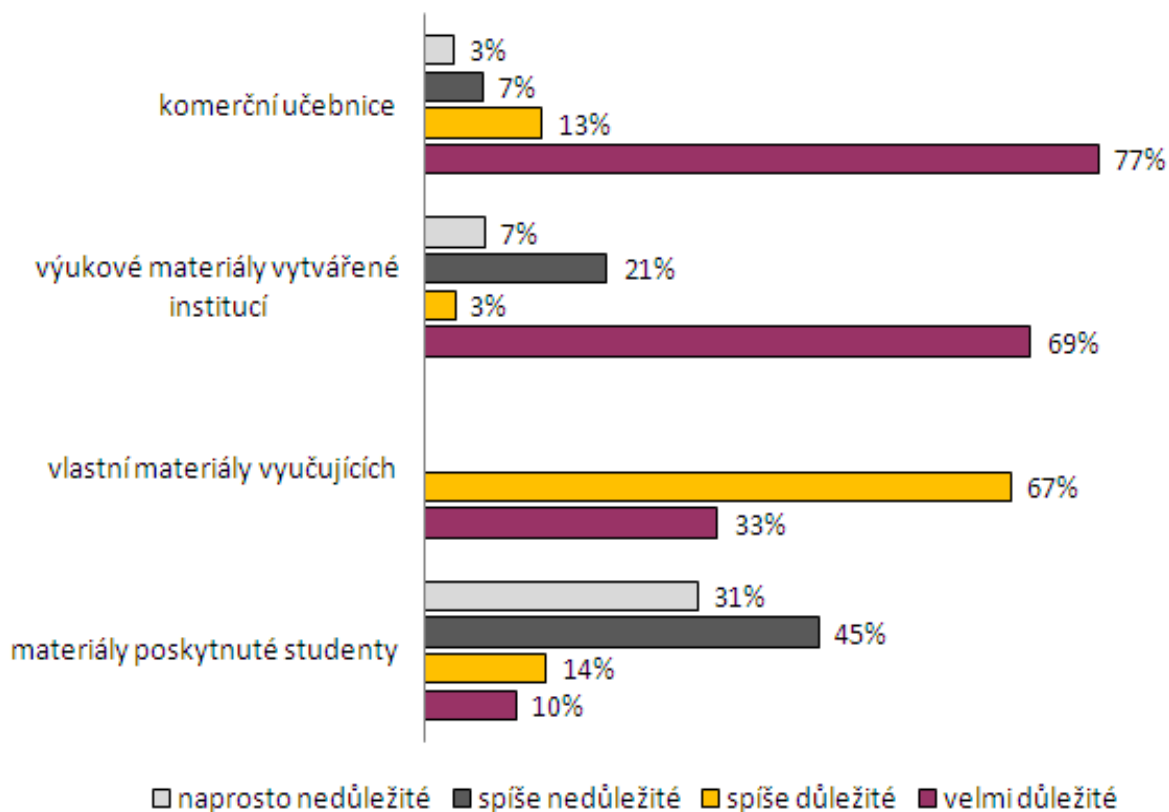
Na oblast osobní, vztahující se k soukromému životu jedince, k jeho rodině, přátelům a zálibám, se zaměřili tvůrci kurikul především pro výstupní úroveň A2. Nicméně je této oblasti věnována pozornost i ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B1, ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B2 a také v kurikulu pro výstupní úroveň C1. Přípravou pro oblast

veřejnou, v níž se člověk jako součást lidského kolektivu zapojuje do různých jednání, se zabývají všechna zkoumaná kurikula pro výstupní úroveň A2. Podle výpovědi respondentů se na ni soustředí rovněž 9 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1 (60 % – 18 kurikul). Velký důraz na přípravu pro oblast pracovní, jež zahrnuje vše, co se pojí s činnostmi a vztahy jedince při výkonu povolání, kladli tvůrci kurikul ve všech kurikulech vypracovaných pro výstupní úrovně B1, B2 a C1 (26 kurikul). Pozornost je v nich rovněž věnována oblasti vzdělávací, kdy jsou jedinci zapojeni do organizovaného vzdělávání (srov. Graf č. 53).



Graf č. 53 Oblasti jazykové přípravy studentů

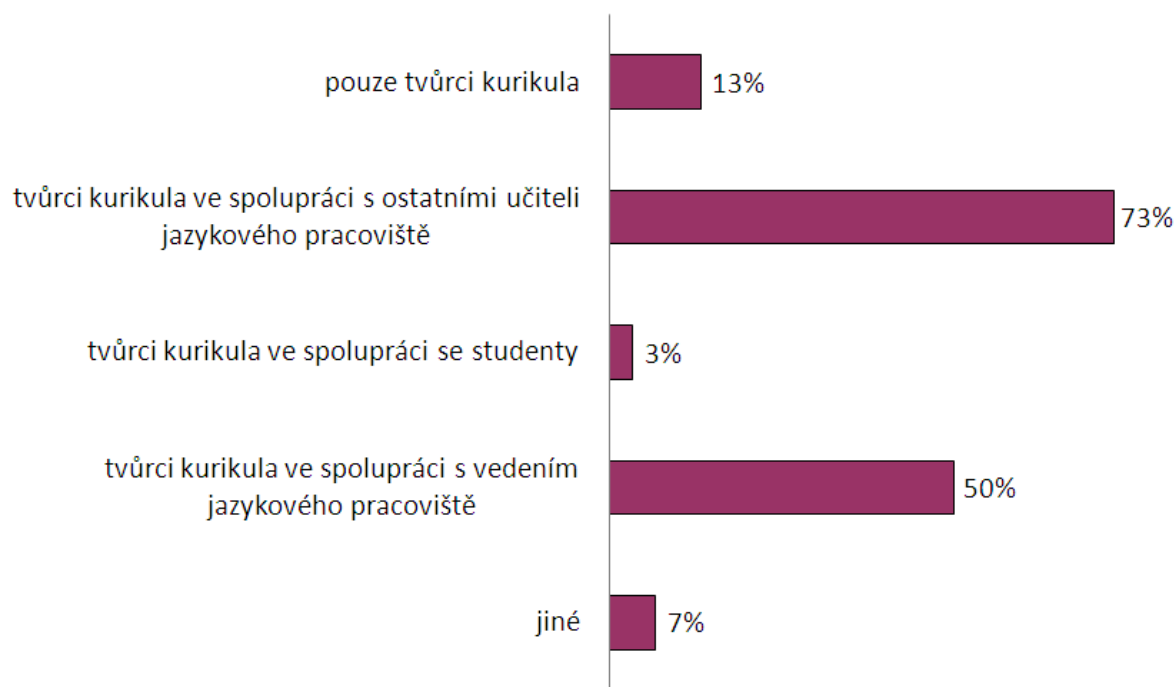
V položkách 26, 27, 28 a 29 byli respondenti dotazováni, které výukové materiály jsou v současném kurikulu stěžejní, kdo provedl jejich výběr a zda sylabus (obsah kurzu) je přizpůsoben zvoleným výukovým materiálům. V této souvislosti jsme chtěli také znát, jaký typ sylabu v kurikulu převažuje.



Graf č. 54 Význam výukových materiálů v kurikulu

Jak ukazuje Graf 54, tvůrci kurikul založili výuku především na komerčních učebnicích (90 % – 27 kurikul) a vlastních výukových materiálech vyučujících (100 % – 30 kurikul), což platí pro všechny uvedené výstupní úrovně znalosti angličtiny. Co se týká učebních pomůcek vytvářených na jednotlivých jazykových pracovištích (např. skripta), hrají ve výuce podstatnou roli přibližně ve třech čtvrtinách kurikul (72 % – 21 kurikul). Naopak materiály, které učitelům poskytují studenti, jsou považovány za důležité pouze v 7 ze zkoumaných kurikul (24 %).

Za velmi pozitivní považujeme skutečnost, že se v poměrně velké míře na výběru výukových materiálů podíleli společně s tvůrci kurikul i ostatní učitelé jazykového pracoviště (73 % – 22 kurikul). V případě 15 kurikul spolupracovali jejich tvůrci také s vedením instituce (50 %). Nicméně spolupráce se studenty se ukazuje být v této oblasti spíše jen výjimečnou záležitostí (srov. Graf č. 55).



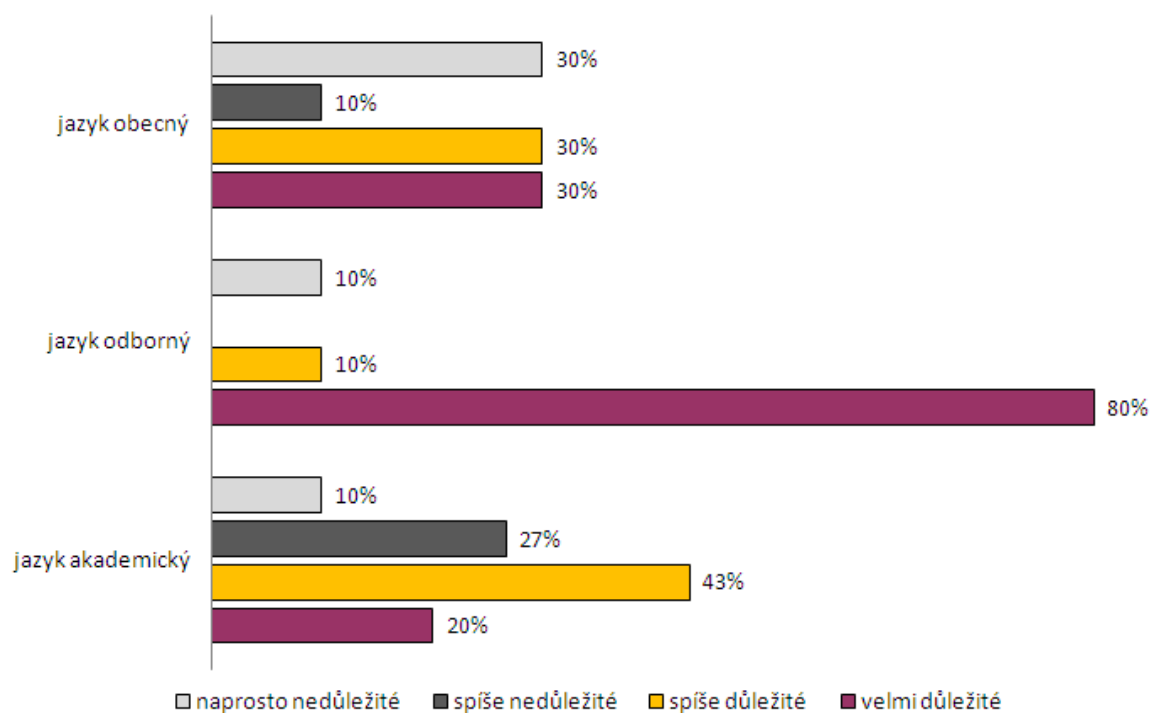
Graf č. 55 Aktéři zodpovědní za selekci výukových materiálů v kurikulu

Z vyjádření všech respondentů vyplynulo, že sylabus byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů. Pro všechny výstupní úrovně znalosti anglického jazyka A2 až C1 zcela převažují sylaby integrované zahrnující elementy různých typů sylabů.

Pro výstupní úroveň A2 jsou 2 sylaby tvořeny prvky sylabu strukturovaného, pojmově funkčního a situačního. V 1 kurikulu pro tuto výstupní úroveň, které je určeno pro výuku technické angličtiny, pak převládají prvky sylabu tematického a situačního.

Co se týká kurikul pro výstupní úroveň B1 a B2, jen 4 dotázaní označili sylaby za pouze tematické a další 2 za pouze pojmově funkční. Přibližně tři čtvrtiny respondentů (76 %) uvedly, že se v jejich kurikulech jedná o sylaby integrované (19 kurikul). V nich jsou výrazně zastoupeny prvky sylabu tematického (100 % sylabů) a prvky sylabu zaměřeného na rozvíjení řečových dovedností (80 % sylabů). V menším počtu sylabů jsou také obsaženy prvky sylabu strukturovaného (60 % sylabů), sylabu zaměřeného na řešení úloh (40 % sylabů), sylabu pojmově funkčního (33 % sylabů) a sylabu situačního (27 %). V kurikulu pro výstupní úroveň C1 byl sylabus rovněž označen jako integrovaný.

V souboru položek 30, 31 a 32 jsme zkoumali, zda tvůrci kurikul kladli důraz na výuku jazyka obecného, odborného a akademického a dále, na které jazykové prostředky a řečové dovednosti se v daných oblastech jazyka soustředili.

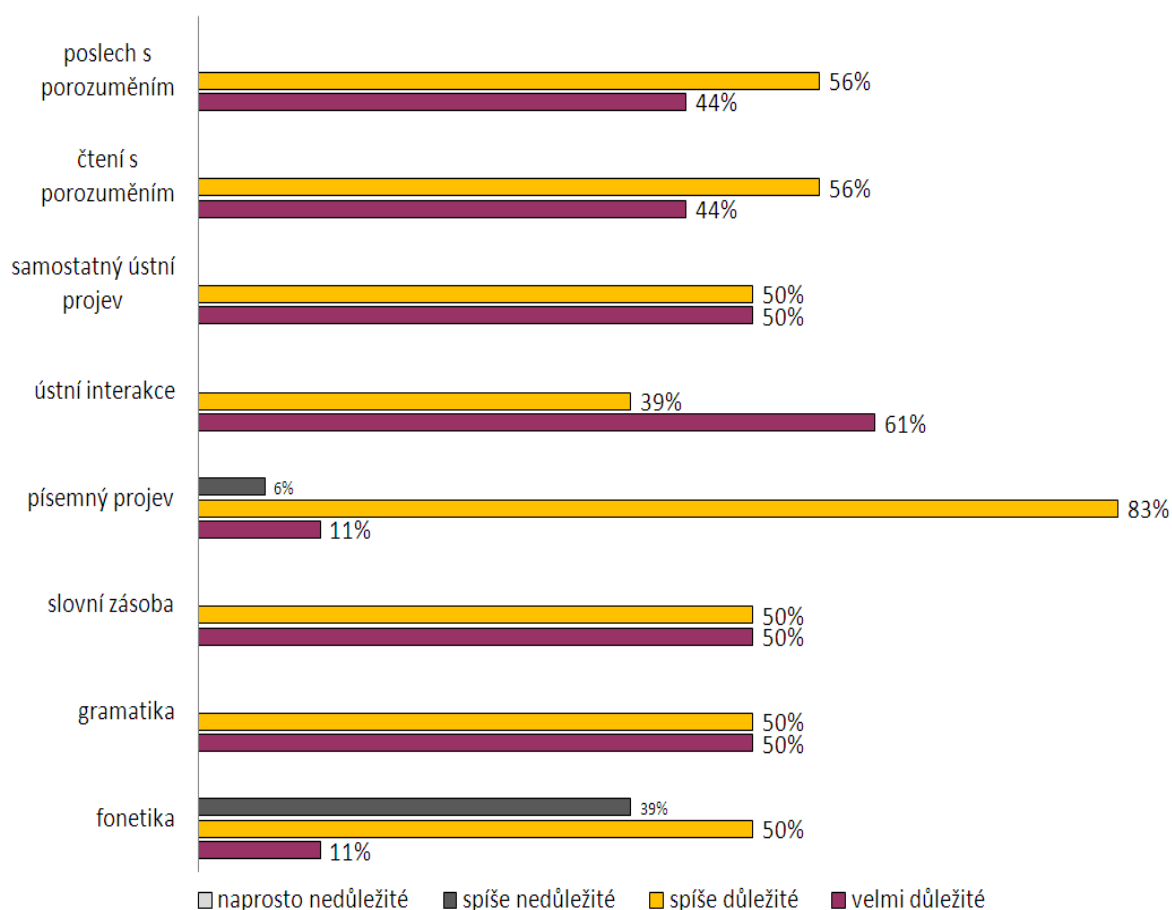


Graf č. 56 Důraz na výuku jednotlivých oblastí jazyka v kurikulu

Jak je patné z grafu 56, největší důraz kladli tvůrci kurikul na výuku jazyka odborného (90 % – 27 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul však není opomíjena ani výuka jazyka obecného (60 % – 18 kurikul) a akademického (63 % – 19 kurikul).

Ve 3 kurikulech pro výstupní úroveň A2 (75 %) se tvůrci soustředili pouze na výuku jazyka obecného. Nicméně zbývající čtvrté kurikulum pro tuto výstupní úroveň je zaměřeno především na výuku jazyka odborného, kdy obecný a akademický jazyk jsou považovány za spíše nedůležité. V této souvislosti je vhodné upozornit na fakt, že toto kurikulum bylo vytvořeno s cílem vyučovat technickou angličtinu. Výuce obecného jazyka je dále věnována pozornost v 9 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (75 %), v 5 kurikulech pro výstupní úroveň B2 (38 %) a rovněž v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1.

Výuka odborného jazyka je považována za důležitou ve všech kurikulech pro výstupní úrovně znalosti angličtiny B1, B2 a C1. Výuka akademické angličtiny byla zahrnuta do převážné většiny kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 % – 12 kurikul) a přibližně do poloviny kurikul pro výstupní úroveň B1 (58 % – 7 kurikul).



Graf č. 57 Důraz na rozvoj obecného jazyka v kurikulu

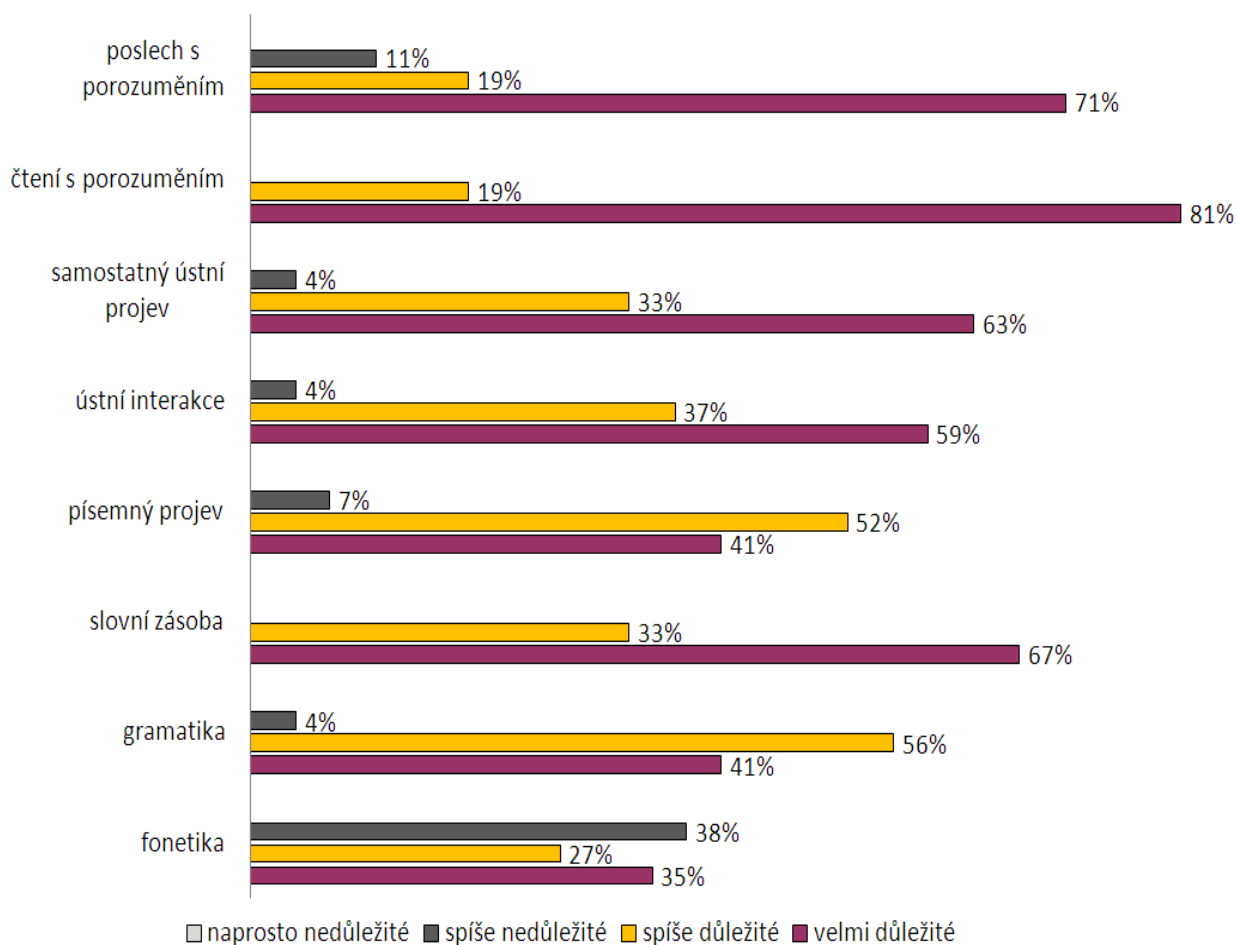
Výsledky prezentované v grafu 57 ukazují, že v kurikulech, která kladou důraz na výuku obecného jazyka, se považuje za důležité jak rozvíjení receptivních řečových dovedností poslechu a čtení (100 % kurikul), tak produktivních řečových dovedností mluvení (100 % kurikul) a psaní (94 % kurikul). Potřeba rozvíjet u studentů dovednost písemného projevu je pokládána za spíše nedůležitou jen v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2. Stejně jako na řečové dovednosti byla při tvorbě kurikul soustředěna pozornost také na výuku jazykových prostředků, a to zejména gramatiky a slovní zásoby (100 % kurikul). Náviku fonetiky při výuce obecné angličtiny je důležitost přisuzována v menším počtu kurikul – ve 3 pro výstupní úroveň A2 (100 %), v 6 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (67 %), v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2 (20 %) a také v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1.

V kurikulech, v nichž je pozornost soustředěna na výuku jazyka odborného a akademického, je rovněž rozvíjení receptivních řečových dovedností považováno za

důležité. Na rozvoj řečové dovednosti čtení je kladen důraz ve všech kurikulech pro výstupní úroveň B1 a B2, na rozvoj poslechu se soustředí 10 kurikul pro výstupní úroveň B1 (83 %) a 12 kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 %). Také tvůrci jediného kurikula pro výstupní úroveň A2, zaměřeného na technickou angličtinu, a jediného kurikula pro výstupní úroveň C1 přisuzují rozvoji těchto dvou řečových dovedností podstatný význam.

Rozvíjení řečových produktivních dovedností mluvení a psaní je pokládáno za důležité ve všech kurikulech pro výstupní úroveň B2 (100 %) a v převážné většině kurikul pro výstupní úroveň B1 (92 %). V kurikulu pro výstupní úroveň A2 je velký důraz kladen na samostatný ústní projev a ústní interakci, písemný projev je však považován za spíše nedůležitý. V kurikulu pro výstupní úroveň C1 jsou tyto dvě produktivní dovednosti pokládány za spíše důležité.

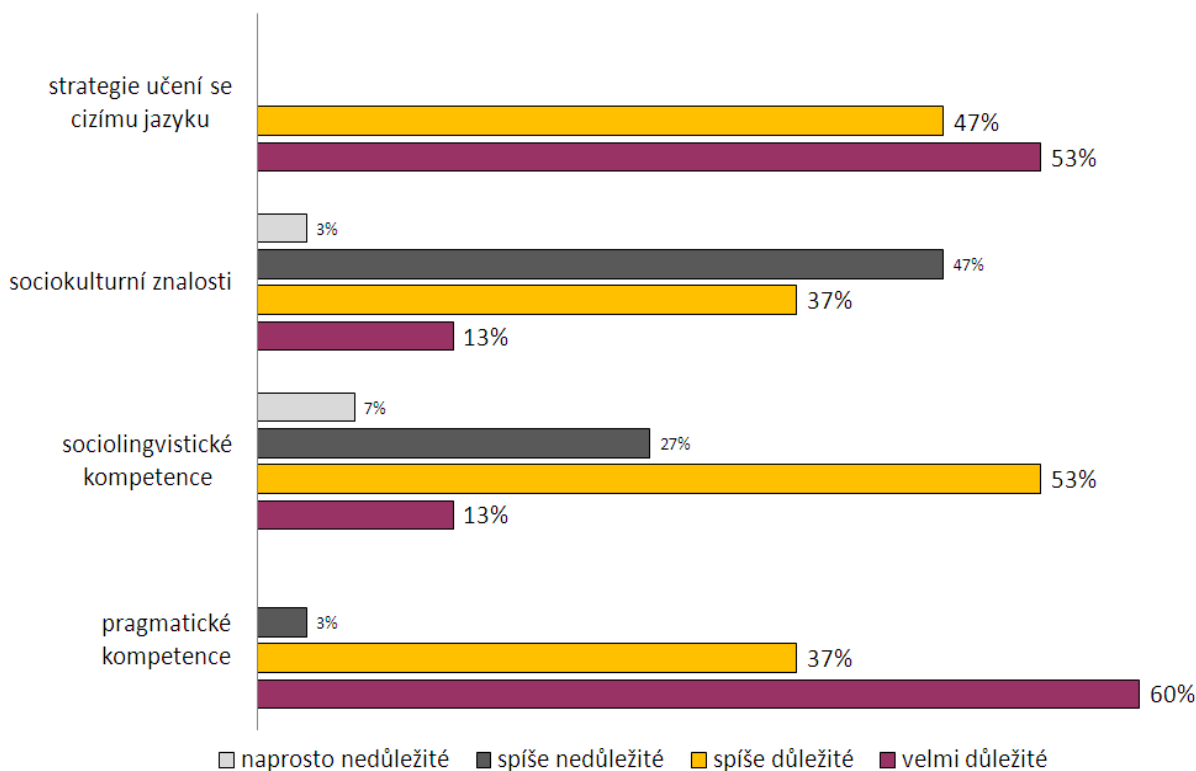
Ve všech kurikulech pro výstupní úroveň A2 až B2 je v centru pozornosti osvojování slovní zásoby a gramatiky, v kurikulu pro výstupní úroveň C1 je upřednostňováno pouze rozvíjení lexika. Nácvik fonetiky při výuce odborného a akademického jazyka je pokládán za důležitý v 9 kurikulech (69 %) pro výstupní úroveň B2 a v 7 kurikulech (64 %) pro výstupní úroveň B1. Nicméně v kurikulech pro výstupní úroveň A2 a C1 je nácvik fonetiky považován za spíše nedůležitý (srov. Graf 58).



Graf č. 58 Důraz na rozvoj odborného a akademického jazyka v kurikulu

V souvislosti se zkoumáním, na které oblasti jazyka a na rozvoj kterých jazykových prostředků a řečových dovedností se tvůrci kurikul zaměřili, jsme v položce č. 33 sledovali, zda se tvůrci soustředili také na strategie učení se cizímu jazyku, jež studentovi poskytují širší škálu řešení a umožňují tak dokončit úlohu co možná nejúplněji či nejúspěšněji. Rovněž jsme chtěli znát, zda byla věnována pozornost otázce sociokulturních znalostí vztahujících se např. ke každodennímu životu, k mezilidským vztahům a společenským konvencím obyvatel cílového jazyka, jež jsou z hlediska studenta důležité, neboť je velmi pravděpodobné, že tyto znalosti netvoří součást jeho předchozích zkušeností. Dále nás zajímalo, zda součástí kurikul je sociolingvistická kompetence zabývající se znalostmi a dovednostmi, které jsou zapotřebí ke zvládnutí společenských dimenzí užívání jazyka, jako jsou např. řečové zdvořilostní normy či rozdíly mezi funkčními styly jazyka. Za významnou informaci jsme považovali také to, zda kurikula obsahují kompetence pragmatické, jež se zabývají např. tím, zda student zná principy,

podle nichž jsou sdělení organizována, strukturována, uspořádána a používána k vyjádření komunikativních funkcí.



Graf č. 59 Důraz na kompetence v kurikulu

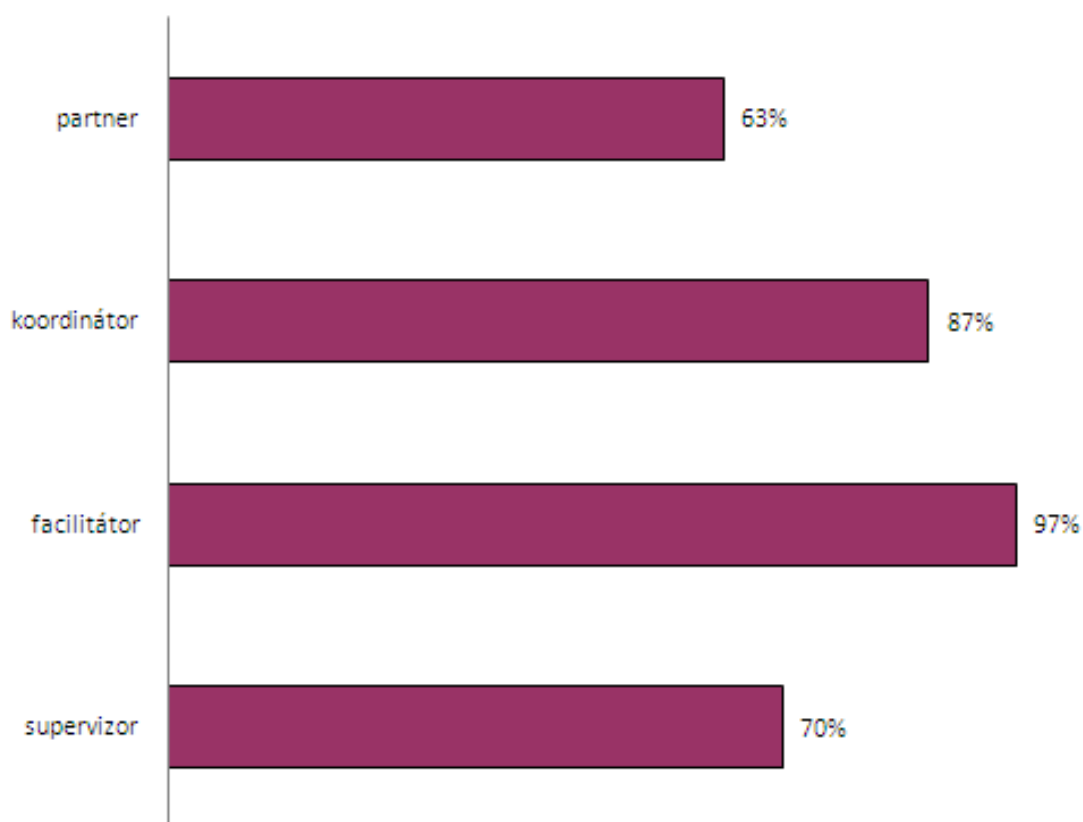
Jak naznačuje graf 59, tvůrci kurikul věnovali pozornost především strategiím učení se cizímu jazyku (100 % – 30 kurikul) a pragmatickým kompetencím (97 % – 29 kurikul). Osvojování si sociokulturních znalostí je pokládáno za důležité v polovině kurikul (50 % – 15 kurikul), z nichž se jedná o 2 kurikula pro výstupní úroveň A2, 8 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 kurikula pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1. Důraz na sociolingvistickou kompetenci je zmíněn ve dvou třetinách kurikul (66 % – 20 kurikul) – v 9 pro výstupní úroveň B1, v 10 pro výstupní úroveň B2 a v 1 kurikulu pro výstupní úroveň C1.

V závěru třetí části dotazníku (položky 34 a 35) jsme se respondentů dotazovali, jakou roli by v rámci kurikula měli ve vyučovacích hodinách hrát učitelé anglického jazyka a jaká role je v cizojazyčné výuce přisuzována studentům.

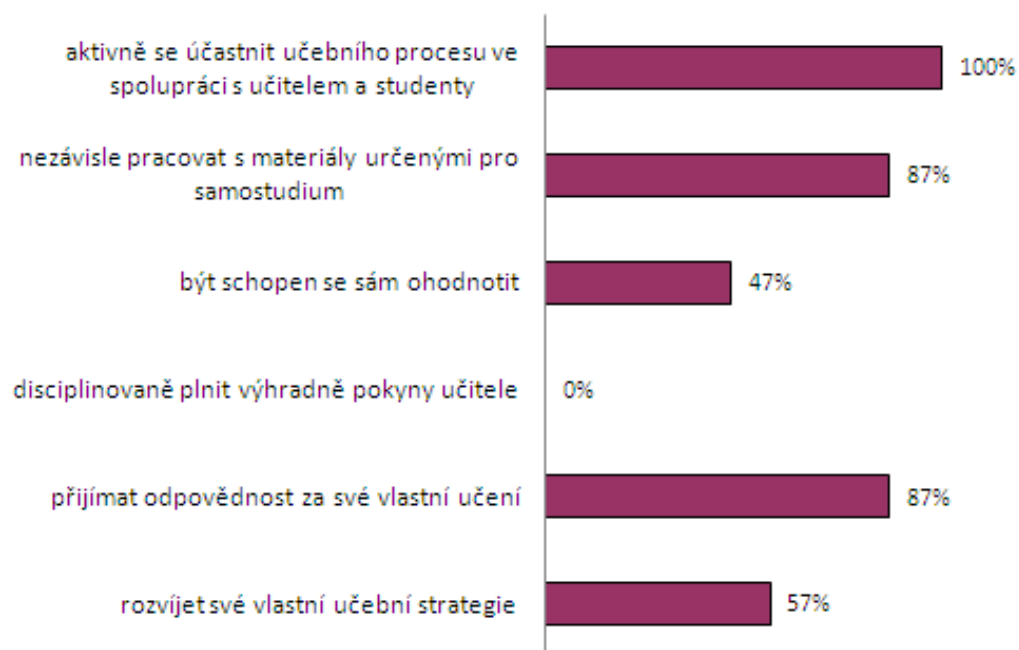
Až na jedno kurikulum je učitel pokládán za facilitátora, který chápe potřeby studentů, vede je k samostatnosti při učení se a poskytuje jim konkrétní podporu, která tento proces usnadňuje. V převážné většině kurikul je učitel považován také za koordinátora, který

uspořádává aktivity studentů a vytváří prostor pro vzájemnou spolupráci a sdílení poznatků (87 % – 26 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul je učitel vnímán i jako „supervizor“ dohlížející na práci studentů (70 % – 21 kurikul) a dále jako partner, jenž v případě potřeby pomáhá studentům, kteří ve vyučovacím procesu přejímají aktivní roli (63 % – 19 kurikul).

Od posluchačů se v kurikulech očekává, že se aktivně účastní učebního procesu ve spolupráci s učiteli i studenty (100 % kurikul), budou nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium a rovněž přijmou odpovědnost za své vlastní učení (87 % – 26 kurikul). Přibližně v polovině kurikul (57 % – 17 kurikul), a to napříč kurikuly pro výstupní úroveň A2 až B2, se objevuje požadavek rozvíjet vlastní učební strategie samotnými studenty. Být schopen se ohodnotit se od studenta předpokládá v téměř polovině kurikul (47 % – 14 kurikul), a to rovněž jak v kurikulech pro výstupní úroveň A2, tak i B1 a B2 (srov. Graf 60 a Graf 61).

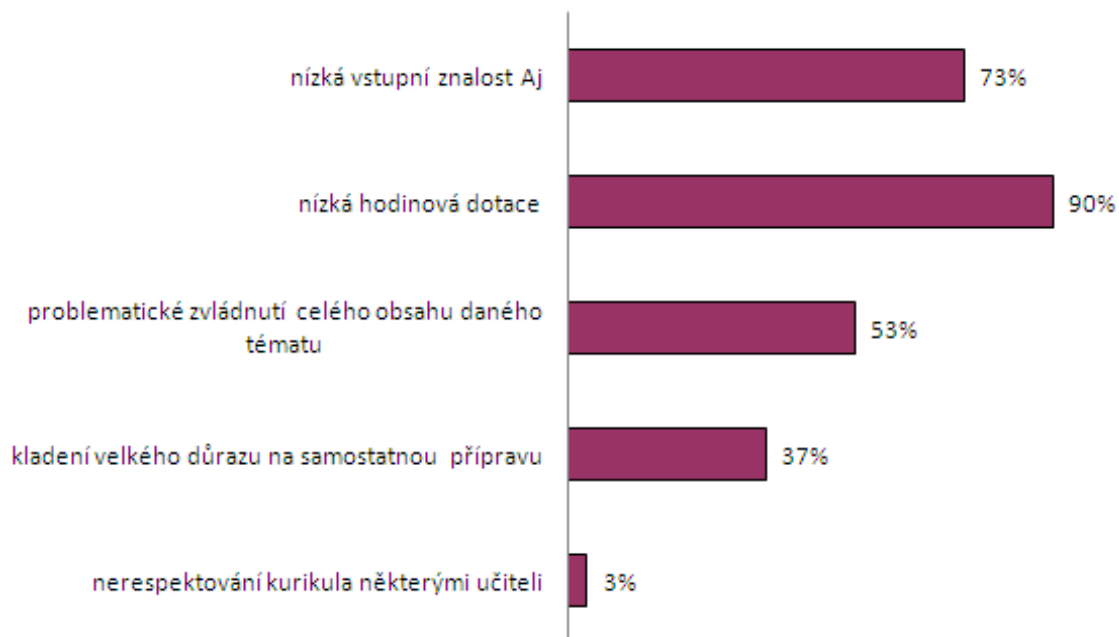


Graf č. 60 Role učitele ve vyučovacích hodinách



Graf č. 61 Role studenta ve vyučovacích hodinách

V poslední čtvrté části dotazníkového šetření jsme pomocí položek 36 a 38 chtěli zjistit, v čem tvůrci spatřovali případná rizika následné implementace vytvořeného kurikula do vyučovacího procesu. Rovněž nás zajímalo, zda v případě, že podle vytvořeného kurikula sami učí, se domnívají, že by v něm bylo vhodné provést na základě získaných zkušeností určité změny.



Graf č. 62 Rizika následné implementace kurikula

Jak je patné z grafu 62, nejčastějšími argumenty, které by mohly negativně působit na zavádění nově vytvořených kurikul do učebního procesu, byly nízká hodinová dotace pro cizojazyčnou výuku (90 % – 27 respondentů) a nedostatečná vstupní úroveň znalosti angličtiny (73 % – 22 respondentů). S tím souvisela i obava přibližně poloviny dotázaných (53 % – 16), že studenti nemusí být schopni zvládnout stanovený obsah daného tématu na požadované úrovni. Přílišný důraz učitele na samostatnou přípravu studentů byl vnímán jako rizikový faktor při implementaci kurikula zhruba u třetiny respondentů (37 % – 11).

Téměř tři čtvrtiny tvůrců kurikul pro výstupní úroveň znalosti angličtiny A2 až B2 (73 % – 22 respondentů) vyslovily na základě svých současných praktických zkušeností názor, že by bylo vhodné stávající kurikula znovu částečně modifikovat. Změny by se měly týkat především zvolených výukových materiálů (86 % – 19 respondentů). V této souvislosti přibližně jedna třetina tvůrců (32 % – 7 respondentů) uvedla, že by společně s řešením otázky výukových materiálů provedla také revizi obsahu kurzu, a zhruba jedna čtvrtina (27 % – 6 respondentů) by změnila i jeho celkové uspořádání. Ve snaze umožnit učitelům flexibilnější přístup ke studentům by kurikulum pozměnila jedna třetina tvůrců (32 % – 7 respondentů).

6. VÝSLEDKY VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A DISKUSE

V této kapitole jsou shrnuty výsledky jednotlivých výzkumných šetření. Prezentovaný výzkum nám umožnil hlouběji proniknout do problematiky projektování jazykového kurikula na technických fakultách, a tak více porozumět problémům, které jsou s tvorbou kurikula spojeny.

6.1 Výsledky zjišťování názorů managementu technických fakult na výuku cizích jazyků na školách tohoto typu (dotazníková šetření I a II)

Téměř všichni respondenti (97 %) reprezentovaní děkany a proděkany pro studijní záležitosti shodně konstatují, že by každý absolvent bakalářského studia měl ovládat angličtinu. Přibližně tři čtvrtiny pak považují za postačující, že absolventi znají aktivně pouze jeden cizí jazyk.

Dále se respondenti domnívají, že dosažení výstupní úrovně znalosti cizího jazyka stanovené fakultou by nemělo být výlučně záležitostí samotného studenta. Také vysokoškolská instituce by měla zajišťovat výuku cizího jazyka, a to především se zaměřením na odborný a obecný jazyk. V cizím jazyce (převážně v angličtině) by podle jejich názoru měly být vyučovány některé studijní programy nebo alespoň jejich části již v průběhu bakalářského studia.

Rovněž zastávají názor, že i technická fakulta by měla nabízet formou nepovinného studia širší škálu cizích jazyků, jako je např. němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština a ruština. Jen malý počet akademiků však souhlasí s myšlenkou, že by studentům měly být nabízeny méně často vyučované cizí jazyky, jako je např. polština, slovenština, maďarština, arabština nebo japonština.

Plně podporují praxi vysílání studentů na zahraniční studijní pobyty v průběhu vysokoškolského studia, a to hlavně těch, kteří splňují předem stanovená kritéria.

Na rozdíl od děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti vedoucí jazykových pracovišť více upřednostňují aktivní znalost dvou cizích jazyků (jedním z nich by měla být angličtina). Ve srovnání s děkany a proděkany se vedoucí jazykových pracovišť dívají skeptičtěji na nutnost vyučovat některé studijní programy nebo alespoň jejich části v cizím jazyce. Jak uvedl jeden z respondentů, problematickou se např. jeví „žalostná kvalita

angličtiny být velmi erudovaného a uznávaného odborníka,“ a proto z jeho pohledu „by byla větším přínosem pro studenty kvalitní výuka cizího jazyka s dostatečnou hodinovou dotací (kterou však nemají) zaměřená nejen na jazyk obecný, ale i na jazyk pro profesní účely“.

Většina vedoucích jazykových pracovišť klade mimořádný důraz na povinnou výuku odborného a obecného jazyka s vyšší časovou dotací, než uváděli děkani a proděkani pro studijní záležitosti.

Velkou podporu má z jejich strany výuka širší škály cizích jazyků v rámci nepovinného studia (např. němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština, ruština) a ve větší míře než u děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti také výuka méně často vyučovaných cizích jazyků (např. polština, slovenština, maďarština, arabština, japonština).

Co se týká studijních pobytů v zahraničí, ve shodě s děkany a proděkany pro studijní záležitosti souhlasí s vysíláním zejména těch studentů, kteří splní předem dané požadavky.

Vedoucí jazykových pracovišť ovlivňují především oblast spojenou s plánováním, realizací a hodnocením jazykové výuky a spolurozhodují o přijetí či nepřijetí uchazeče o místo učitele na jazykovém pracovišti. Rektorát a děkanát takřka výhradně rozhoduje o počtu cizích jazyků nabízených ke studiu a také o přidělování finančních prostředků jazykovým pracovištím. Podle názoru vedoucích jazykových pracovišť jejich nadřízený management podporuje povinnou výuku cizího jazyka a staví se kladně i k nepovinné výuce jazyků a k rozšiřování nabídky studijních programů v cizím jazyce. Dále, ve vztahu k učitelům cizích jazyků vytváří příznivé klima na pracovišti a snaží se upevňovat vzájemnou důvěru mezi nadřízenými a podřízenými.

Vedoucí jazykových pracovišť posuzují vyučující anglického jazyka pozitivně. Kladně hodnotí jejich vztah k pracovním povinnostem i atmosféru na pracovišti, jež se vyznačuje důvěrou učitelů ve vedení, k sobě navzájem a ochotou pracovat v týmu.

6.2 Výsledky zjišťování údajů o jazykové výuce na technických fakultách v bakalářském studijním programu (dotazníkové šetření III)

Na většině technických fakult je povinný pouze jeden cizí jazyk, kterým je na více než polovině z nich jazyk anglický. Na všech fakultách, které umožňují studentům volit si jeden povinný cizí jazyk individuálně podle jazykové nabídky instituce, je nabízen jazyk

anglický a německý. Na třech čtvrtinách z nich existuje možnost výběru jazyka francouzského a na dvou třetinách také jazyka ruského, španělského a českého jazyka pro cizince. Tato realita koresponduje s možností volby cizích jazyků na vysokých školách v Evropě, kde rovněž dominuje výuka angličtiny a vysokoškolákům jsou ke studiu kromě tohoto jazyka nejčastěji nabízeny francouzština, němčina, španělština a ruština (srov. *Languages in Europe towards 2020*).

Na žádné ze zkoumaných fakult nejsou organizovány přijímací zkoušky z cizího jazyka a na téměř polovině z nich není požadována specifická vstupní úroveň znalosti povinného (povinně volitelného) cizího jazyka.

Výuka povinného (povinně volitelného) cizího jazyka je zajišťována pro studenty na všech fakultách. Na více než polovině fakult je jazyková výuka povinná v plném rozsahu pro všechny studenty bez ohledu na úroveň jejich jazykových znalostí. Částečně povinná je na přibližně jedné pětině vysokoškolských institucí a zcela nepovinná rovněž na jedné pětině škol. Na dvou třetinách škol je rozvržena do čtyř nebo dvou semestrů, na jedné pětině škol se počet semestrů určených ke zdokonalení znalosti povinného jazyka odvíjí od vstupní jazykové úrovně studentů. Téměř na všech fakultách jsou na jazykovou výuku povinného (povinně volitelného) cizího jazyka vymezeny dvě vyučovací hodiny týdně. V této souvislosti je vhodné upozornit na skutečnost, že v rámci jedné fakulty může existovat i obor, v němž jsou kladeny vyšší požadavky na znalost cizího jazyka/ cizích jazyků. Tak je tomu např. u oboru Textilní marketing na Textilní fakultě v Pardubicích, kde jsou obligatorní dva cizí jazyky a na jejich výuku je oproti ostatním oborům vymezen dvojnásobný počet semestrů a dvojnásobný počet vyučovacích jednotek za semestr. Dalším příkladem je obor Profesionální pilot na Strojní fakultě VUT v Brně, v němž je na rozdíl od ostatních oborů fakulty stanovena vyšší výstupní úroveň znalosti anglického jazyka. Tomu je také přizpůsobena i výuka, která probíhá po dva semestry v homogenních skupinách z hlediska odbornosti a účastní se jí menší počty studentů, což u ostatních oborů není. Ve snaze vyhnout se zkresleným údajům např. o počtu vyučovaných povinných (povinně volitelných) cizích jazyků nebo o časové dotaci pro jejich výuku nebyly tyto obory do výzkumu zařazeny.

Snahou jazykových center je organizovat cizojazyčnou výuku v homogenních skupinách. Celkově převládá vytváření skupin podle jazykové úrovně studentů. Některé komentáře dotázaných naznačují, že jednou z příčin vytváření tohoto druhu homogenní skupiny je nižší vstupní úroveň znalosti cizího jazyka studentů. Vzhledem k uplatňování

komunikativního přístupu ve výuce cizích jazyků lze konstatovat, že výuka probíhá v poměrně velkých skupinách čítajících 16 až 20 nebo 21 až 25 studentů.

Více než polovina fakult nabízí nepovinně volitelné cizí jazyky. Nejčastěji k nim patří němčina, ruština, francouzština, španělština a čeština pro cizince, nepatrně menší zastoupení má angličtina a italština. Téměř polovina z nich umožňuje jejich výuku po celou dobu bakalářského studia a více než čtvrtina po dobu až čtyř semestrů.

Požadovaná výstupní úroveň znalosti jednoho povinného (povinně volitelného) cizího jazyka v bakalářském studijním programu odpovídá na téměř polovině technických fakult úrovni B1 a na třetině fakult úrovni B2 podle SERRJ. V podstatě se jedná o tytéž požadavky, které Ministerstvo školství vymezilo pro výstupní úroveň znalosti cizího jazyka na konci středoškolského studia (B1, B2). Domníváme se, že jednou z příčin stanovení výstupní jazykové úrovně B1 v bakalářském studiu mohou být nízké vstupní jazykové znalosti vysokoškoláků. Nemalý vliv na vymezení výstupní úrovně B1 může mít i skutečnost, že právě ovládnutí cizího jazyka na této úrovni je deklarováno jako dostačující pro plnění požadavků jak v akademickém, tak v profesním prostředí. Významnou roli může hrát i to, že na řadě fakult je vymezení vstupní/ výstupní úrovně znalosti cizího jazyka pouze v kompetenci managementu děkanátu či rektorátu. Z výše prezentovaných údajů lze celkově konstatovat, že názory děkanů a proděkanů pro studijní záležitosti na výuku cizích jazyků na technických fakultách jsou v souladu s reálným stavem (srov. Tabulka č. 12).

Tabulka č. 12 Srovnání názorů respondentů na vybrané otázky k výuce cizích jazyků na technických fakultách a reálným stavem

DĚKANI A PRODĚKANI PRO STUDIJNÍ ZÁLEŽITOSTI	VEDOUcí JAZYKOVÝCH PRACOVÍŠŤ	REÁLNÝ STAV
upřednostňují aktivní znalost jednoho CJ (angličtina)	upřednostňují aktivní znalost dvou CJ (jedním z nich je angličtina)	na většině fakult jeden povinný/ povinně volitelný CJ (100% možnost studia angličtiny)
technická fakulta by měla umožňovat výuku CJ (hlavně obecného a odborného)	nezbytnost výuky obecného a odborného jazyka na vysoké škole	výuka povinného/ povinně volitelného CJ poskytována všem studentům
vstupní úroveň znalosti CJ v Bc studiu - A2/ B1	vstupní úroveň znalosti CJ v Bc studiu - B1	na téměř polovině fakult výstupní úroveň B1, na třetině fakult B2
výrazná podpora výuce širší škály CJ (např. AJ, NJ, FJ, ŠJ, RJ, IJ)	výrazná podpora výuce širší škály CJ (např. AJ, NJ, FJ, ŠJ, RJ, IJ)	nabídka širší škály CJ na více než polovině fakult
malá podpora výuce méně často vyučovaných cizích jazyků	částečná podpora výuce méně často vyučovaných cizích jazyků	ojedinelá nabídka méně často vyučovaných cizích jazyků

6.3 Výsledky zjišťování údajů o tvorbě kurikula předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu (dotazníkové šetření IV)

Na základě získaných údajů je možné konstatovat, že na fakultách technického zaměření převažují kurikula předmětu Anglický jazyk pro smíšené skupiny českých a zahraničních studentů, kteří zde studují v rámci programu ERASMUS. Kurikula byla vytvořena v užších týmech výhradně interními učiteli daných jazykových pracovišť. Přibližně jedna polovina pracovních týmů byla složena z učitelů anglického jazyka nevyškolených na tvorbu jazykového kurikula, téměř dvě pětiny týmů z učitelů vyškolených a dvě skupiny byly smíšené. Vytváření kurikul probíhalo při plném pracovním vytížení pedagogů, a to za významné spolupráce s vedením jazykových pracovišť, avšak jen v omezené míře za součinnosti s odbornými katedrami. Průběh prací vnímali respondenti pozitivně, a to jak po stránce vzájemné důvěry a komunikace mezi členy týmu, tak po stránce důvěry ve vedení pracoviště. Dílčí výsledky své práce konzultovali tvůrci kurikul i s ostatními učiteli daného pracoviště, a to při tvorbě kurikul jak pro nižší, tak i vyšší výstupní úroveň znalosti anglického jazyka. Jednalo se zejména o otázky vymezení obecných učebních cílů, stanovení obsahu kurzů, výběru výukových materiálů a rozvržení učiva do jednotlivých semestrů či modulů. Pilotáž zpracovaných kurikul byla realizována jen ojedinelé.

K nejčastěji uváděným důvodům, které vedly jazyková pracoviště k vytvoření současných kurikul, patří snaha účinněji využít informační a komunikační technologie v cizojazyčné výuce a vymezení nových požadavků na výstupní znalost anglického jazyka ze strany managementu. Mezi zkoumanými jazykovými kurikuly nepatrně převažují kurikula pro studenty organizované více méně v homogenních skupinách podle jazykové úrovně.

Při samotném vytváření kurikul tvůrci vycházeli hlavně z výsledků analýzy potřeb studentů zaměřené na úlohy a aktivity potřebné pro výkon zvoleného povolání, z vymezené časové dotace pro cizojazyčnou výuku v bakalářském studijním programu a z požadavků instituce na výstupní znalost anglického jazyka. Za významný zdroj informací považovali i předchozí kurikulum. Téměř všichni tvůrci současných kurikul vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, a to hlavně při vypracování obecných učebních cílů, sylabů a při výběru přiměřených výukových materiálů. Evropské jazykové portfolio je na fakultách součástí jen velmi omezeného počtu kurikul.

Tvůrci kurikul jen málo přihlíželi k vyučovacímu stylu učitelů, jejich motivaci, pracovní zátěži či dosaženému vzdělání. Podstatnější pro ně byla zkušenost učitelů s výukou cizího jazyka a jejich schopnost flexibilně reagovat na změny. Co se týká studentů, zabývali se zejména otázkou dostupnosti výukových materiálů pro ně určených, jejich předchozími zkušenostmi se studiem jazyků a jejich představami o studiu cizího jazyka na vysoké škole.

Na přípravu studentů pro oblast osobní a veřejnou se zaměřili hlavně tvůrci kurikul pro nižší výstupní úroveň A2. Nicméně také kurikula pro výstupní úroveň B1 až C1 obsahovala přípravu pro oblast osobní (zhruba jedna třetina kurikul) a veřejnou (zhruba polovina kurikul). Přípravu studentů pro oblast pracovní a vzdělávací považovali za důležitou všichni tvůrci kurikul pro výstupní úroveň B1 až C1. V této souvislosti byl největší důraz kladen na výuku odborného jazyka. Přibližně v polovině těchto kurikul nebyla však opomíjena ani výuka jazyka obecného. Výuka akademické angličtiny byla převážně součástí kurikul pro výstupní úroveň B2.

V kurikulech s důrazem na výuku obecného, odborného a akademického jazyka pokládali tvůrci za podstatné rozvíjet všechny řečové dovednosti. Z jazykových prostředků se soustředili zejména na gramatiku a slovní zásobu. Pozornost věnovali také strategiím učení se cizím jazykům a pragmatickým kompetencím.

Výuku založili tvůrci kurikul hlavně na komerčních učebnicích a vlastních výukových materiálech vyučujících. Syllabus přizpůsobili obsahu vybraných učebních materiálů, přičemž převažoval syllabus integrovaný. Elektronické podpory výuky se staly součástí dvou třetin kurikul a jsou především určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny. Rovněž tvoří důležitou součást vyučovacích hodin.

Učitel je v procesu edukace vnímán především jako facilitátor a koordinátor. Od studentů se očekává jednak aktivní přístup ke studiu jazyka při spolupráci s učiteli a ostatními studenty, samostatnost při práci s materiály určenými pro samostudium a rovněž přijetí zodpovědnosti za své vlastní studium.

Zkoumaná kurikula obsahují specifikaci klíčových prvků, jimiž jsou obecné učební cíle, dílčí/ konkrétní výukové cíle a syllabus. Rovněž zahrnují základní informace o typu kurzu, časovou dotaci pro výuku anglického jazyka, odkazy na výukové materiály, údaje o počtu udílených kreditů za semestr a o způsobu hodnocení studentů.

Téměř tři čtvrtiny tvůrců kurikul se domnívají, že by bylo vhodné stávající kurikula znovu částečně modifikovat, a to tak, aby se změny týkaly hlavně výukových materiálů.

6.4 Diskuse

6.4.1 Diskuse výzkumné metodologie

V této podkapitole jsou prezentována fakta, jež mohla mít vliv na výše uvedené výsledky výzkumných šetření. Především se jedná o otázku využití dotazníkového šetření jako hlavního nástroje našeho výzkumu, který jsme zvolili ve snaze získat četné informace o sledované problematice na 28 českých veřejných fakultách technického zaměření.

Plně si uvědomujeme jeho omezení, neboť sdělení respondentů mohou být ovlivněna např. praktickými zkušenostmi z výuky cizích jazyků, což naznačila výpověď jednoho z nich: „...vycházela jsem z praxe s výukou na technických fakultách, není to žádná sláva. Mám pocit, že je to spíš horší než lepší. Absolventi by měli znát 2 jazyky, ale sotva znají jeden. Ten druhý by měl být alespoň na pasivní úrovni. Výuky je hrozně málo, důvod financování. Kéž by znali velmi dobře alespoň jeden jazyk – nejlépe angličtinu.“ Dalším problémem může být osobní postoj respondenta k některé ze zadávaných otázek, k níž se dokonce odmítne vyjádřit. To se stalo i v našem dotazníkovém šetření a respondent to zdůvodnil následovně: „...otázka je velmi subjektivní a domnívám se, že není vhodné otázky takto klást, resp. není možné kompetentně odpovědět...“ Je nutno přiznat, že některé otázky byly skutečně subjektivní a při konstrukci dotazníku jsme váhali, zda je zařadit, či ne. Rozhodli jsme se pro jejich začlenění především na základě výsledků z pilotáže a také vzhledem k faktu, že jako jeden z faktorů, který ovlivňuje tvorbu jazykového kurikula, je uváděn faktor institucionální, k němuž se položky uvedené v tomto typu otázek úzce vztahují.

Pravdivost výpovědí respondentů vztahujících se k jazykové výuce na zkoumaných fakultách (dotazníkové šetření III) jsme ověřovali porovnáním s informacemi na webových stránkách příslušných jazykových pracovišť. Výpovědi respondentů se shodují s dostupnými údaji na webu. V této souvislosti je však nutné zmínit skutečnost, že příslušné webové stránky byly po stránce rozsahu poskytovaných informací velmi odlišné, informace pro náš účel neúplné a většina odkazů na další navazující zdroje nám byla nepřístupná, a proto se nám nepodařilo porovnat všechna data získaná z dotazníkových šetření. Negativně rovněž vnímáme fakt, že bylo prakticky nemožné získat další relevantní informace o jednotlivých komponentech kurikula, jež by precizovaly výsledky výzkumného šetření IV vztahujícího se k samotné tvorbě jazykového kurikula na technických fakultách.

6.4.2 Diskuse dílčích výsledků výzkumných šetření

Výzkum ukázal, že děkani a proděkani pro studijní záležitosti veřejných fakult technického zaměření podporují na svých fakultách výuku cizích jazyků, mobilitu studentů v rámci vzdělávacích programů EU a také nabídku akreditovaných studijních programů v cizím jazyce, a to především v angličtině. Jejich stanoviska k cizojazyčné výuce tak korespondují se státní jazykovou politikou České republiky v oblasti vysokého školství (srov. podkapitola 2.3.1; 2.4).

Výzkum dále naznačil, že požadovaná výstupní úroveň znalosti povinného (povinně volitelného) cizího jazyka v bakalářském studijním programu odpovídá úrovni B1 a B2 podle SERRJ. V souvislosti s určováním vstupní či výstupní úrovně znalosti cizího jazyka si však uvědomujeme, že bez patřičného proškolení zainteresovaných pracovníků se samotná interpretace těchto úrovní na jednotlivých fakultách může jevit jako problematická, a to vzhledem k příliš obecně definovaným úrovním ovládnutí jazyka uvedených v SERRJ.

Z výzkumu také vyplynulo, že napříč kurikuly zpracovanými pro výstupní úroveň B1 a B2 kladli tvůrci důraz nejen na výuku jazyka odborného, ale i jazyka obecného. Na základě praktických zkušeností s výukou anglického jazyka na Univerzitě obrany v Brně se k této praxi přikláníme i my. Klíčovou roli znalosti obecného jazyka přesně vystihla V. Höppnerová, která napsala: „Jak známo, lze dovést k aktivnímu používání odborného jazyka na základě solidní znalosti jazyka obecného, ale jde to těžko, jestliže tento první stupeň chybí nebo má povážlivé trhliny.“ (1996-97, s. 87). K zastáncům tohoto názoru patří rovněž L. Kofroňová a I. Pýchová, které považují začlenění obecného jazyka do výuky na vysoké škole za nezbytné, pokud úroveň cizojazyčné připravenosti středoškoláků neposkytuje dostatečný základ pro bezprostřední zahájení cizojazyčné výuky odborného jazyka profesního zaměření (1994-95, s. 361).

Výzkum poukázal na skutečnost, že výuka anglického jazyka je založena převážně na komerčních učebnicích a vlastních výukových materiálech vyučujících. Na důležitou roli učebnice v cizojazyčné výuce poukazují také M. Píšová, K. Kostková a T. Janík ve výzkumné zprávě o kurikulární reformě na gymnáziích, v níž uvádějí: „Velmi významným zdrojem na úrovni podpůrného kurikula byly také učebnice. Můžeme zvažovat, zda situace ve výuce anglického jazyka či cizích jazyků obecně není v tomto směru specifická. Je otázkou, do jaké míry ji ovlivňuje již téměř desetiletá existence Společného evropského

referenčního rámce pro jazyky (SERRJ, 2002) a skutečnost, že učebnice jsou koncipovány (nebo to alespoň proklamují) právě na základě SERRJ“ (2011, s. 271).

Z výzkumu rovněž vyplynulo, že v kurikulech s důrazem na výuku obecného, odborného a akademického jazyka pokládali tvůrci za podstatné rozvíjet všechny řečové dovednosti; z jazykových prostředků se jednalo zejména o procvičování gramatických jevů a osvojování slovní zásoby. Tato zjištění jsou více méně v souladu s výsledky výzkumu L. Neuwirthové, která v oblasti výuky odborného jazyka na vysoké škole upozornila zejména na důležitost ústní interakce, samostatného ústního projevu a čtení s porozuměním (2009).

Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že zvýšená pozornost byla v kurikulech věnována i strategiím učení se cizím jazykům a pragmatickým kompetencím, což opětovně koresponduje s nálezy L. Neuwirthové (2009). Ty poukazují na fakt, že studenty je nutno vést k *uvědomělému* užívání komunikativních strategií spojených s *receptí* (např. rozpoznávání klíčových signálů v textech, vyvozování významu v mluveném i psaném jazyce), s *produkcí* (např. schopnost nalézat v případě potřeby další zdroje potřebných informací, použití různých stylů projevu s ohledem na publikum, ovládání kompenzační strategie, hodnocení úspěšnosti vlastní práce) a *interakcí* (např. strategie pro komunikativní výměny: střídání partnerů v promluvě, iniciace promluvy, spolupráce na dané úloze, udržení diskuse).

7. ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjistit relevantní údaje o tvorbě jazykových kurikul předmětu Anglický jazyk v bakalářském studijním programu na fakultách technického zaměření veřejných vysokých škol v České republice a na základě získaných dat popsat způsob projektování zkoumaných kurikul. V návaznosti na tento cíl jsme si stanovili zjistit a) faktory, jež měly vliv na tvorbu zkoumaných kurikul; b) komponenty, jež byly brány v úvahu při tvorbě zkoumaných kurikul.

Výzkum ukázal, že tvorba jazykových kurikul na technických fakultách je přizpůsobena vlastnímu akademickému prostředí, což se odráží v odlišné tvorbě jazykových kurikul jak pro různé výstupní úrovně znalosti jazyka, tak i pro stejné výstupní úrovně. Významným faktorem je postoj vysokoškolského managementu fakulty k cizojazyčné výuce, od něhož se odvíjí stanovení počtu povinných/ povinně volitelných/ nepovinně volitelných cizích jazyků, časová dotace pro jejich výuku a celková pomoc jazykovému pracovišti.

Faktorem, který rovněž podstatně ovlivnil proces tvorby kurikul, bylo složení pracovních týmů pouze z interních vyučujících jednotlivých jazykových pracovišť, jejich znalost tvorby kurikula a podmínky, za nichž byla kurikula vytvářena.

Dalším z faktorů, který hrál klíčovou roli v procesu tvorby kurikul, byla absence přijímacích zkoušek, nevymezení požadované vstupní úrovně znalosti cizího jazyka a rozdílná úroveň znalosti anglického jazyka studentů bakalářského studia. Toto vedlo k zařazení rozřazovacích testů do kurikul a na základě jejich výsledků k vytváření homogenních skupin převážně podle úrovně znalosti jazyka.

Stanovená časová dotace pro cizojazyčnou výuku, stanovená výstupní úroveň znalosti jazyka, možnosti jazykového pracoviště z hlediska jeho materiálního vybavení a analýza potřeb studentů rovněž patřily k rozhodujícím faktorům, které měly vliv na vymezení jednotlivých prvků kurikula.

Dále zásadní roli sehrál v tvorbě kurikula komunikativní přístup k výuce cizích jazyků, příprava studentů především pro oblast pracovní, SERRJ a stávající kurikulum, což se výrazně odrazilo ve zpracování a preferenci určitých typů sylabů.

Nezanedbatelným faktorem byla rovněž snaha zvyšovat studentovu autonomii v procesu učení se cizímu jazyku, z čehož vyplývaly i role určené učitelům a studentům v procesu edukace.

Za významný faktor považujeme také spolupráci tvůrců kurikul s ostatními kolegy daného jazykového pracoviště při vymezení dílčích komponentů kurikula, což následně pozitivně ovlivňuje celkový postoj učitelů k předkládanému kurikulu a jejich vstřícnost implementovat ho ve vyučovacím procesu.

Při tvorbě kurikul byla primární pozornost věnována klíčovým komponentům, a to obecným učebním cílům (goals), dílčím/ konkrétním výukovým cílům (objectives) a sylabu, jenž byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů. Rovněž byla řešena otázka zařazení elektronických podpor do výuky jako organické části kurikula a jejich vhodné využití. Jen v menší míře však byla pozornost věnována hodnocení kurzu a výukovým metodám.

Přínosem výzkumu je poskytnutí celkového obrazu o tvorbě jazykových kurikul na českých fakultách technického zaměření v bakalářském studijním programu. Věříme, že získané poznatky se stanou zdrojem nových podnětných informací pro vyučující cizích jazyků na různých stupních vzdělávání a povedou k hlubšímu zamyšlení nad jednotlivými komponenty kurikula v procesu jeho vytváření.

V návaznosti na prezentovaný výzkum mohou získané poznatky sloužit jako podklad pro výzkumné aktivity v oblasti výzkumu vysokoškolského studenta, v oblasti výzkumu vysokoškolského učitele jazyků a v oblasti výzkumu jednotlivých komponentů jazykového kurikula.

V souvislosti s výzkumem studenta se naskýtají otázky: Jakou roli by měl z pohledu studenta technického zaměření hrát učitel ve výuce cizích jazyků? Jaké styly učení převažují u studentů technického zaměření? Jaké výukové materiály a vyučovací metody považují studenti v cizojazyčné výuce za motivující a vysoce efektivní?

V souvislosti s výzkumem učitele cizích jazyků, který se nepodílel na zpracování kurikula a má podle něj pouze učit, lze bádání směřovat následovně: Jaký postoj učitel zaujímá k předepsanému kurikulu, jež má realizovat ve výuce? Jaký vliv má předepsané kurikulum na vyučovací styl a motivaci učitele? Z pohledu učitele – tvůrce kurikula lze považovat za prospěšné zabývat se následujícími otázkami: S jakými problémy se potýkají při vymezení obecných cílů (goals) a cílů konkrétních (objectives)? Na základě jakých kritérií se stanoví a uspořádá obsah učiva? Jaké vyučovací metody jsou preferovány? Jak je realizována analýza potřeb studentů? Jak je výuka v jazykovém kurzu na základě kurikula

efektivní? V neposlední řadě by bylo zajímavé zjistit, jaký trend ve výuce cizích jazyků na českých technických fakultách nastane v příštích letech v souvislosti s ekonomickým vývojem země.

Přáli bychom si, aby prezentovaná práce napomohla ke zkvalitnění nově vznikajících či modifikovaných jazykových kurikul v rovině programové, což by mělo zajisté pozitivní vliv na celkový průběh jazykových kurzů a přispělo k získání určité úrovně jazykové kompetence studentů.

8. SUMMARY

The doctoral thesis is focused on the issue of language curriculum, whose quality influences the overall process of language teaching and learning in language courses, as well as the development of student's language competence at a particular level.

The goal of the thesis was to find relevant data about English language curriculum development in Bachelor Study Programmes of Czech technical faculties and, based on the data gained, to give a description of the way in which the curricula were developed. Considering the goal, two main sub-problems were formulated: a) what components were taken into account during the development of the language curricula; b) what factors influenced the development of the language curricula.

As the research was of descriptive nature, the investigation was primarily of quantitative character. The research consisted of two parts. The first part was aimed at a non-quantitative content analysis of documents related to the European Union and the Council of Europe's language policy; the state language policy of the Czech Republic at the tertiary level and the language policy at the institutional level at Czech public technical faculties were also analysed. Subsequently, the intersections among them were examined. The second part of the research was based on four questionnaires, whose aim was to explore the university management's attitude to teaching foreign languages at technical faculties, to find out basic facts about language teaching in Bachelor Study Programmes in this type of school, and to investigate ways of developing language curricula there. The questionnaires were distributed to the respondents as follows: a) management represented by deans, directors of student programmes and heads of language centres/ departments; b) heads of English sections; c) teachers thoroughly familiar with the development of the curricula according to which English is taught these days. The data obtained were statistically processed and interpreted and afterwards conclusions were drawn. The result of the research is the provision of state-of-the art language curricula development in Bachelor Study Programmes. The author believes that the acquired knowledge may become the source of new and thought-provoking information for language teachers of English at different educational levels, as well as for university lecturers teaching pre-service teachers of English. Moreover, it may also be beneficial for language policy makers at the tertiary level.

9. LITERATURA

BARTLETT, L. a BUTLER, J. *The Planned Curriculum and Being a Curriculum Planner in the Adult Migrant Education Program*, report to the Committee of Review of the Adult Migrant Education Program, Department of Immigration and Ethnic Affairs. Canberra. In: NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. 8. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0 521 35309 2.

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

Bílá kniha terciárního vzdělávání. [online]. [cit. 2011-11-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/bila-kniha>

BOBBIT, F. Scientific Method in Curriculum-Making. In: Flinders, J. a Thornton S. J. *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge Falmer, 2004. ISBN 0-415-94522-4.

Boloňský proces 2020 – Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání v novém desetiletí. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=KomunikeLeuvenf>

BREEN, M. a CANDLIN, C. N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*. 1980, 1(2).

BRUNDRETT, M. a SILCOK, P. *Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching*. London: Routledge Falmer, 2002. ISBN 0415240689.

BRUMFIT, C. *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. ISBN 0521269687.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education area. [online]. [cit. 2011-11-15]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=Deklarace> Budapest-Vienna

CANALE, M. a SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980, 1. [online]. [cit. 2012-08-12]. Dostupné z: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

DEWEY J. My Pedagogic Creed. In: Flinders, J. a Thornton S. J. *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge/Falmer, 2004. ISBN 0-415-94522-4.

Lawton, D. a Gordon, P. *Dictionary of Education*. 1993. ISBN 0340531797.

Dlouhodobý záměr České zemědělské univerzity v Praze na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-06-11]. Dostupné z: <http://czu.dev.webcore.czu.cz/cs/?r=305&i=994>

Dlouhodobý záměr České zemědělské univerzity v Praze na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: <http://www.czu.cz/cs/?r=5136>

Dlouhodobý záměr ČVUT v Praze na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-12-01]. Dostupné z: <http://www.cvut.cz/informace-pro-absolventy/dz>

Dlouhodobý záměr ČVUT v Praze na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-03-16]. Dostupné z: <http://www.google.cz/search?hl=cs&source=hp&q=dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br+2011->

[2015+%C4%8CVUT+Praha&btnG=Vyhled%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+Google&rlz=1W1SUNC_cs&aq=f&aqi=&aql=&oq](http://www.vslib.cz/urednideska/dokument-5006.html)

Dlouhodobý záměr Technické univerzity v Liberci na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-10-15]. Dostupné z: <http://www.vslib.cz/urednideska/dokument-5006.html>

Dlouhodobý záměr Technické univerzity v Liberci na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-02-05]. Dostupné z: <http://www.tul.cz/urednideska/dokument-5006.html>

Dlouhodobý záměr UJEP v Ústí nad Labem na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: <http://cz.fvtm.ujep.cz/view.php?cisloaktuality=2008092902&mn=11&sub=163:2>

Dlouhodobý záměr UJEP v Ústí nad Labem na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: http://www.google.cz/search?hl=cs&source=hp&q=ujep+%C3%BAst%C3%AD+nad+labe+m+DZ+2011-2015&btnG=Vyhled%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+Google&aq=f&aqi=&aql=&oq=&rlz=1W1SUNC_cs

Dlouhodobý záměr Univerzity Pardubice na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: <http://genesis.upce.cz/priloha/upa-dz-2006-2010>

Dlouhodobý záměr Univerzity Pardubice na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.upce.cz/deska/dokumenty/dlouh-zamer.html>

Dlouhodobý záměr Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: http://web.utb.cz/cs/docs/dlouh_zamer_06_10.pdf

Dlouhodobý záměr Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: http://www.google.cz/search?hl=cs&source=hp&q=Dlouhodob%C3%BD+z%C3%A1m%C4%9Br+2011-2015+UTB+Zl%C3%ADn&btnG=Vyhled%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+Google&rlz=1W1SUNC_cs&aq=f&aqi=&aql=&oq

Dlouhodobý záměr Vysoké školy báňské-Technická univerzita Ostrava na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: <http://www.vsb.cz>

Dlouhodobý záměr Vysoké školy báňské-Technická univerzita Ostrava na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.vsb.cz/cs/okruhy/uredni-deska/vyrocnizpravy-a-zamery/>

Dlouhodobý záměr Vysokého učení technického v Brně na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: http://www.vutbr.cz/uploads/obecne_dokumenty_vut_v_brne400/4014_dlouhodoby_zamer.pdf?lang=0

Dlouhodobý záměr Vysokého učení technického v Brně na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.vutbr.cz/uredni-deska/dlouhodoby-zamer>

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a>

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-umelecke-a-dalsi-tvurci-cinnosti-pro-oblast-vysokych-skol-na-obdobi-2006-2010>

Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2000-2005. [online]. [cit. 2007-06-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-ministerstva>

Dlouhodobý záměr Západočeské univerzity v Plzni na období 2006-2010. [online]. [cit. 2008-09-20]. Dostupné z: http://www.rozvoj.zcu.cz/pr-r/dl_zamer/CZ%202006-10/ZCU-DZ_2006-10.pdf

Dlouhodobý záměr Západočeské univerzity v Plzni na období 2011-2015. [online]. [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: http://www.zcu.cz/research/strategicke-dokumenty/dlouhodoby-zamer-2011-2015/ZCU-DZ-2011_2015-V4-1_finalx1x.pdf

Doporučení č. R (98)6 Výboru ministrů členským státům týkající se cizích jazyků. [online]. [cit. 2010-05-16]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/dopcizijazyky.doc>

DUDLEY-EVANS, T. a ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-59329-8.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁNÍ. *Dvacet let reformy vysokého školství v Evropě po roce 1980.* Praha: Taurus, 2001.

EK VAN, J. A. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* London: Longman, 1977. ISBN 0582557003.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁNÍ. *European Education Thesaurus.* Praha: Státní pedagogická knihovna Komenského, 1993. ISBN 8021101563.

Evropská charta regionálních či menšinových jazyků. [online]. [cit. 2012-10-19]. Dostupné z: <http://www.mkcr.cz/assets/ministerstvo/Evropska-charta-regionalnich-ci-mensinovych-jazyku.pdf>

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání – plnění cílů. Komuniké konference evropských ministrů odpovědných za vysoké školství. Bergen, 19. - 20. květen 2005. [online]. [cit. 2011-10-19]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBergen.pdf>

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. [online]. [cit. 2007-11-21]. Dostupné z: http://www.csvs.cz/dokumenty/bolonsky_proces/BOLOGNA_DECLAR_cz.pdf

FOLPRECHTOVÁ, J. Seminář k tvorbě učebních osnov a učebnic. *Cizí jazyky.* 1996/97, 40(1/2). ISSN 1210-0811.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GOODLAND, J. I. et al. *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill, 1979. In: ORNSTEIN, A., C. a HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Allyn and Bacon, 2004. ISBN 0-205-40564-9.

GRAVES, K. *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0-521-49722-1.

GREGER, D. a ČERNÝ, K. Společnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis scholae*. 2007, 1(1). ISSN 1802-4637.

HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. In: *Pedagogika*. 1991, 41(3). ISSN 0031-3815. Přel. E. Walterová z angličtiny.

HENDRICH J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

HENDRICH J. Učitel cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1991-92, 35(5). ISSN 1210-0811.

HENDRICH J. Rozlišujeme pozorně a důsledně. *Cizí jazyky*. 1993/94, 37(3/4). ISSN 1210-0811.

HÖPPNEROVÁ, V. Požadavky hospodářské praxe na jazykové dovednosti. *Cizí jazyky*. 1996/97, 40(5/6). ISSN 1210-0811.

HUTCHINSON, T. a WATERS, A. *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. ISBN 9780521318372.

HYMES, D. On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. 1972. [online]. [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: <http://humanidades.uprrp.edu/smjeg/reserva/Estudios%20Hispanicos/espa3246/Prof%20Sunny%20Cabrera/ESPA%203246%20-%20On%20Communicative%20Competence%20p%2053-73.pdf>

Charta základních práv Evropské unie. [online]. [cit. 2011-04-17]. Dostupné z: http://www.euroskop.cz/gallery/6/2090-charta_zakladnich_prav_1.pdf

CHLUP, O. *Z teorie výchovy a vyučování*. Praha: ČSAV, 1962.

CHODĚRA, R., ed. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 8070421576.

CHODĚRA, R., RIES L., MOTHEJZÍKOVÁ J., HANZLÍKOVÁ, M. a MALÍŘ F. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-0765-5.

JANÍK, T., ed. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

JANÍK, T., ed. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍKOVÁ, V. Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*. 2006/07, 50(4). ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, S. K některým rysům současné didaktiky cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1991/92, **35**(5). ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, S. Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky. *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 9788072900763.

JELÍNEK, S. O didaktických aspektech konfrontace ruštiny s češtinou. In: *Filologické studie IV*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1973.

JELÍNEK, S. K učební a reálné cizojazyčné komunikaci. *Cizí jazyky*. 2000/01, **44**(1). ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, S. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1994/95, **38**(3/4). ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, S. K vývojové charakteristice cvičení v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2003/04, **47**(5). ISSN 1210-0811.

JELÍNEK, S. Koncepční otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 2006/07, **50**(4). ISSN 1210-0811.

JOHNSON, R. K., ed. A Decision-Making Framework for the Coherent Language Curriculum. In: *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0 521 36156 7.

JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 13 978-0521-55618-7.

Keller, J. a Tvrđý, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN: 978-80-7201-699-0.

KELLY, A. V. *The Curriculum: Theory and Practice*. SAGE Publications Ltd, 2009. ISBN 10 1847872751.

KERR, J. F., ed. *Changing the Curriculum*. London: University of London Press, 1968. ISBN 9780340094815.

KLAFKI, W. *Studie k teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN, 1967.

KOFRŇOVÁ, L. a PÝCHOVÁ, I. Jen jazyk odborný? Jen „pedagogičtí pracovníci? *Cizí jazyky*. 1994/95, **38**(9). ISSN 1210-0811.

KOSTKOVÁ, K. *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova universita, 2012. ISBN 978-80-210-6035-7. [online]. [cit. 2013-10-10]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp29.pdf>

Languages in Europe Towards 2020. [online]. [cit. 2012-04-19]. Dostupné z: http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/resources/letpp_languages_in_europe.pdf

Lisabonská strategie, konkurenceschopnější Evropa s více kvalitními pracovními příležitostmi. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/cs/1001.html>

LIŠKAŘ, Č. *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům.* Universita J. E. Purkyně, 1973.

LITTLEWOOD, W. T. *Communicative Language Teaching.* An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. ISBN 9780521281546.

LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

LONG, M. H. *Second Language Needs Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005. ISBN 9780521618212.

LOZANOV, G. *Suggestology and Outlines of Suggestology.* New York: Gordon and Breach, 1978. ISBN 9780677309408.

MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis scholae.* 2007, 2(1). ISSN 1802-4637.

MAŇÁK, J., JANÍK, T. a ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole.* Brno: Paido, 2008. ISBN 9788073151751.

MATĚJŮ, P. a STRAKOVÁ, J. *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice.* Praha: Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003. ISBN 9788090331617.

MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha: Academia, 2006. ISBN 978-80-200-1400-4.

MENCLOVÁ, L. a BAŠTOVÁ, J. Vybrané výsledky ze sociologického šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice. *Aula.* 2006, 14(3). ISSN 1210-6658.

Mnohojazyčnost: přínos pro Evropu i společný závazek. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com18sept08/2008_0566_cs.pdf

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Metody výuky nejen anglickému jazyku – metoda komunikativní. *Cizí jazyky.* 1993/94, 37(3/4). ISSN 1210-0811.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Metody výuky nejen anglickému jazyku – Sugestopedie/ Sugestopedia. *Cizí jazyky.* 1993/94, 37(7/8). ISSN 1210-0811.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. K principům komunikativního vyučování – formy organizace třídy. *Cizí jazyky ve škole.* 1988/89, 32(5). ISSN 1210-0811.

MUNBY, J. *Communicative syllabus design.* 12. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0 521 22071.

Na cestě k Evropskému prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké ze setkání evropských ministrů zodpovědných za vysoké školství v Praze ze dne 19. května 2001. [online]. [cit. 2009-01-15]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikePraha.pdf>

Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky. [online]. [cit. 2013-10-11]. Dostupné z: <http://casajc.ff.cuni.cz/NKF.pdf>

Národní plán výuky cizích jazyků. [online]. [cit. 2009-03-12]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha 2001. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/bila_kniha/bilakniha_2001.pdf

NEUWIRTHOVÁ, L. *Standard cizojazyčného vzdělávání na vysoké škole technického zaměření.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2009. ISBN: 978-80-7204-612- 6.

NOSKIEVIČ, P. a KOZEL R. Výzkum uplatnění absolventů VŠB-TU OSTRAVA na trhu práce. *Aula.* 2005, **13**(3). ISSN 1210-6658.

Nová rámcová strategie pro mnohojazyčnost. [online]. [cit. 2009-07-25]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:CS:PDF>

NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum.* 8. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. ISBN 0 521 35309 2.

NUNAN, D. *Syllabus Design.* Oxford: Oxford University Press, 1988. ISBN 978-0-19-437139-1.

NUNAN, D. *The Teacher as Curriculum Developer.* Sydney: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program, 1987. ISBN 0724339248.

Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání: Příručka pro tvorbu politiky jazykového vzdělávání v Evropě. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/od-jazykove-rozmanitosti-k-vbicejazycnemu-vzdelavani>

ORNSTEIN, A., C. a HUNKINS, F. P. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.* Boston: Allyn and Bacon, 2004. ISBN 0-205-40564-9.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Boston: Heinle and Heinle, 1990.

Roth, L. *Pädagogik.* 1991.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 2004. ISBN 9788024619163.

PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-81-6.

PÍŠOVÁ, M. a TŮMA, F. K trendům ve výzkumu v didaktice cizích jazyků: tematická analýza významných zahraničních studií za posledních 20 let. In: JANÍKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S., ed. *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům.* Brno: Masarykova univerzita Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-210-6109-5.

Problém nebo příležitost? Jak by mnohojazyčnost mohla konsolidovat Evropu. [online]. [cit. 2012-06-06]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_cs.pdf

Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0449en01.pdf

PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PURM, R. K využívání teorie učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*. 1997/98, **41**(5/6). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. K úloze učitele z hlediska komunikativní koncepce. *Cizí jazyky ve škole*. 1989/90, **33**(2). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, **40**(3/4). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků (II). *Cizí jazyky*. 1996/97, **40**(5/6). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1993/94, **37**(3/4). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. K typům a vývoji jazykových sylabů (I). *Cizí jazyky*. 1996/97, **40**(9/10). ISSN 1210-0811.

PÝCHOVÁ, I. K typům a vývoji jazykových sylabů (II). *Cizí jazyky*. 1997/98, **41**(1/2). ISSN 1210-0811.

Rámcový průzkum jazykových znalostí. [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/com184_cs.pdf

Rámcová strategie konkurenceschopnosti a výchozí náměty NERVu. [online]. [cit. 2012-12-10]. Dostupné z: http://www.vlada.cz/assets/ppov/ekonomicka-rada/aktualne/Ramec_strategie_konkurenceschopnosti.pdf

Realizace Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. Komuniké Konference ministrů odpovědných za vysoké školství. V Berlíně 19. září 2003. [online]. [cit. 2008-07-09]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeBerlin.pdf>

REJMÁNKOVÁ, L. K otázce komunikativní kompetence. In: *Češtinář. Zpravodaj Ústavu českého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové*. Hradec Králové. 2000/01, **XI**(5). ISSN 1211-6874.

RICHARDS, J. C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. ISBN 0521387949.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-80491-4.

RICHARDS, J. C. a RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0521312558.

ROBINSON, P. *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991. ISBN 0132840847.

RODGERS, T. S. Syllabus Design, Curriculum Development and Polity Determination. In: JOHNSON, R. K., ed. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0 521 36156 7.

RODGERS, A. J. Malaysia: A Case Study. Implementation of the New English Curriculum in Forms Four and Five. Technical paper. Kuala Lumpur, Malaysia: Ministry of Education. In: JOHNSON, R. K., ed. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. ISBN 0 521 36156 7.

ROHLÍKOVÁ, L. a VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-4152-9.

Řeč pro Evropu. [online]. [cit. 2011-11-17]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_cs.pdf

SKALKOVÁ, J. Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*. 2007, 2(1). ISSN 1802-4637.

Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství. Dostupné z: [online]. [cit. 2005-02-18]. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Czech.pdf

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. [online]. [cit. 2008-10-19]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

STENHOUSE, L. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975. ISBN 0435808516.

STREVENS, P. ESP after Twenty Years: A Re-appraisal. In: Tickoo, M., ed. *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1988.

ŠAFRÁNKOVÁ, J. Názory studentů ČVUT v Praze na studium. *Aula*. 2005, 13(14). ISSN 1210-6658.

ŠAFRÁNKOVÁ, J. Uplatnění absolventů ČVUT v Praze na trhu práce. *Aula*. 2006, 14(2). ISSN 1210-6658.

ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 8088778735.

TABA, H. *Curriculum: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace and World, 1962.

TANDLICOVÁ, E. K teorii tvorby učebnic cudzích jazyků. *Pedagogika*. 1989, (4). ISSN 0031-3815.

Tematická zpráva ČŠI - Souhrnné poznatky o podpoře a rozvoji výuky cizích jazyků v předškolním, základním a středním vzdělávání v období let 2006-2009. [online]. [cit. 2011-07-13]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/85027-podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

Tematická zpráva ČŠI - Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005-2008. [online]. [cit. 2010-5-12]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=105677&CAI=2124>

Tisková zpráva – První polovina maturitní zkoušky za námi. [online]. [cit. 2012-11-14]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/tiskova-zprava-prvni-polovina-maturitni-zkousky-za-nami-1404035784.html>

Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. [online]. [cit. 2011-10-16]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/files/KomunikeLondonEN.pdf>

Trow, M. Problémy přechodu z elitního na masové vysoké školství. Paříž: OECD. In: *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích: vývoj a současnost.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 8021102691.

TYLER, R. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press, 1949. ISBN 0-226-82031-9.

Úmluva o uznávání kvalifikací týkajících se vysokoškolského vzdělávání v evropském regionu (Lisabon, 11. dubna 1997). [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=LisbonConvention>

Úplné znění Zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (Zákon o vysokých školách). [online]. [cit. 2011-10-15]. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/vysokeskoly/legislativa/Zakon111_uplne_zneni_552.htm

URBANOVÁ, L. a OAKLAND, A. *Úvod do anglické stylistiky.* Brno: Barrister a Principal, 2002. ISBN 80-86598-33-0.

Usnesení Rady ze dne 21. listopadu 2008 o evropské strategii pro mnohojazyčnost. [online]. [cit. 2011-05-05]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:CS:HTML>

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání.* Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-100-1.

VESELÝ, J. Vztah jazykových prostředků a řečových dovedností. *Cizí jazyky.* 1992/93, 36(1/2). ISSN 1210-0811.

V generálce státní maturity propadl každý třetí student. [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/v-generalce-statni-maturity-propadl-kazdy-treti-student-pe3-/studium.asp?c=A101031_133837_studium_jan

Veřejné vysoké školy. [online]. [cit. 2010-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/verejne-vysoke-skoly-4>

VETEŠKA, J. et al. *Spolupráce technických fakult veřejných vysokých škol s podniky a dalšími experty se zaměřením na bakalářské studijní programy.* Praha: Educa Service, 2010. ISBN 978-80-87306-05-5.

VYHŇÁKOVÁ, K., Očima studentů. Národní dotazníkové šetření studentů. *Aula.* 2007, 15(4), ISSN 1210-6658.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2010. [online]. [cit. 2012-10-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/19115>

Vysokoškolské vzdelávanie v Európe. Ústav školských informácií v Bratislave, 1974.

Vzdělávání a odborná příprava v Evropě: různé systémy, společné cíle do roku 2010. [online]. [cit. 2011-09-11]. Dostupné z: <http://www.icc-languages.eu/euroлта.php>

WALTEROVÁ, E. et al. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, E. Proměny paradigmatu kurikulárního diskursu. In MAŇÁK, J., JANÍK, T., ed. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

WHEELER, D. *Curriculum Processes*. London: University of London Press, 1967.

White Paper on Education and Training. Teaching and Learning Towards the Learning Society. [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf

WHITE, R. V. *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell, 1988. ISBN 0631151524.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching English as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 2011. ISBN 978 019 437077 6.

Závěry Rady ze dne 22. května 2008 o mnohojazyčnosti. [online]. [cit. 2012-10-11]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:140:0014:0015:CS:PDF>

ZAJÍCOVÁ, P. Cesty učitele k žákům. *Cizí jazyk*. 1999/00, **43**(3). ISSN 1210-0811.

ZAJÍCOVÁ, P. Učitel a žákův úspěch. *Cizí jazyk*. 1999/00, **43** (4). ISSN 1210-0811.

Zpráva o provádění akčního plánu „Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti“. [online]. [cit. 2011-10-11]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:CS:PDF>

ŽOFKOVÁ, H. Úloha kompenzačních strategií při utváření multilingvální kompetence ve výuce cizího jazyka. In: *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků: sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků konaného 30. listopadu 2000 na Univerzitě Karlově v Praze - Pedagogické fakultě*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 9788072900763.

10. VLASTNÍ PUBLIKAČNÍ ČINNOST

JONÁKOVÁ, S. a MÜLLEROVÁ, A. Additional Language in Higher Education. In: *Foreign Language Competence as an Integral Component of the University Graduate Profile III*. Brno: Univerzita obrany v Brně, 2013, s. 73-80. ISBN 978-80-7231-809-4.

JONÁKOVÁ, S. Postoj vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na českých fakultách technického zaměření. In: *Sborník příspěvků z XX. výročí konference České asociace pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 549-559. ISBN 978-80-7290-620-8.

JONÁKOVÁ, S. a MÜLLEROVÁ, A. Brány jazykům otevřené. *Vojenské rozhledy*. 2012, **21**(1), 162-168. ISSN 1210-3292.

JONÁKOVÁ, S., KARNATOVA, G. N., KOZÍLKOVÁ, J. a MÜLLEROVÁ, A. *Пособие по развитию речи для начинающих*. Brno: Univerzita obrany, 2011. ISBN 978-80-7231-807-0.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Funguje jazyková politika v terciárním vzdělávání? In: *Zborník z medzinarodneho sympozia Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe III*. Bratislava, Vydavateľstvo EKONOM, 2010, s. 112-120. ISBN: 978-80-225-2993-8.

JONÁKOVÁ, S., KŘÍŽ, O. a ŠIKOLOVÁ, M. Inovace jazykového programu na Univerzitě obrany. *Vojenské rozhledy*. 2010, **19**(1), s. 191-197. ISSN 1210-3292.

JONÁKOVÁ, S. Jazyková politika Evropské unie a její implementace do státní jazykové politiky České republiky v oblasti terciárního vzdělávání. *Aula*. 2009, **17**(4), s. 74-75. ISSN 1210-6658.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Inovace kurikula anglického jazyka na FVT UO v Brně (2005-2009) - východiska, proces výstupy. In: *Modernizace výuky cizích jazyků pro zvýšení konkurenceschopnosti absolventů VŠ*. Liberec: TU v Liberci, 2009, 5 s. ISBN 978-80-7372-501-3.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Curriculum Development From a Language Teacher's Perspective. In: *Foreign Language Competence as an Integral Component of the University Graduate Profile II*. Brno: UO v Brně, 2009, 6 s. ISBN 978-80-7231-664-9.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Teachers of Professional Language – a New Species? In: *Zborník z medzinarodneho sympozia Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Bratislava, Vydavateľstvo EKONOM, 2008. s. 99-103. ISBN: 978-80-225-2647-0.

ŠIKOLOVÁ, M. a JONÁKOVÁ, S. Specifications of Exit Language Level at the University of Defence – Is This the Correct Solution? In: *Zborník z medzinarodneho sympozia Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Bratislava, Vydavateľstvo EKONOM, 2008. s. 166-171. ISBN: 978-80-225-2647-0.

JONÁKOVÁ S. Faktory ovlivňující kvalitu jazykového vzdělávání na českých vysokých školách. In: *Sborník doktorandské konference Aktuální problémy současné pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 1-7. ISBN 978-80-7290-363-4.

BERÁNKOVÁ, J., JONÁKOVÁ, S., KRÍŽ, O. a ZERZÁNOVÁ, D. K výuce anglického jazyka na UO. *Vojenské rozhledy*. 2008, **17**(3), s. 107-110. ISSN 1210-3292.

JONÁKOVÁ, S. a kol. *Listening Book*. 2. vyd. Brno: Univerzita obrany v Brně, 2007. ISBN 978-80-7231-144-6.

JONÁKOVÁ, S., BERÁNKOVÁ, J., ZERZÁNOVÁ, D. a KRÍŽ, O. Analysis of Foreign Language Teaching Methods at the University of Defence. In: *Sborník mezinárodní konference Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa VŠ*. Brno: Univerzita obrany, 2007, s. 13-19. ISBN: 978-80-7231-261-0.

ŠIKOLOVÁ, M. a JONÁKOVÁ, S. Certification in UNICert System - Why and How? In: *Sborník mezinárodní konference Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa VŠ*. Brno: Univerzita obrany, 2007, s. 137-142. ISBN: 978-80-7231-261-0.

ŠIKOLOVÁ, M. a JONÁKOVÁ, S. Přístup k výuce anglického jazyka na Univerzitě obrany. In: *Sborník z konference CATE*. Brno: Univerzita obrany, 2007, s. 56-60. ISBN 978-80-7231-270-2.

ŠIKOLOVÁ, M. a JONÁKOVÁ, S. Role and Design of Instructional Materials in ESP. In: *Sborník mezinárodní konference Profilingua 2007*. Ústí nad Labem: Západočeská univerzita v Plzni, 2007, s. 20-25. ISBN 978-80-7043-610-3.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Výsledky analýzy jazykových potřeb vojenských profesionálů. *Vojenské rozhledy*, 2007, **16**(2), s. 150-154. ISSN 1210-3292.

JONÁKOVÁ, S., ŠIKOLOVÁ, M. a DVORSKÝ, J. Výsledky analýzy jazykových potřeb vojenských profesionálů AČR. *Vojenské rozhledy*, 2006, **15**(2), s. 114-119. ISSN 1210-3292.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Proces inovace kurikula na Fakultě vojenských technologií Univerzity obrany v Brně. In: *Cizí jazyk pro účely studia a profese v podmínkách EU*. Ústí nad Labem: ÚJEP, 2006, s. 172-178. ISBN 80-7044-818-0.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Inovace kurikula v souladu se zvýšenými požadavky na výstupní jazykovou úroveň absolventů UO. In: *Sborník příspěvků z Konference k jazykové přípravě v resortu MO*. Vyškov: Ústav jazykové přípravy, 2006, s. 69-74.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Curriculum Innovation. In: *Languages for Specific Purposes in Higher Education*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Univerzita obrany, 2006, s. 226-230. ISBN 80-214-3213-6.

JONÁKOVÁ, S. a ŠIKOLOVÁ, M. Needs Analysis – Design, Process and Results Interpretation. In: *Languages for Specific Purposes in Higher Education*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Univerzita obrany, 2006, s. 88-92. ISBN 80-214-3213-6.

JONÁKOVÁ, S. a kol. *Military Briefings*. Brno: Univerzita obrany, 2006. ISBN 978-80-7231-177-4.

JONÁKOVÁ, S. *Discussing Military Topics*. Brno: Univerzita obrany, 2004.

11. SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Klíčové úvahy k vybraným aspektům v koncepci Martina Trowa o vývoji systému vysokého školství	17
Tabulka č. 2 Základní principy Boloňského procesu	21
Tabulka č. 3: Cíle jazykové politiky EU a RE ve vybraných dokumentech	34
Tabulka č. 4 Cíle stanovené pro vysoké školství ve vybraných dokumentech MŠMT	37
Tabulka č. 5 Reflexe jazykové politiky MŠMT v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol	40
Tabulka č. 6 Reflexe jazykové politiky MŠMT v jazykové politice vybraných veřejných vysokých škol	40
Tabulka č. 7 Srovnání kurikula minulosti a budoucnosti	41
Tabulka č. 8 Filozofické přístupy ke kurikulu.....	47
Tabulka č. 9 Srovnání tradičního projektování jazykového kurikula s projektováním jazykového kurikula orientovaného na osobnost žáka/ studenta.....	60
Tabulka č. 10 Tradiční členění angličtiny pro specifické účely	66
Tabulka č. 11 Design výzkumu	79
Tabulka č. 12 Srovnání názorů respondentů na vybrané otázky k výuce cizích jazyků na technických fakultách a reálným stavem.....	148

12. SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Počet cizích jazyků a důležitost znalosti angličtiny u absolventů Bc studia.....	84
Graf č. 2 Vliv znalosti cizího jazyka na přijetí uchazeče do Bc studia	85
Graf č. 3 Výuka studijních programů v cizím jazyce	86
Graf č. 4 Nezbytnost výuky cizích jazyků na fakultě technického zaměření.....	86
Graf č. 5 Důležitost výuky obecného, odborného a akademického jazyka na fakultě technického zaměření	87
Graf č. 6 Povinná výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavní jazyk)	88
Graf č. 7 Časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka.....	89
Graf č. 8 Časová dotace pro výuku druhého cizího jazyka (tzv. vedlejší jazyk).....	90
Graf č. 9 Priority ve výuce druhého cizího jazyka (tzv. vedlejší jazyk).....	90
Graf č. 10 Nabídka cizích jazyků k nepovinnému studiu.....	91
Graf č. 11 Podřízenost jazykového pracoviště	94
Graf č. 12 Pracovní pozice	94
Graf č. 13 Počet cizích jazyků a důležitost znalosti angličtiny u absolventů Bc studia.....	95
Graf č. 14 Vliv znalosti cizího jazyka na přijetí uchazeče do Bc studia z pohledu vedoucích jazykových pracovišť	96
Graf č. 15 Výuka studijních programů v anglickém jazyce	96
Graf č. 16 Výuka studijních programů v některém z jiných světových jazyků.....	97
Graf č. 17 Možnost fakultativní výuky cizího jazyka	97
Graf č. 18 Důležitost výuky obecného, odborného a akademického jazyka na fakultě technického zaměření z pohledu vedoucích jazykových pracovišť	98
Graf č. 19 Povinná výuka prvního cizího jazyka (tzv. hlavní jazyk) z pohledu vedoucích jazykových pracovišť	99
Graf č. 20 Časová dotace pro výuku prvního cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť	100

Graf č. 21 Časová dotace pro výuku druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka z pohledu vedoucích.....	101
Graf č. 22 Priority ve výuce druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka z pohledu vedoucích jazykových pracovišť	101
Graf č. 23 Nabídka cizích jazyků k nepovinnému studiu z pohledu vedoucích jazykových pracovišť.....	102
Graf č. 24 Zahraniční stáže studentů	103
Graf č. 25 Oblasti vlivu vedoucích jazykových pracovišť	103
Graf č. 26 Náзор na postoj managementu fakulty k výuce cizích jazyků a k jazykovému pracovišti z pohledu vedoucích jazykových pracovišť.....	105
Graf č. 27 Pedagogové působící na jazykovém pracovišti.....	106
Graf č. 28 Náзор vedoucích jazykových pracovišť na vztah vyučujících anglického jazyka k pracovišti	107
Graf č. 29 Absolvovaná fakulta a vystudovaný studijní obor	110
Graf č. 30 Počet povinných (včetně povinně volitelných) cizích jazyků	110
Graf č. 31 Jazyková nabídka institucí pro studium jednoho povinného/ povinně volitelného cizího jazyka.....	111
Graf č. 32 Požadovaná vstupní a výstupní úroveň znalosti cizího jazyka (u jednoho povinného/ povinně volitelného cizího jazyka).....	112
Graf č. 33 Účast studentů ve výuce	113
Graf č. 34 Průměrný počet studentů ve skupině.....	114
Graf č. 35 Organizace jazykové výuky	115
Graf č. 36 Celková dotace pro výuku povinného prvního cizího jazyka	115
Graf č. 37 Hodinová dotace za semestr pro výuku povinného prvního cizího jazyka	116
Graf č. 38 Počet nabízených nepovinně volitelných cizích jazyků na fakultách	117
Graf č. 39 Nabídka nepovinně volitelných cizích jazyků.....	118
Graf č. 40 Počet semestrů pro výuku nepovinně volitelného cizího jazyka.....	118
Graf č. 41 Hodinová dotace za semestr pro výuku nepovinně volitelného cizího jazyka.....	119

Graf č. 42 Vztahy v týmu v průběhu práce na kurikulu	123
Graf č. 43 Pracovní podmínky pro tvorbu kurikula.....	124
Graf č. 44 Spolupráce tvůrců kurikula s ostatními učiteli AJ na pracovišti	125
Graf č. 45 Diskutované komponenty kurikula s ostatními učiteli AJ.....	126
Graf č. 46 Spolupráce tvůrců kurikula s vybranými aktéry v procesu edukace	127
Graf č. 47 Důvody k vytvoření současného kurikula	128
Graf č. 48 Vybraná východiska pro tvorbu současného kurikula.....	129
Graf č. 49 Pozornost vybraným aspektům při tvorbě kurikula vztahujících se k učitelům/studentům	130
Graf č. 50 Komponenty explicitně uvedené v kurikulu.....	131
Graf č. 51 Role elektronických podpor v kurikulu	132
Graf č. 52 Využití poznatků ze SERRJ při vytváření kurikula	133
Graf č. 53 Oblasti jazykové přípravy studentů	134
Graf č. 54 Význam výukových materiálů v kurikulu	135
Graf č. 55 Aktéři zodpovědní za selekci výukových materiálů v kurikulu	136
Graf č. 56 Důraz na výuku jednotlivých oblastí jazyka v kurikulu.....	137
Graf č. 57 Důraz na rozvoj obecného jazyka v kurikulu	138
Graf č. 58 Důraz na rozvoj odborného a akademického jazyka v kurikulu	140
Graf č. 59 Důraz na kompetence v kurikulu.....	141
Graf č. 60 Role učitele ve vyučovacích hodinách	142
Graf č. 61 Role studenta ve vyučovacích hodinách.....	143
Graf č. 62 Rizika následné implementace kurikula	143

13. SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Seznam fakult technického zaměření veřejných vysokých škol v ČR
- Příloha č. 2 Pilotní verze dotazníku I
- Příloha č. 3 Finální verze dotazníku I
- Příloha č. 4 Pilotní a zároveň finální verze dotazníku II
- Příloha č. 5 Pilotní verze dotazníku III
- Příloha č. 6 Finální verze dotazníku III
- Příloha č. 7 Pilotní verze dotazníku IV
- Příloha č. 8 Finální verze dotazníku IV
- Příloha č. 9 Údaje o jazykové výuce na webových stránkách zkoumaných fakult

14. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Seznam fakult technického zaměření veřejných vysokých škol v ČR

Vysoká škola	Fakulta
České vysoké učení technické v Praze – ČVUT	Fakulta architektury
	Fakulta dopravní
	Fakulta stavební
	Fakulta elektrotechnická
	Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská
	Fakulta strojní
	Fakulta informačních technologií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – UTB	Fakulta aplikované informatiky
Vysoké učení technické v Brně – VUT	Fakulta architektury
	Fakulta stavební
	Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií
	Fakulta informačních technologií
	Fakulta strojního inženýrství
Česká zemědělská univerzita v Praze – ČZU	Technická fakulta
Technická univerzita v Liberci – TUL	Fakulta mechatroniky
	Fakulta strojní
	Fakulta textilní
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – UJEP	Fakulta výrobních technologií a managementu
Univerzita Pardubice – UPA	Dopravní fakulta Jana Pernera
	Fakulta elektrotechniky a informatiky
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava – VŠB – TUO	Fakulta bezpečnostního inženýrství
	Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství
	Fakulta strojní
	Fakulta elektrotechniky a informatiky
	Fakulta stavební
	Hornicko-geologická fakulta
Západočeská univerzita v Plzni – ZČU	Fakulta elektrotechnická
	Fakulta strojní

6. Ke studiu na VŠ technického zaměření by měli být přijímáni (můžete vybrat více možností)

- a) studenti se znalostí anglického jazyka
- b) studenti se znalostí jakéhokoliv světového cizího jazyka
- c) také studenti bez znalosti cizího jazyka
- d) nemohu posoudit

7. Jestliže jste odpověděl/a *6a* nebo *6b*, znalost cizího jazyka (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – SERRJ) by měla být u studentů nastupujících na VŠ technického zaměření minimálně na úrovni

- a) A2 – A2+ (přibližně SLP 1)
- b) B1 – B1+ (přibližně SLP 2)
- c) B2 – B2+ (přibližně SLP 3)
- d) jiné (*uved'te prosím*)
- e) nemohu posoudit

8. Některé studijní programy nebo alespoň jejich části by měly být na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu vyučovány v angličtině.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

9. Vyučovat angličtinu na VŠ technického zaměření je zcela zbytečné, protože ji už studenti znají/ mají znát ze střední školy.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

10. Znalost angličtiny je důležitá, ale její získání je pouze záležitostí samotného studenta (např. zapsání se do kurzu na jazykové škole, samostudium).

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

11. Výuka angličtiny na VŠ technického zaměření by měla být pro všechny studenty fakultativní (nepovinná), stačilo by pouze splnit předepsané požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, přednést prezentaci, prokázat znalost terminologie studovaného oboru...)

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

Pokud jste odpověděl/a na otázky 9, 10, 11 ano/ spíše ano, přejděte k otázce č. 18.

12. Výuka angličtiny na VŠ technického zaměření by měla být nepovinná pouze pro ty studenty, kteří mají certifikát o znalosti tohoto jazyka na úrovni požadované vysokoškolskou institucí.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

13. Výuka angličtiny na VŠ technického zaměření by měla být pro každého studenta povinná bez ohledu na dosaženou úroveň znalosti tohoto jazyka před zahájením vysokoškolského studia.

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

14. Ve výuce angličtiny na VŠ technického zaměření je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách (odpověď podtrhněte nebo barevně vyznačte na obou řádcích).

- a) na obecný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité
- b) na odborný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

15. Výuka angličtiny na VŠ technického zaměření by měla probíhat (odpověď podtrhněte nebo barevně vyznačte na každém řádku). 1 vyučovací hodina = 45 minut za týden.

- a) první semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- b) druhý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- c) třetí semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- d) čtvrtý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- e) pátý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- f) šestý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- g) jiné (uved'te prosím).

Pokud jste v otázce č. 1 uvedl/ a, že absolvent bakalářského studia technického zaměření by měl znát aktivně pouze 1 cizí jazyk, přejděte k otázce č. 18.

16. Výuka druhého (tzv. vedlejšího cizího jazyka) by měla probíhat (odpověď podtrhněte nebo barevně vyznačte na každém řádku). 1 vyučovací hodina = 45 minut za týden.

- a) první semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- b) druhý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- c) třetí semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- d) čtvrtý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- e) pátý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- f) šestý semestr 0 vyuč. hod. 1 vyuč. hod. 2 vyuč. hod. 3 vyuč. hod. 4 vyuč. hod.
- g) jiné (uved'te prosím).

17. Ve výuce druhého (tzv. vedlejšího cizího jazyka) na VŠ technického zaměření je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách (odpověď podtrhněte nebo barevně vyznačte na obou řádcích).

- a) na obecný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité
- b) na odborný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

18. Vysoká škola technického zaměření by měla nabízet k nepovinnému studiu širší škálu cizích jazyků (např. němčina, francouzština, španělština, italština, ruština).

- a) ano
- b) ne

19. Vysoká škola technického zaměření by měla rovněž nabízet výuku méně často vyučovaných cizích jazyků (např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština, japonština).

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

20. Možnost vyjet na zahraniční studijní pobyty v průběhu studia na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měli mít

- a) všichni studenti
- b) jen studenti vybraní podle stanovených kritérií
- c) jiné (uved'te prosím)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 3 Finální verze dotazníku I

Vážená paní děkanko / vážený pane děkane, vážená paní proděkanko / vážený pane proděkane, pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření. Součástí výzkumu je také zjišťování postojů vysokoškolského managementu k výuce cizích jazyků na fakultách technického zaměření, a to konkrétně u bakalářského studijního programu. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž se vztahuje k výše zmíněné problematice.

Vyplnění dotazníku trvá **přibližně 10 minut**. Velmi Vás prosím, abyste na něj obětoval/ a svůj čas. Při vyplňování dotazníku v elektronické podobě klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám v případě Vašeho zájmu zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na všech českých technických fakultách, věřím, že by zjištěné údaje mohly být pro Vás zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková

stanislava.jonakova@unob.cz

1. Absolvent VŠ technického zaměření bakalářského studijního programu by měl aktivně znát

- 1 cizí jazyk
- 2 cizí jazyky
- jiný počet (*uved'te prosím*)

2. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a 1 cizí jazyk, měla by být tímto jazykem angličtina?

- ano
- ne

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a 2 cizí jazyky, měla by být jedním z těchto jazyků angličtina?

- ano
- ne

3. Na VŠ technického zaměření by měli být do bakalářského studijního programu přijímáni

- studenti se znalostí anglického jazyka
- studenti se znalostí jakéhokoliv světového cizího jazyka
- také studenti bez znalosti cizího jazyka

4. Jestliže jste v předchozí otázce č. 3 zvolil/a první nebo druhou možnost, znalost cizího jazyka (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – SERR) by měla být u studentů nastupujících na VŠ technického zaměření do bakalářského studijního programu minimálně na úrovni

- A1 (začátečníci, nižší úroveň)
- A2 (začátečníci, vyšší úroveň)
- B1 (středně pokročilí, nižší úroveň)
- B2 (středně pokročilí, vyšší úroveň)
- C1 (pokročilí)

C2 (pokročilí, vysoká úroveň)

5. Některé studijní programy nebo alespoň jejich části by měly být na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu vyučovány (označte prosím odpověď na každém řádku)

v angličtině ano spíše ano spíše ne ne

v některém z jiných světových jazyků ano spíše ano spíše ne ne

(uved'te prosím, který preferujete)

6. Vyučovat cizí jazyk na VŠ technického zaměření je zcela zbytečné, protože ho už studenti znají ze střední školy.

ano

spíše ano

spíše ne

ne

7. Znalost cizího jazyka je důležitá. Jeho osvojení je však pouze záležitostí samotného studenta (např. zapsání se do kurzu na jazykové škole, samostudium).

ano

spíše ano

spíše ne

ne

8. Výuka cizího jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by mohla být pro studenty fakultativní (nepovinná); stačilo by pouze splnit předepsané požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, přednést prezentaci, prokázat znalost terminologie studovaného oboru...).

ano

spíše ano

spíše ne

ne

9. Ve výuce cizího jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách (označte prosím odpověď na každém řádku)

na obecný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

na odborný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

na akademický jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

10. Výuka odborného jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být povinná pro všechny studenty.

ano

spíše ano

spíše ne

ne

11. Výuka akademického jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být povinná pro všechny studenty.

ano

- spíše ano
 spíše ne
 ne

12. Výuka obecného jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být povinná pro všechny studenty.

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

13. Jaká by měla být v bakalářském studijním programu časová dotace na výuku cizího jazyka týdně a po kolik semestrů? (označte prosím odpověď na každém řádku; poznámka: 1 vyučovací hodina (vh) = 45 minut

- | | | | | | |
|----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| první semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| druhý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| třetí semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| čtvrtý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| pátý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| šestý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |

Pokud jste v otázce č. 1 uvedl/ a, že absolvent bakalářského studia technického zaměření by měl znát aktivně pouze 1 cizí jazyk, přejděte prosím k otázce č. 16.

14. Jaká by měla být v bakalářském studijním programu časová dotace na výuku druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka týdně a po kolik semestrů? (označte prosím odpověď na každém řádku); poznámka: 1 vyučovací hodina (vh) = 45 minut

- | | | | | | |
|----------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| první semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| druhý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| třetí semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| čtvrtý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| pátý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |
| šestý semestr | <input type="checkbox"/> 0 vh týdně | <input type="checkbox"/> 1 vh týdně | <input type="checkbox"/> 2 vh týdně | <input type="checkbox"/> 3 vh týdně | <input type="checkbox"/> 4 vh týdně |

15. Ve výuce druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka na VŠ technického zaměření je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách (označte prosím odpověď na každém řádku)

- | | | | | |
|---------------------|---|---|---|--|
| na obecný jazyk | <input type="checkbox"/> velmi důležité | <input type="checkbox"/> spíše důležité | <input type="checkbox"/> spíše nedůležité | <input type="checkbox"/> naprosto nedůležité |
| na odborný jazyk | <input type="checkbox"/> velmi důležité | <input type="checkbox"/> spíše důležité | <input type="checkbox"/> spíše nedůležité | <input type="checkbox"/> naprosto nedůležité |
| na akademický jazyk | <input type="checkbox"/> velmi důležité | <input type="checkbox"/> spíše důležité | <input type="checkbox"/> spíše nedůležité | <input type="checkbox"/> naprosto nedůležité |

16. Vysoká škola technického zaměření by měla nabízet k nepovinnému studiu širší škálu cizích jazyků (např. němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština, ruština).

- ano

- spíše ano
- spíše ne
- ne

17. Vysoká škola technického zaměření by měla rovněž nabízet výuku méně často vyučovaných cizích jazyků (např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština, japonština).

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

18. Možnost vyjet na zahraniční studijní pobyty v průběhu studia na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měli mít

- všichni studenti
- jen studenti vybraní podle stanovených kritérií

19. Jako představitel vysokoškolského managementu pracujete

na vysoké škole (*uved'te prosím její název*)

na fakultě vysoké školy (*uved'te prosím jejich název*)

na pozici (*uved'te prosím*)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 4 Pilotní a zároveň finální verze dotazníku II

Vážení respondenti,

pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření, a to konkrétně v bakalářském studijním programu. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž se vztahuje k této problematice.

Vyplnění dotazníku trvá **přibližně 15 minut**. Velmi Vás prosím, abyste na něj obětovali svůj čas. Při vyplňování dotazníku klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám v případě Vašeho zájmu zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na všech českých technických fakultách, věřím, že by zjištěné údaje mohly být pro Vás zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková

stanislava.jonakova@unob.cz

1. Na které pracujete pozici?

- ředitel/ka/ zástupce ředitele/ředitelky centra jazykové přípravy/ ústavu
- vedoucí/ zástupce vedoucího katedry cizích jazyků
- jiné (uved'te prosím)

2. Vaše pracoviště je podřízeno

- rektorátu univerzity (centrum/ ústav)
- děkanátu fakulty (katedra, ústav)
- jiné (*uved'te prosím*)

3. Na které fakultě technického zaměření jste zodpovědná/ zodpovědný za jazykovou výuku?

České vysoké učení technické v Praze – ČVUT

- Fakulta architektury
- Fakulta dopravní
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechnická
- Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská
- Fakulta strojní
- Fakulta informačních technologií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – UTB

- Fakulta aplikované informatiky

Vysoké učení technické v Brně – VUT

- Fakulta architektury
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií
- Fakulta informačních technologií
- Fakulta strojního inženýrství

Česká zemědělská univerzita v Praze – ČZU

Technická fakulta

Technická univerzita v Liberci – TUL

Fakulta mechatroniky

Fakulta strojní

Fakulta textilní

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – UJEP

Fakulta výrobních technologií a managementu

Univerzita Pardubice – UPA

Dopravní fakulta Jana Pernera

Fakulta elektrotechniky a informatiky

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava – VŠB – TUO

Fakulta bezpečnostního inženýrství

Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství

Fakulta strojní

Fakulta elektrotechniky a informatiky

Fakulta stavební

Hornicko-geologická fakulta

Západočeská univerzita v Plzni – ZČU

Fakulta elektrotechnická

Fakulta strojní

4. Absolvent VŠ technického zaměření bakalářského studijního programu by měl aktivně znát

1 cizí jazyk

2 cizí jazyky

jiný počet (*uvedte prosím*)

5. Pokud jste v předchozí otázce č. 4 zvolil/a možnost 1 cizí jazyk, měla by být tímto jazykem angličtina?

ano

ne

Pokud jste v předchozí otázce č. 4 zvolil/a možnost 2 cizí jazyky, měla by být jedním z těchto jazyků angličtina?

ano

ne

6. Ke studiu na VŠ technického zaměření do bakalářského studijního programu by měli být přijímáni

studenti se znalostí anglického jazyka

studenti se znalostí jakéhokoliv světového cizího jazyka

také studenti bez znalosti cizího jazyka

7. Jestliže jste v předchozí otázce č. 6 zvolil/a první nebo druhou možnost, znalost cizího jazyka podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – SEER) by měla být u studentů

nastupujících na VŠ technického zaměření do bakalářského studijního programu minimálně na úrovni

- A1 (začátečníci, nižší úroveň)
 A2 (začátečníci, vyšší úroveň)
 B1 (středně pokročilí, nižší úroveň)
 B2 (středně pokročilí, vyšší úroveň)
 C1 (pokročilí)
 C2 (pokročilí, vysoká úroveň)
 jiné (uved'te prosím)

8. Některé studijní programy nebo alespoň jejich části by měly být na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu vyučovány (označte prosím odpověď na každém řádku)

a) v angličtině ano spíše ano spíše ne ne

b) v některém z jiných světových jazyků ano spíše ano spíše ne ne

(uved'te prosím, který preferujete)

9. Výuka cizího jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by mohla být pro studenty fakultativní (nepovinná); stačilo by pouze splnit předepsané požadavky (např. složit písemnou/ ústní zkoušku, přednést prezentaci, prokázat znalost terminologie studovaného oboru...)

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

10. Ve výuce cizího jazyka (tzv. hlavního) na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách na (označte prosím odpověď na každém řádku)

na obecný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

na odborný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

na akademický jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

11. Ve výuce cizího jazyka (tzv. hlavního) na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být výuka odborného jazyka povinná pro všechny studenty

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

12. Ve výuce cizího jazyka (tzv. hlavního) na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být výuka akademického jazyka povinná pro všechny studenty

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

13. Ve výuce cizího jazyka (tzv. hlavního) na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měla být výuka obecného jazyka povinná pro všechny studenty

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

14. Jaká by měla být v bakalářském studijním programu na VŠ technického zaměření časová dotace na výuku cizího jazyka (tzv. hlavního) týdně a po kolik semestrů? (označte prosím odpověď na každém řádku); poznámka: 1 vyučovací hodina (vh) = 45 minut.

- a) první semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
b) druhý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
c) třetí semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
d) čtvrtý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
e) pátý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
f) šestý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně

Pokud jste v otázce č. 4 uvedl/a, že absolvent bakalářského studia technického zaměření by měl znát aktivně pouze 1 cizí jazyk, přejděte prosím k otázce č. 17.

15. Jaká by měla být v bakalářském studijním programu na VŠ technického zaměření časová dotace na výuku druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka týdně a po kolik semestrů? (označte prosím odpověď na každém řádku); poznámka: 1 vyučovací hodina (vh) = 45 minut.

- a) první semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
b) druhý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
c) třetí semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
d) čtvrtý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
e) pátý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně
f) šestý semestr 0 vh týdně 1 vh týdně 2 vh týdně 3 vh týdně 4 vh týdně

16. Ve výuce druhého (tzv. vedlejšího) cizího jazyka na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu je důležité soustředit se ve vyučovacích hodinách na (označte prosím odpověď na každém řádku)

obecný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité
odborný jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité
akademický jazyk velmi důležité spíše důležité spíše nedůležité naprosto nedůležité

17. Vysoká škola technického zaměření by měla nabízet k nepovinnému studiu širší škálu cizích jazyků (např. němčina, francouzština, angličtina, španělština, italština, ruština).

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

18. Vysoká škola technického zaměření by měla rovněž nabízet výuku méně často vyučovaných cizích jazyků (např. polština, slovenština, maďarština, arabština, čínština, japonština).

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

19. Možnost vyjet na zahraniční studijní pobyty v průběhu studia na VŠ technického zaměření v bakalářském studijním programu by měli mít

- všichni studenti
- jen studenti vybraní podle stanovených kritérií

20. Jako vedoucí jazykové katedry/ jazykového centra/ ústavu fakulty technického zaměření máte možnost ovlivnit práci Vašeho pracoviště v následujících oblastech:

- vymezení požadavků na vstupní/ výstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu
- stanovení přijímacích zkoušek z cizího jazyka v bakalářském studijním programu
- stanovení počtu cizích jazyků v bakalářském studijním programu
- přidělování finančních prostředků jazykové katedře/ jazykovému centru/ ústavu
- vymezení cílů jazykové výuky
- vymezení obsahu jazykové výuky
- vymezení vyučovacích metod v jazykové výuce
- vymezení způsobu hodnocení úrovně znalosti cizího jazyka
- přijímání učitelů cizího jazyka na jazykovou katedru/ jazykové centrum/ ústav
- určení počtu učitelů cizích jazyků na jazykové katedře/ jazykovém centru/ ústavu
- jiné (*uved'te prosím*)

21. Jaký je podle Vašeho názoru postoj managementu Vaší fakulty k výuce cizích jazyků v bakalářském studijním programu a k Vašemu jazykovému pracovišti?

(*označte prosím odpověď na každém řádku*)

podporuje povinnou výuku CJ	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
podporuje nepovinnou výuku cizích jazyků	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
podporuje rozšiřování nabídky studijních programů v CJ	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
podporuje profesní vzdělávání učitelů cizích jazyků	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
dbá na materiální vybavení jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
je přístupný k inovaci jazykového kurikula	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
staví se kladně k finančním požadavkům jazykového pracoviště např. při řešení otázek zkvalitňování jazykového vzdělávání studentů	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
spoluvytváří příznivé klima na jazykovém pracovišti	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
podporuje důvěru mezi nadřízenými a podřízenými	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
usiluje o to, aby se na rozhodovacích procesech podílela celá organizace	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
preferuje týmovou práci	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
zachází s učiteli jako s pouhou pracovní silou (ne jako s profesionály)	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne

22. Kolik externích pedagogů vyučuje na Vašem pracovišti anglický jazyk v bakalářském studijním programu? (uveďte prosím)

Kolik vyučujících anglického jazyka v bakalářském studijním programu má trvalý pracovní poměr na Vašem pracovišti? (uveďte prosím)

Kolik rodilých mluvčích vyučuje na Vašem pracovišti anglický jazyk v bakalářském studijním programu? (uveďte prosím)

23. Jaký je podle Vašeho názoru vztah vyučujících anglického jazyka k pracovišti/ k pracovním povinnostem/ k sobě navzájem? (označte prosím odpověď na každém řádku)

Mezi učiteli převládá týmová práce.	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
Učitelé mají pozitivní vztah k práci.	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
Učitelé jsou flexibilní, přístupní ke změnám.	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
Učitelé mají důvěru k vedení pracoviště.	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne
Učitelé mají důvěru k sobě navzájem.	<input type="checkbox"/> ano	<input type="checkbox"/> spíše ano	<input type="checkbox"/> spíše ne	<input type="checkbox"/> ne

24. Mají na Vašem pracovišti všichni vyučující anglického jazyka minimálně vysokoškolské magisterské vzdělání filologického zaměření?

- ano
 ne

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 5 Pilotní verze dotazníku III

Vážená paní kolegyně/ vážený pane kolego,

pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření, a to konkrétně v bakalářském studijním programu. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž se vztahuje k této problematice.

Vyplnění dotazníku Vám bude trvat **přibližně 15 minut**. Prosim Vás, abyste mu věnoval/a pozornost a obětoval/a na něj svůj čas. Velmi mi pomůžete. Zaručuji Vám naprostou anonymitu sdělených údajů.

Při vyplňování dotazníku klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo případně odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám ráda zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na všech českých technických fakultách, doufám, že by pro Vás mohly být zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková
stanislava.jonakova@unob.cz

1. Na které fakultě technického zaměření vyučujete anglický jazyk?

České vysoké učení technické v Praze – ČVUT

- Fakulta architektury
- Fakulta dopravní
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechnická
- Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská
- Fakulta strojní

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – UTB

- Fakulta aplikované informatiky

Vysoké učení technické v Brně – VUT

- Fakulta architektury
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií
- Fakulta informačních technologií
- Fakulta strojního inženýrství
- Fakulta informačních technologií

Česká zemědělská univerzita v Praze – ČZU

- Technická fakulta

Technická univerzita v Liberci – TUL

- Fakulta mechatroniky
- Fakulta strojní
- Fakulta textilní

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – UJEP

- Fakulta výrobních technologií a managementu

Univerzita Pardubice – UPA

- Dopravní fakulta Jana Pernera
 Fakulta elektrotechniky a informatiky

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava – VŠB – TUO

- Fakulta bezpečnostního inženýrství
 Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství
 Fakulta strojní
 Fakulta elektrotechniky a informatiky
 Fakulta stavební
 Hornicko-geologická fakulta

Západočeská univerzita v Plzni – ZČU

- Fakulta elektrotechnická
 Fakulta strojní

2. Jste absolventkou / absolventem

- PedF/FF obor učitelství s aprobací cizí jazyk(y)
 PedF/FF obor učitelství s přípravou na výuku neязыkových předmětů v cizím jazyce
 PedF/FF obor – kombinace jazykového a neязыkového předmětu
 jiné (*uved'te prosím*)

Následující část se vztahuje k základním údajům o jazykové výuce v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě technického zaměření.

3. Počet povinných cizích jazyků v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě (to je na fakultě, kterou jste vyznačili v otázce č. 1) je

- 0
 1
 2

jiný počet (*uved'te prosím*)

Pokud jste odpověděli 0 jazyků, zodpovězte prosím pouze otázku č. 20, č. 21 a č. 22.

Pokud jste odpověděli 2 jazyky, přejděte prosím k otázce č. 7.

4. Pokud se jedná pouze o jeden povinný cizí jazyk v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě, tímto jazykem je

- jazyk anglický
 jiný jazyk (*uved'te prosím*)
 povinný jazyk si volí každý student sám v rámci nabídky instituce

Jestliže jste v otázce č. 4 odpověděli/ a, že povinný jazyk si volí každý sám v rámci nabídky instituce, z kterých jazyků má student bakalářského studijního programu možnost vybírat?

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- arabština
- čeština jako cizí jazyk
- jiné (*uved'te prosím*)

5. Jaká je požadovaná vstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím*)

6. Jaká je požadovaná výstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- jiné (*uved'te prosím*)

Nyní prosím přejděte k otázce č. 12.

7. V případě dvou povinných cizích jazyků v bakalářském studijním programu

- jedním z nich je vždy angličtina a druhý povinný jazyk si vybírá student sám z nabídky jazyků vyučovaných v instituci
- oba povinné jazyky jsou vymezeny institucí (*uved'te prosím které*)
- výběr obou povinných jazyků z nabídky vyučovaných jazyků v instituci je záležitostí pouze studenta

Jestliže jste v otázce č. 7 odpověděl/ a, že student si může vybírat z nabídky jazyků vyučovaných institucí, z kterých jazyků má student bakalářského studijního programu možnost volby?

- angličtina
- němčina
- francouzština

- ruština
- španělština
- arabština
- čeština jako cizí jazyk
- jiné (*uved'te prosím*)

8. V případě dvou povinných cizích jazyků v bakalářském studijním programu je požadovaná vstupní znalost prvního povinného jazyka (tzv. hlavního)

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím*)

9. Požadovaná výstupní znalost prvního povinného jazyka (tzv. hlavního) je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- jiné (*uved'te prosím*)

10. V případě dvou povinných cizích jazyků v bakalářském studijním programu je požadovaná vstupní znalost druhého povinného jazyka (tzv. vedlejšího) v bakalářském studijním programu

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím*)

11. Požadovaná výstupní znalost druhého povinného jazyka (tzv. vedlejšího) je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

- není požadována specifická úroveň
 jiné (uved'te prosím)

12. Studenti bakalářského studijního programu skládají přijímací zkoušku z cizího jazyka

- ano
 ne

Pokud jste odpověděli, že studenti přijímací zkoušku neskládají, přejděte k otázce č. 15.

13. Stanovená úroveň přijímacích zkoušek z cizího jazyka v bakalářském studijním programu je

- A1
 A2
 B1
 B2
 C1
 jiné (uved'te prosím)

14. Přijímací zkoušku mohou studenti bakalářského studijního programu skládat z těchto jazyků

- angličtina
 němčina
 francouzština
 ruština
 španělština
 jiné (uved'te prosím)

Přijímací zkoušku musí studenti bakalářského studijního programu skládat z konkrétního jazyka (uved'te prosím)

15. Účast ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je

- povinná pro všechny studenty bez ohledu na úroveň jejich jazykových znalostí
 částečně povinná – (např. nemusí absolvovat hodiny obecného jazyka)
 zcela nepovinná
 jiné (uved'te prosím)

Jestliže jste uvedl/a, že účast studentů ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je pouze částečně povinná,

a) za jakých podmínek je to možné? (uved'te prosím)

b) co studenti musí absolvovat povinně? (uved'te prosím)

Jestliže jste uvedl/a, že účast studentů ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je zcela nepovinná, jaké podmínky musí student splnit?

(*uved'te prosím*)

16. Průměrný počet studentů ve skupině

- 1–10
 11–15
 16–20
 21–25
 26–30
 více než 30

17. Zadáváte studentům tzv. rozřazovací testy před zahájením studia cizího jazyka na Vaší fakultě?

- ano
 ne

18. Jazyková výuka je organizována (*vyznačte prosím odpověď na každém řádku*)

a) v homogenních skupinách z hlediska

jazykové úrovně studentů ano spíše ano spíše ne ne

b) v homogenních skupinách z hlediska

specializací studentů ano spíše ano spíše ne ne

e) jiné (*uved'te prosím*)

19. Jaká je hodinová dotace na povinnou výuku cizího jazyka v bakalářském studijním programu a po kolik semestrů?

První povinný jazyk (hlavní)

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

Druhý povinný jazyk (vedlejší)

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

20. Jakému časovému rozsahu v minutách odpovídá na Vašem pracovišti jedna vyučovací hodina? (*uved'te prosím*)

21. K nepovinnému studiu jsou studentům v bakalářském studijním programu nabízeny tyto cizí jazyky

- angličtina

- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- arabština
- čeština jako cizí jazyk
- jiné (*uved'te prosím*)

22. Jaká je hodinová dotace u nepovinné výuky cizího jazyka v bakalářském studijním programu a po kolik semestrů?

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 6 Finální verze dotazníku III

Vážená paní kolegyně/ vážený pane kolego,

pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž je zaměřen na celkové zmapování jazykové výuky na technických fakultách, a to konkrétně v bakalářském studijním programu.

Vyplnění dotazníku trvá **přibližně 10 minut**. Prosim Vás, abyste mu věnoval/a pozornost a obětoval/a na něj svůj čas. Při vyplňování dotazníku klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám v případě Vašeho zájmu zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na všech českých technických fakultách, věřím, že by zjištěné údaje mohly být pro Vás zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková

stanislava.jonakova@unob.cz

1. Na které fakultě technického zaměření vyučujete anglický jazyk?

České vysoké učení technické v Praze – ČVUT

- Fakulta architektury
- Fakulta dopravní
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechnická
- Fakulta jaderná a fyzikálně inženýrská
- Fakulta strojní
- Fakulta informačních technologií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně – UTB

- Fakulta aplikované informatiky

Vysoké učení technické v Brně – VUT

- Fakulta architektury
- Fakulta stavební
- Fakulta elektrotechniky a komunikačních technologií
- Fakulta informačních technologií
- Fakulta strojního inženýrství

Česká zemědělská univerzita v Praze – ČZU

- Technická fakulta

Technická univerzita v Liberci – TUL

- Fakulta mechatroniky
- Fakulta strojní
- Fakulta textilní

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem – UJEP

- Fakulta výrobních technologií a managementu

Univerzita Pardubice – UPA

- Dopravní fakulta Jana Pernera
- Fakulta elektrotechniky a informatiky

Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava – VŠB – TUO

- Fakulta bezpečnostního inženýrství
- Fakulta metalurgie a materiálového inženýrství
- Fakulta strojní
- Fakulta elektrotechniky a informatiky
- Fakulta stavební
- Hornicko-geologická fakulta

Západočeská univerzita v Plzni – ZČU

- Fakulta elektrotechnická
- Fakulta strojní

2. Jste absolventkou / absolventem

- PedF/FF obor učitelství cizích jazyků
- PedF/FF obor učitelství - příprava na výuku nejazykových předmětů v cizím jazyce
- PedF/FF obor – kombinace jazykového a nejazykového předmětu
- jiné (*uved'te prosím*)

Následující část se vztahuje k základním údajům o jazykové výuce v bakalářském studijním programu na fakultě technického zaměření, kterou jste označili v ot. č. 1.

3. Počet povinných (včetně povinně volitelných) cizích jazyků v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě je

- 0
- 1
- 2

jiný počet (*uved'te prosím*)

*Pokud jste odpověděli **0 jazyků**, zodpovězte prosím pouze otázku č. 21, č. 22 a č. 23.*

*Pokud jste odpověděli **2 jazyky**, přejděte prosím k otázce č. 7.*

4. Pokud jste v otázce č. 3 odpověděli, že se jedná pouze o studium jednoho cizího jazyka v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě, tímto jazykem je

- jazyk anglický
- jiný cizí jazyk (*uved'te prosím*)
- cizí jazyk, který si volí každý student individuálně podle jazykové nabídky instituce

Jestliže jste v otázce č. 4 odpověděli, že cizí jazyk si volí každý student individuálně podle jazykové nabídky instituce, z kterých jazyků má student bakalářského studijního programu možnost vybírat?

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- arabština
- čeština pro cizince
- jiné (uved'te prosím)

5. Jaká je požadovaná vstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERRJ)

6. Jaká je požadovaná výstupní úroveň znalosti cizího jazyka v bakalářském studijním programu?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- jiné (uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERR pro jazyky)

Nyní prosím přejděte k otázce č. 12.

7. V případě studia dvou cizích jazyků v bakalářském studijním programu

- jedním z nich je vždy angličtina a druhý jazyk si vybírá student podle jazykové nabídky instituce
- oba jazyky jsou vymezeny institucí (uved'te prosím které)
- výběr obou jazyků z nabídky vyučovaných jazyků v instituci je zcela v kompetenci studenta

Jestliže jste v otázce č. 7 odpověděli, že student si může vybírat z nabídky jazyků vyučovaných institucí, z kterých jazyků má student bakalářského studijního programu možnost volby?

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- arabština
- čeština pro cizince
- jiné (*uved'te prosím*)

8. Požadovaná vstupní znalost prvního cizího jazyka (tzv. hlavního) v bakalářském studijním programu je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERR pro jazyky*)

9. Požadovaná výstupní znalost prvního cizího jazyka (tzv. hlavního) v bakalářském studijním programu je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2
- jiné (*uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERR pro jazyky*)

10. Požadovaná vstupní znalost druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) v bakalářském studijním programu je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERR pro jazyky*)

11. Požadovaná výstupní znalost druhého cizího jazyka (tzv. vedlejšího) v bakalářském studijním programu je

- A1
- A2

- B1
- B2
- C1
- není požadována specifická úroveň
- jiné (*uved'te prosím; pokud možno, přirovnejte danou úroveň k SERR pro jazyky*)

12. Studenti bakalářského studijního programu skládají přijímací zkoušku z cizího jazyka

- ano
- ne

Pokud jste odpověděli, že studenti přijímací zkoušku neskládají, přejděte prosím k otázce č. 16.

13. Přijímací zkouška z cizího jazyka v bakalářském studijním programu slouží zároveň jako tzv. rozřazovací test

- ano
- ne

14. Stanovená úroveň obtížnosti přijímacích zkoušek z cizího jazyka v bakalářském studijním programu je

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- jiné (*uved'te prosím*)

15. Přijímací zkoušku musí studenti bakalářského studijního programu skládat z cizího jazyka určeného institucí

- ano (*uved'te prosím, o který jazyk se jedná*)
- ne

Přijímací zkoušku mohou studenti bakalářského studijního programu skládat z těchto jazyků

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- jiné (*uved'te prosím*)

16. Účast ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je

- povinná v plném rozsahu pro všechny studenty bez ohledu na úroveň jejich jazykových znalostí

- částečně povinná – (např. nemusí absolvovat hodiny obecného jazyka)
 zcela nepovinná
 jiné (*uved'te prosím*)

Jestliže jste uvedli, že účast studentů ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je pouze částečně povinná,

- a) za jakých podmínek je to možné? (*uved'te prosím*)
b) kterou část jazykové výuky musí studenti absolvovat povinně?
(*uved'te prosím*)

Jestliže jste uvedli, že účast studentů ve výuce cizího jazyka v bakalářském studijním programu je zcela nepovinná, za jakých podmínek se účast v jazykové výuce nevyžaduje?

(*uved'te prosím*)

17. Průměrný počet studentů ve skupině je

- 1–10
 11–15
 16–20
 21–25
 26–30
 více než 30

18. Zadáváte studentům tzv. rozřazovací testy při zahájení výuky cizího jazyka v bakalářském studijním programu na Vaší fakultě?

- ano
 ne

19. Jazyková výuka je organizována (*vyznačte prosím odpověď na každém řádku*)

a) v homogenních skupinách podle jazykové úrovně studentů ano spíše ano spíše ne ne

b) v homogenních skupinách podle studijních oborů studentů ano spíše ano spíše ne ne

c) jiné (*uved'te prosím*)

20. Jaká je hodinová dotace pro povinnou výuku cizího jazyka v bakalářském studijním programu a do kolika semestrů je rozvržena?

První povinný jazyk (hlavní)

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

Druhý povinný jazyk (vedlejší)

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

21. Jedna vyučovací hodina cizího jazyka na Vašem pracovišti trvá (*uved'te prosím v minutách*)

22. Z nepovinně volitelných cizích jazyků jsou studentům v bakalářském studijním programu nabízeny tyto cizí jazyky

- angličtina
- němčina
- francouzština
- ruština
- španělština
- arabština
- čeština pro cizince
- jiné (*uved'te prosím*)

23. Jaká je hodinová dotace u nepovinné výuky cizího jazyka v bakalářském studijním programu a do kolika semestrů je rozvržena?

Počet semestrů (*uved'te prosím*)

Hodinová dotace za semestr (*uved'te prosím*)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 7 Pilotní verze dotazníku IV

Vážená paní kolegyně/ vážený pane kolego,

pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou jazykového kurikula na fakultách technického zaměření. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž je zaměřen na způsob projektování jazykového kurikula na technických fakultách, a to konkrétně v bakalářském studijním programu.

Vyplnění dotazníku trvá **přibližně 30 minut**. Proším Vás, abyste mu věnoval/a pozornost a obětoval/a na něj svůj čas. Při vyplňování dotazníku klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám v případě Vašeho zájmu zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na českých technických fakultách, věřím, že by zjištěné údaje mohly být pro Vás zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková

stanislava.jonakova@unob.cz

ČÁST I

1. Anglický jazyk vyučujete na univerzitě na fakultě

2. Kurikulum anglického jazyka (povinný/ povinně volitelný jazyk) pro bakalářský studijní program, podle kterého na Vaší fakultě v současné době vyučujete,

- bylo vytvořeno v roce/ v letech (*uved'te prosím*)
- nevím, kdy bylo vytvořeno

3. Kurikulum anglického jazyka (povinný/ povinně volitelný jazyk) pro Bc studijní program, který jste zpracovával/a, mělo výstupní úroveň

- A2
- B1
- B2
- C1

4. Toto kurikulum anglického jazyka pro bakalářský studijní program, na jehož tvorbě jste se podílel/a, je určeno

- pouze pro české studenty
- pouze pro zahraniční studenty
- pro smíšené skupiny českých a zahraničních studentů

5. V oblasti tvorby jazykového kurikula jste se vzdělával/a (*můžete označit více možností*)

- v rámci vysokoškolského studia

- v rámci seminářů/ kurzů zaměřených na tvorbu kurikula organizovaných vzdělávacími institucemi
- v rámci školení na pracovišti
- formou samostudia
- nebyli jste v této oblasti vůbec vzděláváni
- jiné (uved'te prosím)

6. Na tvorbě kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program na Vaší fakultě jste pracoval/a

- sám/ sama
- v užším týmu
- jiné (uved'te prosím)

Jestliže jste pracoval/a v týmu, tento tým byl tvořen (můžete označit více možností)

- externisty specializujícími se na tvorbu jazykového kurikula
- učiteli anglického jazyka z Vašeho pracoviště vyškolenými na tvorbu jazykového kurikula
- učiteli anglického jazyka z Vašeho pracoviště nevyškolenými na tvorbu jazykového kurikula
- jiné (uved'te prosím)

Kdo jmenoval členy Vašeho týmu a podle jakých kritérií? (uved'te prosím)

7. V době tvorby kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program jste jako tvůrci z řad učitelů na Vašem pracovišti

- byli částečně osvobozeni od pracovních povinností
- pracovali na kurikulu při plném úvazku
- jiné (uved'te prosím)

8. Měli jste dostatečný časový prostor pro tvorbu kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program na Vašem pracovišti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

prostor pro komentář

9. Domníváte se, že jste měli tvůrčí svobodu (volnost) v procesu tvorby kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

prostor pro komentář

10. V průběhu tvorby kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program převažovala v týmu (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
vzájemná důvěra mezi členy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrá komunikace mezi členy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vzájemná důvěra členů týmu k vedení jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrá komunikace mezi členy týmu a vedením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
radost/ uspokojení z práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (uved'te prosím)				

11. Byly práce na kurikulu průběžně diskutovány s ostatními učiteli jazykového pracoviště?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

*Pokud jste odpověděl/a **ano, spíše ano**, které komponenty kurikula byly diskutovány? (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Velmi diskutovány	Spíše diskutovány	Spíše nediskutovány	Vůbec nediskutovány
celkové učební cíle (goals)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dílčí výukové cíle (objectives)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obsah kurzu/ kurzů (syllabus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uspořádání učiva do jednotlivých semestrů/ modulů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výukové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vyučovací metody	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formy výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
způsob hodnocení studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
úlohy na rozvíjení řečových dovedností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
úlohy na upevňování jazykových prostředků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hodnocení kurzu/ kurzů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (uved'te prosím)				

12. Kurikulum anglického jazyka pro bakalářský studijní program bylo vypracováno (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Velmi vysoká míra spolupráce	Spíše vysoká míra spolupráce	Spíše nízká míra spolupráce	Žádná spolupráce
tvůrci kurikula ve spolupráci se studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tvůrci kurikula ve spolupráci s odbornými katedrami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tvůrci kurikula ve spolupráci s vedením jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné <i>(uved'te prosím)</i>				
prostor pro komentář				

13. Bylo kurikulum pilotováno před jeho oficiálním zavedením do výuky anglického jazyka v bakalářském studijním programu?

- ano
 částečně
 ne

prostor pro komentář

ČÁST II

14. Jaké důvody Vás vedly k vytvoření kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program, podle kterého v současné době vyučujete? *(můžete označit více možností)*

- na jazykovém pracovišti chybělo kurikulum AJ pro Bc studijní program
 studenti přicházeli na VŠ s vyšší vstupní úrovní znalosti AJ
 byly vymezeny nové požadavky na výstupní znalost AJ
 změnila se struktura populace ve škole (vyšší počet cizinců na fakultě)
 snažili jsme se efektivněji využít nové informační a komunikační technologie
 vedení fakulty snížilo časovou dotaci pro výuku AJ

jiné *(uved'te prosím)*

15. Jedná se o kurikulum

- několikařázové (zohledňující u studentů např. různou vstupní úroveň znalosti AJ)
 jednofázové (nezohledňující specifika studentů)

jiné *(uved'te prosím)*

16. Kurikulum anglického jazyka pro bakalářský studijní program je určeno studentům, kteří jsou při výuce AJ organizováni *(odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
v homogenních skupinách podle jazykové úrovně studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

v homogenních skupinách podle studijních oborů studentů

jiné (uved'te prosím)

17. Při tvorbě kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program jste vycházeli (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
z předchozího kurikula AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z materiálního vybavení jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z požadavků instituce na výstupní znalost AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z vymezené časové dotace pro výuku AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných MŠMT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných Vaší vysokoškolskou institucí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných Vaším jazykovým pracovištěm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (uved'te prosím)

18. Které komponenty jsou obsaženy ve Vašem kurikulu? (můžete označit více možností)

- typ kurzu (povinný, povinně volitelný, volitelný)
- předpoklady pro účast v kurzu (např. úspěšné absolvování vstupního testu, požadavek na minimální vstupní úroveň znalosti AJ)
- časová dotace pro výuku AJ (počet semestrů, hodinová dotace za semestr)
- kredity udílené za semestr
- celkové učební cíle (goals)
- dílčí výukové cíle (objectives)
- sylabus (co je obsahem kurzu)
- odkazy na povinnou a doporučovanou literaturu/ výukové materiály
- vyučovací metody
- formy výuky
- úlohy na rozvíjení řečových dovedností
- úlohy na upevňování jazykových prostředků
- způsob hodnocení studentů
- způsob hodnocení efektivity kurikula

jiné (uved'te prosím)

19. Na který/ které z výše uvedených komponentů v otázce č. 18 jste se při tvorbě kurikula zaměřili jako první?

Uved'te prosím

20. Kterým aspektům jste věnovali při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program pozornost? (můžete označit více možností)

- vyučovací styl učitelů
- motivovanost učitelů
- vzdělání učitelů
- zkušenosti učitelů s výukou jazyků
- pracovní zátěž učitelů
- otevřenost učitelů ke změnám
- možnosti učitelů zvyšovat si kvalifikaci
- očekávání studentů
- učební styly studentů
- dřívější zkušenosti studentů s jazykem
- motivovanost studentů
- snadnost přístupu studentů k učebním zdrojům
- náročnost přípravy studentů na vyučovací hodiny
- formy výuky
- postoj VŠ managementu k výuce AJ

jiné (uved'te prosím)

21. Vycházeli jste při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program z analýzy potřeb studentů?

- ano
- ne

Pokud jste odpověděl/a, že jste při tvorbě kurikula AJ vycházeli z analýzy potřeb studentů, označte, na co byla analýza potřeb studentů zaměřena (odpověď prosím vyznačte na každém řádku).

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
target situation analysis (k čemu budou studenti AJ používat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
present situation analysis (jakým způsobem se studenti učí AJ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
learning situation analysis (jakým způsobem se studenti učí AJ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
means analysis (analýza prostředí, ve kterém kurz AJ probíhá)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

prostor pro komentář

22. Vycházeli jste při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)

- ano
- ne

Pokud jste odpověděl/a, že jste **při tvorbě kurikula AJ pro bakalářský studijní program vycházeli ze SEERJ, za jakým účelem se tak dělo?**

- vypracování celkových učebních cílů (goals)
 - vypracování dílčích výukových cílů (objectives)
 - vypracování sylabů (obsah kurzů)
 - výběr vhodných výukových materiálů
 - tvorba nových výukových materiálů
 - specifikace obsahu testů
 - specifikace obsahu zkoušek
 - formulování kritérií pro průběžné hodnocení výkonu studentů učitelem
- jiné (uved'te prosím)

23. Je součástí Vašeho kurikula Evropské jazykové portfolio?

- ano
- ne

Pokud jste odpověděl/a kladně, jaký význam mu ve vysokoškolské jazykové výuce přikládáte?

Uved'te prosím

24. Jsou součástí kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program elektronické podpory výuky?

- ano
- ne

Pokud jste odpověděl/a kladně, jaký význam jí ve vysokoškolské jazykové výuce přikládáte?

- určeny k samostatné přípravě na vyučovací hodiny (prostudování materiálů je povinné)
- určeny pouze k samostudiu (studium materiálů pouze doporučeno)
- určeny k testování studentů
- určeny k odevzdávání domácích úkolů, seminárních prací ... (tzv. odevzdávárna)
- jsou součástí výuky (elektronické materiály používány přímo ve vyučovacích hodinách)

jiné (uved'te prosím)

prostor pro komentář

ČÁST III

25. Studenti jsou podle kurikula připravováni pro oblast (vyznačte prosím na každém řádku)

	Velmi důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostο nedůležité
<u>Osobní</u> (např. domácí život, rodina, přátelé, sport, koníčky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Veřejnou</u> (např. obchody, nemocnice,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

kino, restaurace, hotely)

Pracovní (např. zaměstnavatel, zaměstnanci, komunikace v zaměstnání)

Vzdělávací (např. škola, univerzita, výuka, přednášky, semináře)

prostor pro komentář

26. Které výukové materiály jsou v kurikulu anglického jazyka pro Bc studijní program stěžejní? (vyznačte prosím na každém řádku)

	Velmi důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostο nedůležité
komerční učebnice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výukové materiály vytvářené institucí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vlastní materiály vyučujících	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
materiály poskytnuté studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (*uved'te prosím*)

prostor pro komentář

27. Kdo provedl výběr učebnice/ výukových materiálů uvedených v otázce č. 26?

pouze tvůrci kurikula

tvůrci kurikula ve spolupráci s ostatními učiteli jazykového pracoviště

tvůrci kurikula ve spolupráci se studenty

tvůrci kurikula ve spolupráci s vedením jazykového pracoviště

jiné (*uved'te prosím*)

prostor pro komentář

28. Je sylabus (obsah kurzu/ kurzů) přizpůsoben obsahu zvolené učebnice/ výukových materiálů?

ano

spíše ano

spíše ne

ne

prostor pro komentář

29. Jaký typ sylabu ve Vašem kurikulu převažuje?

strukturovaný (obsahuje gramatiku, slovní zásobu, větné vzorce)

pojmově funkční (např. vyjádření žádosti, stížnosti, souhlasu, omluvy vyjádření času, prostoru...)

situační (např. situace u lékaře, v obchodě, na letišti, na pracovišti...)

tematický (důraz na obsah, informace – např. drugs, technology ...)

zaměřený na řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení, psaní)

- zaměřený na řešení úloh (např. řešení daného problému)
- integrovaný (zahrnuje elementy různých typů sylabů uvedených výše)
- jiné *(uved'te prosím)*
- prostor pro komentář

30. V kurikulu je důraz kladen na výuku *(odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Velmi důležitě	Spíše důležitě	Spíše nedůležitě	Naprostο nedůležitě
<u>jazyka obecného</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>jazyka odborného</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>jazyka akademického</u> (znalosti a dovednosti nutné pro studium na domácí/zahraniční VŠ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jestliže obecný jazyk není součástí kurikula ani předepsané zkoušky, přejděte prosím k otázce 32.

31. V oblasti obecného jazyka (General English) je důraz kladen na rozvoj následujících řečových dovedností a jazykových prostředků *(odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Velmi důležitě	Spíše důležitě	Spíše nedůležitě	Naprostο nedůležitě
poslech s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samostatný ústní projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní interakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemný projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
slovní zásoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gramatika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fonetika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné <i>(uved'te prosím)</i>				

32. V oblasti odborného a akademického jazyka je důraz kladen na rozvoj následujících řečových dovedností a jazykových prostředků *(odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Velmi důležitě	Spíše důležitě	Spíše nedůležitě	Naprostο nedůležitě
poslech s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samostatný ústní projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ústní interakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemný projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
slovní zásoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gramatika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fonetika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (<i>uved'te prosím</i>)				

33. V kurikulu je důraz kladen na

	Velmi důležitá	Spíše důležitá	Spíše nedůležitá	Naprosty nedůležitá
<u>strategie učení se cizímu jazyku</u> (např. kompenzování - opisy, parafráze; odhad významu slov z kontextu; žádost o objasnění)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>sociokulturní znalosti</u> (informace o společnosti/ kultuře těch společenství, která mluví cílovým jazykem - např. každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, společenské konvence, obyčeje ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>sociolingvistické kompetence</u> (např. řečové zdvořilostní normy - vyjádření obdivu, vděku, lítosti rozdíly mezi funkčními styly jazyka - neutrální, vědecký, populárně vědecký...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>pragmatické kompetence</u> (např. funkční využití jazykových prostředků; koherence a koheze textu – např. jak připravit prezentaci, napsat abstrakt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. V rámci kurikula je učitel anglického jazyka ve vyučovacích hodinách v roli (*můžete označit více možností*)

- partnera
 koordinátora
 facilitátora (pomocníka)
 supervizora
 jiné (*uved'te prosím*)

35. Jaká role se v kurikulu očekává od studenta? (*můžete označit více možností*)

- aktivně se účastnit učebního procesu ve spolupráci s učitelem a ostatními studenty

- nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium
- být schopen se sám ohodnotit
- disciplinovaně plnit výhradně pokyny učitele
- přijímat zodpovědnost za své vlastní učení
- rozvíjet své vlastní učební strategie

jiné (uved'te prosím)

ČÁST IV

36. V čem jste spatřovali případná rizika následné implementace vytvořeného kurikula do vyučovacího procesu? (můžete označit více možností)

- nízká vstupní znalost AJ (z toho vyplývající obtíž s osvojováním odborné slovní zásoby)
- nízká hodinová dotace
- problematické zvládnutí celého obsahu daného tématu v rámci omezeného počtu hodin
- kladení velkého důrazu na samostatnou přípravu
- nerespektování kurikula některými učiteli

jiné (uved'te prosím)

37. Existují ještě další dokumenty, které jsou součástí kurikula?

prostor pro komentář

38. Jestliže jste se podílel/a na tvorbě kurikula a také podle něho učíte, domníváte se, že by bylo vhodné na základě Vašich současných zkušeností provést nějaké změny?

- ano
- částečně
- ne

Pokud jste odpověděl/a ano nebo částečně, k jakým změnám by mělo dojít?

- revidovat výukové cíle (objectives)
- revidovat obsah kurzu
- revidovat uspořádání obsahu kurzu
- revidovat výukové materiály
- umožnit učitelům flexibilnější přístup ke studentům

jiné (uved'te prosím)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

Příloha č. 8 Finální verze dotazníku IV

Vážená paní kolegyně/ vážený pane kolego,

pracuji jako odborný asistent na Centru jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně, kde vyučuji anglický a ruský jazyk. V rámci doktorského studia na Univerzitě Karlově v Praze se zabývám problematikou jazykového kurikula na fakultách technického zaměření. V této souvislosti si Vás dovoluji požádat o vyplnění dotazníku, jenž je zaměřen na způsob projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření, a to konkrétně v bakalářském studijním programu.

Vyplnění dotazníku trvá **přibližně 30 minut**. Proším Vás, abyste mu věnoval/a pozornost a obětoval/a na něj svůj čas. Při vyplňování dotazníku klikněte prosím na Vámi zvolenou odpověď nebo odpověď napište do připraveného textového pole.

Předem Vám děkuji za Vaši trpělivost a spolupráci. Po zpracování získaných dat bych Vám v případě Vašeho zájmu zaslala výsledky výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum je realizován na českých fakultách technického zaměření, věřím, že by zjištěné údaje mohly být pro Vás zajímavé.

PaedDr. Stanislava Jonáková

stanislava.jonakova@unob.cz

ČÁST I

1. Anglický jazyk vyučujete na univerzitě na fakultě

2. Kurikulum anglického jazyka (povinný/ povinně volitelný jazyk) pro Bc studijní program, podle kterého na Vaší fakultě v současné době vyučujete,

bylo vytvořeno v roce/ v letech (*uved'te prosím*)

nevím, kdy bylo vytvořeno

3. Kurikulum anglického jazyka (povinný/ povinně volitelný jazyk) pro Bc studijní program, který jste zpracovával/a, má výstupní úroveň podle SERR

A2

B1

B2

C1

jiné (*uved'te prosím*)

4. Toto kurikulum anglického jazyka pro Bc studijní program, na jehož tvorbě jste se podílel/a, je určeno

pouze pro české studenty

pouze pro zahraniční studenty

pro smíšené skupiny českých a zahraničních studentů

5. V oblasti tvorby jazykového kurikula jste se vzdělával/a (*můžete označit více možností*)

v rámci vysokoškolského studia

- v rámci seminářů / kurzů zaměřených na tvorbu kurikula organizovaných vzdělávacími institucemi
- v rámci školení na pracovišti
- formou samostudia
- nebyli jste v této oblasti vůbec vzdělávání
- jiné (uved'te prosím)

6. Na tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program na Vaší fakultě jste pracoval/a

- sám/ sama
- v užším týmu
- jiné (uved'te prosím)

Jestliže jste pracoval/a v týmu, tento tým byl tvořen (můžete označit více možností)

- externisty specializujícími se na tvorbu jazykového kurikula
- učiteli anglického jazyka z Vašeho pracoviště vyškolenými na tvorbu jazykového kurikula
- učiteli anglického jazyka z Vašeho pracoviště nevyškolenými na tvorbu jazykového kurikula
- jiné (uved'te prosím)

Kdo jmenoval členy Vašeho týmu a podle jakých kritérií? (uved'te prosím)

7. V době tvorby kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program jste jako tvůrci z řad učitelů na Vašem pracovišti

- byli částečně osvobozeni od pracovních povinností
- pracovali na kurikulu při plném úvazku
- jiné (uved'te prosím)

8. Měli jste dostatečný časový prostor pro tvorbu kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program na Vašem pracovišti?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

prostor pro komentář

9. Domníváte se, že jste měli tvůrčí svobodu (volnost) v procesu tvorby kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

prostor pro komentář

10. V průběhu tvorby kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program převažovala v týmu (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
vzájemná důvěra mezi členy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrá komunikace mezi členy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vzájemná důvěra členů týmu k vedení jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dobrá komunikace mezi členy týmu a vedením	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
radost/ uspokojení z práce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (uved'te prosím)				

11. Byly práce na kurikulu průběžně diskutovány s ostatními učiteli jazykového pracoviště?

- ano
 spíše ano
 spíše ne
 ne

*Pokud jste odpověděl/a **ano, spíše ano**, které komponenty kurikula byly diskutovány? (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Velmi diskutovány	Spíše diskutovány	Spíše nediskutovány	Vůbec nediskutovány
celkové učební cíle (goals)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dílčí výukové cíle (objectives)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
obsah kurzu/ kurzů (syllabus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
uspořádání učiva do jednotlivých semestrů/ modulů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výukové materiály	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vyučovací metody	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
formy výuky	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
způsob hodnocení studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
úlohy na rozvíjení řečových dovedností	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
úlohy na upevňování jazykových prostředků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hodnocení kurzu/ kurzů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (uved'te prosím)

12. Kurikulum anglického jazyka pro Bc studijní program bylo vypracováno (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Velmi vysoká míra spolupráce	Spíše vysoká míra spolupráce	Spíše nízká míra spolupráce	Žádná spolupráce
tvůrci kurikula ve spolupráci se studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tvůrci kurikula ve spolupráci s odbornými katedrami	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tvůrci kurikula ve spolupráci s vedením jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné <i>(uved'te prosím)</i> prostor pro komentář				

13. Bylo kurikulum pilotováno před jeho oficiálním zavedením do výuky anglického jazyka v Bc studijním programu?

- ano
 částečně
 ne

prostor pro komentář

ČÁST II

14. Jaké důvody Vás vedly k vytvoření kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program, podle kterého v současné době vyučujete? *(můžete označit více možností)*

- na jazykovém pracovišti chybělo kurikulum AJ pro Bc studijní program
 studenti přicházeli na VŠ s vyšší vstupní úrovní znalosti AJ
 byly vymezeny nové požadavky na výstupní znalost AJ
 změnila se struktura populace ve škole (vyšší počet cizinců na fakultě)
 snažili jsme se efektivněji využít nové informační a komunikační technologie
 vedení fakulty snížilo časovou dotaci pro výuku AJ

jiné *(uved'te prosím)*

15. Jedná se o kurikulum

- několikafázové (zohledňující u studentů např. různou vstupní úroveň znalosti AJ)
 jednofázové (nezohledňující specifika studentů, např. různou vstupní úroveň AJ)

jiné *(uved'te prosím)*

16. Kurikulum anglického jazyka pro Bc studijní program je určeno studentům, kteří jsou při výuce AJ organizováni *(odpověď prosím vyznačte na každém řádku)*

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
v homogenních skupinách podle jazykové úrovně studentů	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

v homogenních skupinách podle studijních oborů studentů

jiné (uved'te prosím)

17. Při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program jste vycházeli (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
z předchozího kurikula AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z materiálního vybavení jazykového pracoviště	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z požadavků instituce na výstupní znalost AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z vymezené časové dotace pro výuku AJ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných MŠMT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných Vaší vysokoškolskou institucí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
z dokumentů vydaných Vaším jazykovým pracovištěm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (uved'te prosím)

18. Které komponenty jsou explicitně specifikovány ve Vašem kurikulu? (můžete označit více možností)

- typ kurzu (povinný, povinně volitelný, volitelný)
- předpoklady pro účast v kurzu (např. úspěšné absolvování vstupního testu, požadavek na minimální vstupní úroveň znalosti AJ)
- časová dotace pro výuku AJ (počet semestrů, hodinová dotace za semestr)
- kredity udílené za semestr
- celkové učební cíle (goals)
- dílčí výukové cíle (objectives)
- sylabus (co je obsahem kurzu)
- odkazy na povinnou a doporučenou literaturu/ výukové materiály
- vyučovací metody
- formy výuky
- úlohy na rozvíjení řečových dovedností
- úlohy na upevňování jazykových prostředků
- způsob hodnocení studentů
- způsob hodnocení efektivity kurikula

jiné (uved'te prosím)

19. Na který/ které z výše uvedených komponentů v otázce č. 18 jste se při tvorbě kurikula zaměřili nejdříve?

Uved'te prosím

20. Kterým aspektům jste věnovali při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program pozornost? (můžete označit více možností)

- vyučovací styl učitelů
- motivovanost učitelů
- vzdělání učitelů
- zkušenosti učitelů s výukou jazyků
- pracovní zátěž učitelů
- otevřenost učitelů ke změnám
- možnosti učitelů zvyšovat si kvalifikaci
- očekávání studentů
- učební styly studentů
- dřívější zkušenosti studentů s jazykem
- motivovanost studentů
- snadnost přístupu studentů k učebním zdrojům
- náročnost přípravy studentů na vyučovací hodiny
- formy výuky
- postoj VŠ managementu k výuce AJ

jiné (uved'te prosím)

21. Vycházeli jste při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program z analýzy potřeb studentů?

- ano
- ne

*Pokud jste odpověděl/a, že jste **při tvorbě kurikula AJ vycházeli z analýzy potřeb studentů**, označte, na co byla analýza potřeb studentů zaměřena (odpověď prosím vyznačte na každém řádku).*

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
target situation analysis (k čemu budou studenti AJ používat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
present situation analysis (analýza úrovně znalosti AJ studentů)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
learning situation analysis (jakým způsobem se studenti učí AJ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
means analysis (analýza prostředí, ve kterém kurz AJ probíhá)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
prostor pro komentář				

22. Vycházeli jste při tvorbě kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ)?

- ano
 ne

Pokud jste odpověděl/a kladně, k čemu jste poznatků ze SERRJ využili?

- k vypracování celkových učebních cílů (goals)
 k vypracování dílčích výukových cílů (objectives)
 k vypracování sylabů (obsah kurzů)
 k výběru vhodných výukových materiálů
 k tvorbě nových výukových materiálů
 ke specifikaci obsahu testů
 ke specifikaci obsahu zkoušek
 k formulování kritérií pro průběžné hodnocení výkonu studentů učitelem
jiné (*uved'te prosím*)

23. Je součástí Vašeho kurikula Evropské jazykové portfolio?

- ano
 ne

Pokud jste odpověděl/a kladně, jaký význam mu ve vysokoškolské jazykové výuce přikládáte?

Uved'te prosím

24. Jsou součástí kurikula anglického jazyka pro Bc studijní program elektronické podpory výuky?

- ano
 ne

Pokud jste odpověděl/a kladně, k čemu jsou elektronické podpory určeny?

- k samostatné přípravě na vyučovací hodiny (prostudování materiálů je povinné)
 pouze k samostudiu (studium materiálů jen doporučeno)
 k testování studentů
 k odevzdávání domácích úkolů, seminárních prací ... (tzv. odevzdávárna)
 ke komunikaci v angličtině (sociální a univerzitní sítě)
 součást výuky (elektronické materiály používány přímo ve vyučovacích hodinách)
jiné (*uved'te prosím*)

prostor pro komentář

ČÁST III

25. Studenti jsou podle kurikula připravováni pro oblast (vyznačte prosím na každém řádku)

	Velmi důležitě	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostο nedůležité
<u>Osobní</u> (např. domácí život, rodina, přátelé, sport, koníčky)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Veřejnou</u> (např. obchody, nemocnice, kino, restaurace, hotely)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Pracovní</u> (např. zaměstnavatel, zaměstnanci, komunikace v zaměstnání)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Vzdělávací</u> (např. škola, univerzita, výuka, přednášky, semináře)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

prostor pro komentář

26. Které výukové materiály jsou v kurikulu anglického jazyka pro Bc studijní program stěžejní? (vyznačte prosím na každém řádku)

	Velmi důležitě	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostο nedůležité
komerční učebnice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výukové materiály vytvářené institucí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vlastní materiály vyučujících	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
materiály poskytnuté studenty	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (uved'te prosím)

prostor pro komentář

27. Kdo provedl výběr učebnice/ výukových materiálů uvedených v otázce č. 26?

- pouze tvůrci kurikula
- tvůrci kurikula ve spolupráci s ostatními učiteli jazykového pracoviště
- tvůrci kurikula ve spolupráci se studenty
- tvůrci kurikula ve spolupráci s vedením jazykového pracoviště

jiné (uved'te prosím)

prostor pro komentář

28. Je sylabus (obsah kurzu/ kurzů) přizpůsoben obsahu zvolené učebnice/ výukových materiálů?

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

prostor pro komentář

29. Jaký typ sylabu ve Vašem kurikulu převažuje?

- strukturovaný (obsahuje gramatiku, slovní zásobu, větné vzorce)
- pojmově funkční (např. vyjádření žádosti, stížnosti, souhlasu, omluvy; vyjádření času, prostoru...)
- situační (např. situace u lékaře, v obchodě, na letišti, na pracovišti...)
- tematický (důraz na obsah, informace – např. drugs, technology ...)
- zaměřený na řečové dovednosti (poslech, čtení, mluvení, psaní)
- zaměřený na řešení úloh (např. řešení daného problému)
- integrovaný (zahrnuje elementy různých typů sylabů uvedených výše)

jiné (*uved'te prosím*)

prostor pro komentář

30. V kurikulu je důraz kladen na výuku (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Velmi důležitě	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostě nedůležité
<u>jazyka obecného</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>jazyka odborného</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>jazyka akademického</u> (znalosti a dovednosti nutné pro studium na domácí/zahraniční VŠ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jestliže obecný jazyk není součástí kurikula ani předepsané zkoušky, přejděte prosím k otázce 32.

31. V oblasti obecného jazyka (General English) je důraz kladen na rozvoj následujících řečových dovedností a jazykových prostředků (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Velmi důležitě	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprostě nedůležité
poslech s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samostatný ústní projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní interakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemný projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
slovní zásoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gramatika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fonetika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

jiné (*uved'te prosím*)

32. V oblasti odborného a akademického jazyka je důraz kladen na rozvoj následujících řečových dovedností a jazykových prostředků (odpověď prosím vyznačte na každém řádku)

	Velmi důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprosto nedůležité
poslech s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
čtení s porozuměním	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samostatný ústní projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ústní interakce	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
písemný projev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
slovní zásoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gramatika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fonetika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
jiné (<i>uved'te prosím</i>)				

33. V kurikulu je důraz kladen na

	Velmi důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Naprosto nedůležité
<u>strategie učení se cizímu jazyku</u> (např. kompenzování - opisy, parafráze; odhad významu slov z kontextu; žádost o objasnění)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>sociokulturní znalosti</u> (informace o společnosti/ kultuře těch společenství, která mluví cílovým jazykem - např. každodenní život, životní podmínky, mezilidské vztahy, společenské konvence, obyčeje ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>sociolingvistické kompetence</u> (např. řečové zdvořilostní normy - vyjádření obdivu, vděku, lítosti rozdíly mezi funkčními styly jazyka - neutrální, vědecký, populárně vědecký...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>pragmatické kompetence</u> (např. funkční využití jazykových prostředků; koherence a koheze textu – např. jak připravit prezentaci, napsat abstrakt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. V rámci kurikula je učitel anglického jazyka ve vyučovacích hodinách v roli (*můžete označit více možností*)

- partnera
 koordinátora
 facilitátora (pomocníka)
 supervizora
 jiné (*uved'te prosím*)

35. Jaká role se v kurikulu očekává od studenta? (můžete označit více možností)

- aktivně se účastnit učebního procesu ve spolupráci s učitelem a ostatními studenty
- nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium
- být schopen se sám ohodnotit
- disciplinovaně plnit výhradně pokyny učitele
- přijímat zodpovědnost za své vlastní učení
- rozvíjet své vlastní učební strategie

jiné (uved'te prosím)

ČÁST IV

36. V čem jste spatřovali případná rizika následné implementace vytvořeného kurikula do vyučovacího procesu? (můžete označit více možností)

- nízká vstupní znalost AJ (z toho vyplývající obtíž s osvojováním odborné slovní zásoby)
- nízká hodinová dotace
- problematické zvládnutí celého obsahu daného tématu v rámci omezeného počtu hodin
- kladení velkého důrazu na samostatnou přípravu
- nerespektování kurikula některými učiteli

jiné (uved'te prosím)

37. Existují ještě další dokumenty, které jsou součástí kurikula?

prostor pro komentář

38. Jestliže jste se podílel/a na tvorbě kurikula a také podle něho učíte, domníváte se, že by bylo vhodné na základě Vašich současných zkušeností provést nějaké změny?

- ano
- částečně
- ne

*Pokud jste odpověděl/a **ano nebo částečně**, k jakým změnám by mělo dojít?*

- revidovat výukové cíle (objectives)
- revidovat obsah kurzu
- revidovat uspořádání obsahu kurzu
- revidovat výukové materiály
- umožnit učitelům flexibilnější přístup ke studentům

jiné (uved'te prosím)

Ještě jednou Vám velmi děkuji za Váš čas a vyplnění dotazníku.

