

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

**Strukturovaná studia anglického jazyka  
na Pedagogické fakultě  
Univerzity Karlovy v Praze:  
názory studentů a vyučujících**

Bc. Jiřina Piškulová

Katedra pedagogiky

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů  
pro základní a střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk – Sociální pedagogika

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Strukturovaná studia anglického jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze: názory studentů a vyučujících vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Datum

.....

podpis

### **Poděkování**

Děkuji PhDr. RNDr. Haně Voňkové, Ph.D. et Ph.D. za její cenné rady a povzbuzení při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat všem respondentům za sdílení jejich názorů, zejména pak vyučujícím na Katedře anglického jazyka a literatury PedF UK v Praze. Děkuji i PhDr. Petru Chalupskému, PhD. za to, že mi pomohl nahlédnout pod pokličku systému.

**NÁZEV:**

Strukturovaná studia anglického jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze: názory studentů a vyučujících

**AUTOR:**

Bc. Jiřina Piškulová

**KATEDRA (ÚSTAV)**

Katedra pedagogiky

**VEDOUcí PRÁCE:**

PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

**ABSTRAKT:**

Následkem Boloňského procesu se pětileté studium učitelství rozdělilo na tři roky bakalářského studia s navazujícími dvěma lety magisterského studia. Cílem této práce je reflektovat změny, které s sebou tato strukturace přinesla, konkrétně ve studiu učitelství anglického jazyka na Katedře anglického jazyka a literatury na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, a předložit výsledky výzkumu názorů vyučujících a studentů na katedře a absolventů oboru. V teoretické části práce je představen Boloňský proces, jeho cíle, vývoj a ohlasy na jeho přijetí v České republice. Je také popsáno, jaké bylo pojetí studia učitelství v České republice před Boloňským procesem. Pro srovnání je uvedena charakteristika systému vzdělávání učitelů ve Spolkové republice Německo. V empirické části jsou pak porovnány studijní plány ještě neděleného studia s těmi současnými. Dále je popsán a vyhodnocen samotný výzkum - dotazníkové šetření, které mj. ukázalo, že respondentům chybí prakticko-didaktické předměty, hodinová dotace na oborové předměty je poměrně nízká, ale počet povinných předmětů z univerzitního základu a pedagogicko-psychologického bloku je naopak velmi vysoký a že zavedený systém ECTS kreditů příliš neodpovídá reálné náročnosti předmětů. To, že strukturace na bakalářské a navazující magisterské je v tomto případě spíše formální úpravou naznačuje i to, že všichni studenti bakalářského studia hodlají pokračovat v navazujícím studiu.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Boloňský proces, studium učitelství, strukturovaná studia, bakalářské studium, navazující magisterské studium, nedělené studium

**TITLE:**

Two-cycle studies of the English language at the Faculty of Education of Charles University in Prague: opinions of students and teachers

**AUTHOR:**

Bc. Jiřina Piškulová

**DEPARTMENT:**

Department of Education

**SUPERVISOR:**

PhDr. RNDr. Hana Voňková, Ph.D. et Ph.D.

**ABSTRACT:**

As a consequence of the Bologna process, five-year master's teacher education programme has been divided into three-year bachelor's and consecutively two-year master's programme. The aim of the thesis is to reflect on the changes which have come with the implementation of the structured studies in teacher education programme in the Department of English Language and Literature, Faculty of Education, Charles University in Prague and to present survey results about the opinions of both the students and the academic staff at the Department. In the theoretical part of the work the Bologna process is introduced - its goals, development and the reaction on its introduction in the Czech Republic. The concept of the teacher education from before the Bologna process is described. A comparison has been drawn to the teacher education programme in Germany. In the practical part an analysis of the study plans from before and after the Bologna process has been made and then the data from a questionnaire survey are presented and interpreted. It has shown that the respondents are missing the practical-didactical subjects, that the time dedicated to the main subject area is quite low but at the same time there is a big amount of compulsory subjects from varsity module and the educational-psychological module too. And among others, the results have indicated that the system of ECTS credits does not correspond to the real amount of work-load. Also the fact that all of the students of bachelor's studies interviewed are going to continue to their master's studies suggests that the implementation of structured studies is rather formal.

**KEYWORDS:**

Bologna process, teacher education, two-cycle system bachelor's study, follow-up master's study, five-year master's study

# OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2 BOLOŇSKÝ PROCES.....	9
2.1 Vývoj .....	9
2.2 Cíle Boloňské deklarace .....	13
2.2.1 Boloňská struktura tří cyklů.....	13
2.2.2 ECTS kredity.....	14
2.2.3 Dodatek k diplomu.....	15
2.2.4 Národní rámec kvalifikací.....	15
2.2.5 Mobilita studentů .....	16
2.2.6 Zajišťování kvality.....	17
3 POJETÍ STRUKTUROVANÉHO STUDIA UČITELSTVÍ .....	18
3.1 Česká republika .....	18
3.1.1 Studium učitelství před Boloňou .....	18
3.1.2 Přijetí a ohlasy na Boloňskou deklaraci .....	19
3.2 Spolková republika Německo .....	21
EMPIRICKÁ ČÁST .....	25
4 KAJL PŘED BOLOŇOU A DNES – SROVNÁNÍ KAROLINEK.....	26
4.1 Hodinová dotace.....	27
4.2 Literatura .....	28
4.3 Didaktika .....	29
4.4 Překlad, dějiny a povinně volitelné předměty .....	30
4.5 Praktický jazyk a praxe .....	31
5 VZOREK .....	33
6 VÝSLEDKY .....	35
6.1 Vhodnost strukturovaných studií pro učitelství anglického jazyka.....	35
6.1.1 Názory vyučujících na KAJL.....	35
6.1.2 Názory studentů bakalářského studia.....	37
6.1.3 Názory studentů navazujícího magisterského studia .....	38
6.1.4 Názory absolventů.....	39
6.1.5 Statistické údaje z přechodu z Bc. na NMgr. studium .....	40
6.2 Studijní plán .....	44
6.2.1 Přesun předmětů.....	44
6.2.2 Dějiny Británie a USA .....	46

6.2.3 Praktický jazyk .....	48
6.2.4 Co ve studijním plánu chybí .....	50
6.2.5 Možnost profilace studenta .....	54
6.2.6 Zařazení praxe .....	55
6.2.7 Tři pilíře studia: lingvistika, literatura, didaktika .....	57
6.2.8 Profil absolventa .....	59
6.3 Hodinová dotace předmětů .....	61
6.3.1 Počet praxí .....	61
6.3.2 Počet hodin na praxích .....	63
6.3.3 Hodinová dotace literárních předmětů .....	64
6.3.4 Hodinová dotace lingvistických předmětů .....	66
6.3.5 Hodinová dotace didaktických předmětů .....	67
6.4 Kreditové ohodnocení předmětů .....	68
6.4.1 Kreditové ohodnocení literárních předmětů .....	69
6.4.2 Kreditové ohodnocení lingvistických předmětů .....	70
6.3.4 Kreditové ohodnocení didaktických předmětů .....	71
6.3.5 Přizpůsobení náročnosti předmětu jeho kreditovému ohodnocení .....	72
8 ZÁVĚR .....	78
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	80
10 PŘÍLOHY .....	84
10.1 Dotazník pro vyučující .....	84
10.2 Dotazník pro studenty bakalářského studia .....	88
10.3 Dotazník pro studenty navazujícího magisterského studia .....	91
10.4 Dotazník pro absolventy neděleného studia .....	96

# 1 ÚVOD

V roce 1999 se Česká republika připojila k celoevropské reformě vysokého školství a podepsala Boloňskou deklaraci. Jejím následkem pak vznikl Boloňský proces, což je celá série změn a modifikací v terciárním vzdělávání, jejíž nejznámější částí je rozdělení pětiletého magisterského studia na tři roky bakalářského studia s návazným dvouletým magisterským. Přestože akademické obce proti této strukturaci protestovaly, nebylo zatím provedeno mnoho výzkumů, jak strukturace změnila pojetí studia učitelství.

Cílem práce je přispět do odborné diskuze, jestli Boloňský proces studiu učitelství prospěl a v jakém stavu se vlastně v současné době nachází příprava učitelů. Práce je zaměřená na studium učitelství anglického jazyka na Katedře anglického jazyka a literatury (KAJL), Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

V teoretické části je představena Boloňská deklarace, její vývoj a dílčí cíle. V další kapitole je charakterizováno pojetí studia učitelství v České republice ještě před Boloňským procesem a následně pak ohlasy na přijetí Boloňské deklarace. Pro srovnání je popsán systém vzdělávání učitelů v sousedním Německu.

Empirická část se pak zabývá porovnáním studijních plánů učitelství anglického jazyka na KAJL za pětiletého neděleného studia a dnes, podrobně rozebírá hodinové dotace předmětů a změny v nabídce předmětů. Dále je pak popsán a vyhodnocen výzkum, jehož cílem bylo zjistit názory vyučujících a studentů na KAJL. Konkrétněji, cílem výzkumu bylo zjistit názory učitelů a studentů na současnou koncepci studia obecně, jestli jsou podle nich strukturovaná studia vhodná pro přípravu učitelů a dále dílčím cílem bylo i zjistit jejich názory na hodinovou dotaci předmětů, kreditové ohodnocení předmětů a zdali jim něco ve studijním plánu chybí.

Výzkum byl realizován formou dotazníků s doplňujícími rozhovory na přelomu let 2013 a 2014. Dotazovány byly čtyři skupiny respondentů: vyučující na KAJL, studenti bakalářského studia ve třetím ročníku, studenti navazujícího magisterského studia ve druhém ročníku a absolventi ještě neděleného studia na KAJL. Velká část položek v dotaznících byla shodná pro všechny nebo některé skupiny dotazovaných, takže kde to je možné, byly jejich odpovědi porovnány.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 BOLOŇSKÝ PROCES

### 2.1 Vývoj

Boloňský proces je výsledkem série politických rozhodnutí a evropských konferencí, kde se v posledních téměř dvaceti letech pravidelně setkávají ministři zodpovědní za vyšší vzdělávání svých zemí.<sup>1</sup> Od roku 1998 proběhlo už devět takových konferencí, které měly zmapovat situaci a pokrok v plnění vytyčených cílů v jednotlivých zemích a vytvořit popř. další plán vývoje.

Za první mezník v Boloňském procesu je považována Sorbonnská deklarace (Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství), kterou v květnu roku 1998 v Paříži podepsali ministři školství a vzdělávání čtyř zemí: Francie, Spolková republiky Německo, Itálie a Spojeného království. Sorbonnská deklarace měla za cíle zpřehlednit vyšší vzdělávání a ustanovit mezinárodní společnou soustavu kvalifikací a studijních cyklů. Bylo navrženo zavedení nižšího vysokoškolského titulu (bakalář) a magisterského a postgraduálního titulu. Posledním závazkem bylo usnadnit mobilitu studentů i učitelů a tím zvýšit jejich konkurenceschopnost na trhu práce.<sup>2</sup> Není bez zajímavosti, že Sorbonnské deklaraci předcházely analýzy francouzského vysokého školství, které si v roce 1997 vyžádal tehdejší francouzský ministr školství Claude Allègre.<sup>3</sup> Byla to reakce na stagnující francouzskou ekonomiku. Řešení v podobě nového modelu terciárního vzdělávání bylo inspirováno americkým vzorem, který je považován za úspěšný a podle všeho přispívá k produktivitě ekonomiky země. Stojí za zmínku, že myšlenka sjednotit a zlepšit vyšší vzdělávání v Evropě vznikla na popud jednoho státu a byla původně „ušita na míru“ ekonomice jen jedné země.

Samotnou Boloňskou deklaraci podepsalo v červnu 1999 už 29 evropských zemí<sup>4</sup> a zahájilo tak tzv. Boloňský proces. Mezi Sorbonnskou a Boloňskou deklarací uběhlo jen

---

<sup>1</sup> *Focus in the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: National Trends in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2007. ISBN 978-92-79-05372-6.

<sup>2</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

<sup>3</sup> ŠTECH, Stanislav. Boloňský proces: Nutný proces adaptace, nebo Trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání?. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 6.

<sup>4</sup> THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. 1999. Dostupné z:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

velmi málo času, což snad mohl být i jeden z důvodů, proč před podepsáním smlouvy neproběhl žádný výzkum o potřebě takové reformy pro jednotlivé státy - ať už na mezinárodní nebo národní úrovni. Kromě již zmíněné zadané analýzy ve Francii nikdo systematicky nezaznamenal současný stav vysokého školství a nenavrhoval ideální opatření pro další vývoj. Prvotní cíle Boloňské reformy byly navíc formulovány spíše obecněji, s důrazem na akademickou stránku reformy, takže i přes absenci tvrdých dat z jednotlivých zemí získaly podporu rektorů univerzit poměrně snadno. Jak komentuje S. Štech: „Zbaveny hlubší reflexe a bez významnější opory o empirická fakta, která by ukazovala na důvody pro zásadní reformu, jeví se většina formulovaných cílů jako technická neutrální opatření.“<sup>5</sup> Nabízí se příměr ke kovářově kobyle, protože je zarážející, že právě v akademickém světě neproběhne logické mapování situace před tak zásadním rozhodnutím o struktuře a funkci vysokého školství.

Rozvoj otevřeného vysokého školství se dobře těsně před Boloňou realizoval především v rámci vzdělávacích projektů Evropské unie a Boloňská deklarace na to měla navázat.<sup>6</sup> Mezi zeměmi, které deklaraci podepsaly, bylo 15 členů Evropské unie, tři členské země EFTA (Island, Norsko a Švýcarsko) a 11 kandidátů do Evropské unie, včetně České republiky. Návrhu deklarace se účastnily i mezinárodní instituce jako Evropská komise, Rada Evropy a asociace univerzit a rektorů. K cílům Sorbonnské deklarace přidala Boloňa ještě mobilitu administrativních a výzkumných pracovníků, systém kreditů (ECTS) a podporu evropské spolupráce na záruce kvality vyššího vzdělávání.

V roce 2001 se opět zástupci zemí setkali, aby zhodnotili dosavadní vývoj a vytyčili další cíle v procesu. Na pražské komuniké se sjelo 33 zemí a byli přijati noví členové (Chorvatská republika, Kyperská republika a Turecká republika). Členem se stala i Evropská komise a ustanovil se nový orgán, Řídící skupina Boloňského procesu (Bologna Follow-up Group, BFUG), která je zodpovědná za vývoj procesu. Jako poradní člen Řídící skupiny funguje Rada Evropy, Asociace evropských univerzit (EUA), Evropská asociace profesně zaměřených vysokých škol (EURASHE) a Národní studentské svazy v Evropě (ESIB), později přejmenované na Evropskou studentskou unii (ESU).<sup>7</sup> K cílům Boloni

---

<sup>5</sup> ŠTECH, Stanislav. Boloňský proces: Nutný proces adaptace, nebo Trojský kůň neoliberalních změn vysokoškolského vzdělávání?. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 6.

<sup>6</sup> Boloňský proces: Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. In: *MŠMT* [online]. 2012 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/>

<sup>7</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

byly přidány další tři priority: celoživotní vzdělávání, účast institucí vyššího vzdělávání a studentů a zatraktivnění evropského vyššího vzdělávání.

V září roku 2003 bylo na Berlínské konferenci přijato sedm nových členských zemí, dohromady jich tedy bylo 40. Řídící skupina Boloňského procesu dostala za úkol vypracovat detailní zprávy o pokroku a implementaci boloňských cílů, které měla prezentovat na další konferenci v roce 2005. Do té doby byly ustanoveny další cíle: vývoj zajišťování kvality na institucionální, národní a evropské úrovni, definitivní implementace dvoucyklového systému a stanovení doktorského studia jako třetího cyklu, uznání titulů s bezplatným dodatkem k diplomu a lepší propojení evropské oblasti vyššího vzdělávání s výzkumem.

Do konference v Bergenu v roce 2005 se k Boloňskému procesu přidalo dalších pět zemí. Řídící skupina Boloňského procesu prezentovala inventurní zprávu a jako další poradní člen se k ní přidala Evropská asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA) a UNICE (později Konfederace evropského podnikání). Mezi nové priority patřilo upevnění sociální dimenze a odstranění překážek v mobilitě, zavedení standardů pro zajišťování kvality a vývoj národní soustavy kvalifikací v souladu s přijatou Soustavou kvalifikací v terciárním vzdělávání.

Na Londýnském komuniké v roce 2007 byla vytvořena první právnická osoba v rámci Boloňského procesu, Evropský registr pro zajištění kvality ve vyšším vzdělávání (EQAR). Je to společný registr pro organizace, které pomocí externí evaluace zajišťují kvalitu vysokého vzdělávání podle zjednaných standardů a směrnic.<sup>8</sup> K cílům procesu se přidaly další dvě hlavní oblasti: závazek v sociální dimenzi, kde se ministři dohodli vytvořit plán efektivních kroků i s monitorováním pokroků a pak strategie rozvoje globálního dimenze vysokého vzdělávání.

Na komuniké z Leuven/Louvain-la-Neuve v roce 2009 se ministři a zástupci zemí ohlédli zpátky za posledním desetiletím procesu a zhodnotili, co se dosud podařilo uskutečnit. Nejvýraznější pokrok napříč zeměmi byl učiněn ve struktuře studijních cyklů, přijetí ECTS kreditů a dodatku k diplomu. Zároveň pak byly stanoveny čtyři priority pro další dekádu: každá země by měla mít změřitelné cíle pro rozšíření spolupráce a zvýšení účasti málo zastoupených sociálních skupin ve vysokém vzdělávání, do roku 2020 by alespoň 20% absolventů v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání

---

<sup>8</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

(EHEA) mělo mít zkušenost se studiem nebo částí studia v zahraničí, dále bylo určeno celoživotní vzdělávání (LLL) a zaměstnatelnost důležitou misí vysokého vzdělávání a v neposlední řadě byl vymezen cíl probíhající reformy kurikula jako „zaměřený na studenta“ (student-centred learning).<sup>9</sup> Hned po zasedání konference ministrů následovalo Boloňské politické fórum, kde se se zástupci z mimoevropských zemí (např. Austrálie, Egypta nebo Mexika) sešli zástupci zemí Boloňského procesu a Mezinárodní asociace univerzit (IUA). Toto fórum je příkladem rostoucího zájmu o Boloňský proces v ostatních částech světa. Některé země se chtěly k Boloňskému procesu připojit, jiné se snažily o obdobné reformy nebo chtěly spolupracovat s EHEA.<sup>10</sup>

V roce 2010 proběhlo v Budapešti a ve Vídni další zasedání ministrů odpovědných za vysoké školství, již ze 47 zemí. Boloňský proces se dostal do fáze, kdy je vhodné spíše hodnotit a přibližovat se naplnění předešlých cílů, než vytyčovat nové. Výsledky zhodnocení naplňování vize Boloňského procesu prezentoval expertní tým, který se skládal z představitelů Centra pro studium vysokoškolských politik při univerzitě v Twente (CHEPS), Evropské asociace univerzit (EUA), Evropské unie studentů (ESU), Evropské asociace profesně zaměřených vysokých škol (EURASHE), Evropské asociace pro zajišťování kvality ve vysokém školství (ENQA), Svazu evropských zaměstnavatelů (Business Europe) a Asociace evropských odborových svazů ve vzdělávání (EI).<sup>11</sup> Ve výstupním dokumentu z konference, Budapešťsko - Vídeňské deklaraci, se ministři mj. zavázali, že vyslyší i kritické hlasy z řad akademiků a studentů, kteří v některých zemích nepřijímají reformu kladně. Protože bez podpory akademických pracovníků, zaměstnanců a studentů nelze reformu uskutečnit, zdůrazňuje se v deklaraci požadavek na zvýšenou spolupráci a komunikaci se všemi, kterých se reforma týká. Bezprostředně po konferenci následovalo Boloňské politické fórum Vídeň. Mezi hlavní diskutovaná témata patřila rovnováha mezi soutěží a spoluprací, výzkum, sociální témata ve vysokém školství a mobilita učitelů i studentů. Bylo poukázáno na to, že mobilita nemá vyústit do odlivu „mozků“ z některých částí světa, ale spíše k jejich volnému pohybu a oběhu.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

<sup>10</sup> Leuven/Louvain-la-Neuve 2009. In: *MŠMT: Leuven/Louvain-la-Neuve 2009* [online]. 2011 [cit. 2014-02-13]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/bolonske-politicke-forum/leuven-louvain-la-neuve-2009>

<sup>11</sup> Informace o konferenci: Budapešť/Vídeň. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/budapest-viden-2010/informace-o-konferenci>

<sup>12</sup> Boloňské politické fórum Vídeň. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/budapest-viden-2010/bolonske-politicke-forum-viden>

Setkání ministrů v Bukurešti v roce 2012 se opět neslo v duchu hodnocení a zpráv. V panelových diskuzích se rozebírala témata jako „Jak ovlivnil Boloňský proces národní kontext vaší země? Jak se u vás vyvíjel proces vývoje (evropského) rámce kvalifikací a jaké byly překážky v tomto procesu?“.<sup>13</sup> Opět následovalo Boloňské politické fórum, kterého se účastnily i neevropské země a zástupci dalších organizací. V plánu je nyní setkání v roce 2015 v Jerevanu a pak další v letech 2018 a 2020.

## 2.2 Cíle Boloňské deklarace

Boloňský proces přinesl zásadní a dramatické obraty ve vysokém školství napříč evropskými zeměmi. Některé země se o změny pokoušely již před Boloňskou deklarací, ale ta všechny snahy sjednotila a dala jim spád. Obecnými cíli deklarace jsou lepší přístup k vysokému vzdělání, mobilita a financování. Detailněji se cíle dají zařadit do několika kategorií.

### 2.2.1 Boloňská struktura tří cyklů

Struktura studijních cyklů je nejvýraznější prvek Boloňské deklarace, se kterým si ji spojuje i laická veřejnost. Je zajímavé, že takto dělené studijní cykly nejsou ničím novým a v historii univerzit existovaly již dávno před tím, např. ve středověku musel student medicíny na pražské univerzitě plnit bakalářské zkoušky z medicíny po třech letech a pak mu bylo teprve umožněno studovat dva roky lékařství.<sup>14</sup>

Jedním z nejdůležitějších závazků zemí v Boloňském procesu je tedy strukturace vysokého školství do tří studijních cyklů. První cyklus jsou bakalářské studijní programy a deklarace pro ně stanovuje „minimální délku tří let“.<sup>15</sup> Ve většině zemí dominuje tříletý bakalářský program, kde studenti musí dosáhnout počtu 180 ECTS kreditů (jejich definice viz dále). Další velká skupina zemí má model čtyřletého bakalářského programu s 240 ECTS kredity. Délka magisterského cyklu není v deklaraci uvedena, je zde pouze počet 60-120 ECTS kreditů, který by měl být splněn. Nejvíce zemí má model s dvouletým magisterským studijním programem a 120 ECTS kredity.<sup>16</sup> Typickým Boloňským

---

<sup>13</sup> EHEA Ministerial Conference and Third Bologna Policy Forum: Bucharest 26-27 April 2012. In: *European Higher Education Area: Bologna Process* [online]. 2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Detailed%20Programme\\_EHEA%20MC%20and%20third%20BPF.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Detailed%20Programme_EHEA%20MC%20and%20third%20BPF.pdf)

<sup>14</sup> BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, ISBN 978-80-7290-703-8, s. 15

<sup>15</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

<sup>16</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

modelem je tedy kombinace 180+120 ECTS kreditů (tři a dva) roky. Třetím cyklem je pak doktorské studium, které ale většinou nepřijalo systém ECTS kreditů.

Přestože struktura tří cyklů byla přijata velkou většinou zemí Boloňského procesu, některé studijní obory si zachovaly nedělený program. Jsou to medicínské, inženýrské, teologické a hudební nebo umělecké obory (ačkoli Belgie, Nizozemí a Švýcarsko má dělené studium i v medicínských oborech<sup>17</sup>).

### 2.2.2 ECTS kredity

Jeden z nástrojů, jak sjednotit a zpřehlednit vysoké školství v Evropě bylo představení ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) kreditů. Původní myšlenka vznikla na konci 80. let 20. století, kdy měly kredity usnadnit studentům uznání studia v zahraničí (odtud tedy ta část názvu „transfer“, převod).

Na Berlínském komuniké se pak usneslo, že ECTS kredity budou mít i akumulaciční funkci v prvním a druhém studijním cyklu. Kredity se staly prostředkem, jak měřit úsilí a pracovní vytížení studenta při plnění jednotlivých předmětů ve studijním cyklu. Jako pracovní zátěž studenta (study load) prezenčního studia za jeden akademický rok bylo stanoveno 60 kreditů. Akademický rok většinou probíhá ve 36/40 týdnech, takže jeden kredit koresponduje s 24-30 hodinami pracovní doby. Pracovní zátěží myslíme dobu, za jakou může průměrný student dosáhnout očekávaných učebních výstupů, včetně času strávených na přednáškách a seminářích (tzv. kontaktní hodiny), při samostatném studiu a při přípravě a plnění zkoušek.<sup>18</sup> Některé definice ECTS kreditů se liší v nezapočítávání kontaktních hodin do pracovní zátěže.<sup>19</sup>

Vzhledem k obtížnému uchopení konceptu učebních výstupů a pracovní zátěže studenta byla implementace ECTS kreditů jedna z nejnáročnějších, se kterými se země Boloňského procesu potýkaly. Kritické hlasy upozorňují, že díky „přepočítání“ znalostí na počty strávených hodin studiem se posunulo vnímání vzdělání jako užité hodnoty ke směnné hodnotě, tedy od toho, co si student osvojil, k tomu, kolik nad tím strávil času.

---

<sup>17</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

<sup>18</sup> *Focus in the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: National Trends in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2007. ISBN 978-92-79-05372-6.

<sup>19</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

### 2.2.3 Dodatek k diplomu

Dodatek k diplomu (Diploma Supplement) je druhý důležitý prostředek Boloňského procesu, který zvyšuje transparentnost vysokého vzdělávání a usnadňuje rozpoznání dosaženého vzdělání pro účely mobility a dalšího akademického vzdělání. Dodatek k diplomu je univerzální vzor dokumentu, který v rozšířeném evropském jazyce (obvykle v anglickém) popisuje povahu, úroveň, kontext, obsah a status dosaženého vzdělání. Skládá se z osmi popisných částí: informace o držiteli diplomu, typ kvalifikace, její úroveň, obsah a dosažené výsledky, národní systém vysokého vzdělávání a osvědčení dodatku a další informace.<sup>20</sup>

V Berlíně se ministři dohodli, že dodatek k diplomu bude vydáván automaticky a bezplatně k původnímu národnímu diplomu.

### 2.2.4 Národní rámec kvalifikací

Národní rámec kvalifikací (NQF) je dokument na národní úrovni nebo na úrovni konkrétního vzdělávacího systému. Společně s ECTS kredity a dodatkem k diplomu má pomoci popsat a jasně vyjádřit rozdíly mezi kvalifikacemi ve všech cyklech a úrovních vzdělávání. NQF by měl odkazovat na strukturu tří cyklů, učební výstupy a kompetence a ECTS kredity za první a druhý cyklus.

Metodiky a postupy jednotlivých národních rámců kvalifikací bylo třeba nějak sjednotit a zastřešit, proto byl v Bergenu přijat společný Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (QF-EHEA). Pro každý ze tří cyklů studia byly vymezeny obecné deskriptory, které pracují s výsledky učení a osvojenými kompetencemi.<sup>21</sup>

Ve srovnání s dodatkem diplomu, což byl relativně přímý, technický proces, byl vývoj národního rámce kvalifikací náročnější úkol. Při diskuzi nad Boloňským procesem zazněly i kritické hlasy, že se sjednocením diplomů a rámců kvalifikací vytrácí specifická a jedinečnost národního a kulturního kontextu každé země.

---

<sup>20</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

<sup>21</sup> Rámce kvalifikací. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/ramce-kvalifikaci>

## 2.2.5 Mobilita studentů

Mobilita studentů je podporována v rámci zvyšování jejich konkurenceschopnosti, nabývání zkušeností a rozšiřování obzorů v oboru. Cílem Boloni je vytvořit lepší podmínky pro mobilitu ve všech třech studijních cyklech. Uznávání splněných ECTS kreditů, společné tituly, dodatky k diplomu a finanční podpora jsou prostředky, jak jít studentům (a výzkumným pracovníkům a akademickým pracovníkům) naproti.

Již zmíněná finanční podpora je komplexnější úlohou. I v době, kdy je tendence spíše přesouvat náklady na individuální studenty, podporují země své studenty různými způsoby (stipendia, půjčky, příspěvky na pobyt v zahraničí). Ekonomické rozdíly mezi zeměmi v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání přesto působí problémy zvláště pro méně bohaté státy a občany.<sup>22</sup>

Podrobných zpráv o mobilitě v závislosti na Boloňském procesu není mnoho, protože hodně zemí sbírá data spíše o národnosti studentů než jejich přesunu mezi zeměmi. Zvláště pokud je jedná o tzv. free movers, tedy studenty, kteří se neúčastní žádných programů jako Erasmus, ale zapíší se ke studiu v jiné zemi individuálně, je mezera ve statistických informacích větší.

Konkrétní cíl v číslech mluví o 20% studentů, kteří by v rámci Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání měli strávit část svého studia v zahraničí.<sup>23</sup> Některé země si stanovily i odvážnější cíle, např. Rakousko a Německo si stanovily hranici 50% studentů, kteří stráví alespoň semestr v zahraničí do roku 2020.<sup>24</sup>

Otázkou k zamyšlení zůstává, jestli tendence ke sjednocování studijních cyklů, diplomů a kvalifikačních rámců neuškodí národní a kulturní rozdílnosti, která je hlavním důvodem pro mobilitu. Jak konstatuje S. Štech: „Bude-li všude to podstatné stejné, pak nemá cenu opouštět vlastní univerzitu, byť rozšíření jazykového vzdělání a znalost jiné kultury má také svůj význam.“<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

<sup>23</sup> Mobilita: Učení pro budoucnost: priority vysokého školství pro následující desetiletí. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2010 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/priority-pro-pristi-dekadu/mobilita>

<sup>24</sup> *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.

<sup>25</sup> ŠTECH, Stanislav. Boloňský proces: Nutný proces adaptace, nebo Trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání?. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 6.



## 2.2.6 Zajišťování kvality

Zajišťování (záruka) kvality je široký pojem, který se váže k probíhajícímu procesu evaluace (hodnocení, monitorování, uchování a zlepšení) kvality systému vysokoškolského vzdělávání, institucí nebo programů.<sup>26</sup> Od začátku Boloňského procesu patří kvalita k cílům Boloňské deklarace. Je uvedena jako „podpora evropské spolupráce v oblasti udržování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie“.<sup>27</sup> Na konferenci v Bergenu byl přijat dokument Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání (ESG), který je volně chápán jako dobrý příklad praxe, se standardy, kterými se mohou řídit různé instituce bez ohledu na jejich postupy, strukturu nebo národní zvláštnosti. ESG obsahují tři části: interní hodnocení instituce, externí hodnocení a hodnocení agentur, které zajišťují kvalitu. V České republice je to Akreditační komise ČR, jejíž „postupy a výsledky činností (...) jsou v souladu s jejím posláním a cíli v oblasti zajišťování kvality“<sup>28</sup>, takže hodnocením prošla už v roce 2009.

Stejně jako nebyla provedena analýza, která by zdůvodnila potřebu Boloňské reformy, nebyl uveden ani důvod pro externí kontrolu kvality. Předchozí odborný systém kontroly kvality, který prováděli samotní akademičtí pracovníci, fungoval a nebylo prokázáno, že by selhal a bylo by potřeba nahradit autonomii akademiků manažerským typem kontroly (tedy jako zakázku pro externí evaluační agenturu).

---

<sup>26</sup> *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

<sup>27</sup> Kvalita: Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/kvalita>

<sup>28</sup> Zpráva o vnitřním hodnocení Akreditační komise 2009. In: *Akreditační komise Česká republika: zřízena podle zákona o vysokých školách* [online]. 2010 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/vnitri-hodnoceni-akreditacni-komise/178-zprava-o-vnitrim-hodnoceni-akreditacni-komise-2009.html>

## 3 POJETÍ STRUKTUROVANÉHO STUDIA UČITELSTVÍ

V následující kapitole bude porovnán náš český systém vysokého školství s ostatními zeměmi. Pro porovnání studia učitelství, organizace praxí a požadavků na budoucí učitele byla vybrána Spolková republika Německo, která je nám historicky a geograficky blízka.

Dále je uvedeno diachronní shrnutí pojetí strukturovaného studia učitelství v České republice a následně pak ohlasů odborné veřejnosti na přijetí Boloňské deklarace. Situaci konkrétně na KAJL PedF UK v Praze<sup>29</sup> se budu zabývat v empirické části.

### 3.1 Česká republika

#### 3.1.1 Studium učitelství před Boloňou

Na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy bylo nestrukturované studium zavedeno již v roce 1946/47. Délka studia pro budoucí učitele se lišila podle toho, na jaké škole pak chtěli pracovat - na měšťanskou školu studovali 4-6 semestrů a na střední školu 8 semestrů. S různými přestávkami (hlavně z ideologických důvodů) a obměnami se studium, jak jsme ho znali před Boloňským procesem, začalo formovat díky reformě v roce 1977.<sup>30</sup> Učitelství pro nižší a vyšší sekundární vzdělávání se na pražské fakultě sloučilo a s určitými úpravami se v pětileté délce zachovalo až do zavedení strukturovaného studia. Na ostatních pedagogických fakultách v České republice se studium učitelství rozdělilo podle specializace na nižší nebo vyšší sekundární.

Přestože definitivní strukturace studia proběhla až v akademickém roce 2006/07, již v roce 1996/97 byl zaveden modulový systém, kdy student musel pro postup ze třetího do čtvrtého ročníku prezenčního pětiletého studia složit soubornou zkoušku ze svého aprobačního předmětu (nebo typicky dvou předmětů). Na konci desátého semestru pak vykonal státní závěrečnou zkoušku a obhajobu diplomové práce.

Před strukturací byl také zaveden tříletý bakalářský studijní program, který opravňoval absolventy k vykonávání učitelské profese. Byla to reakce na akutní nedostatek

---

<sup>29</sup> Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

<sup>30</sup> BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, ISBN 978-80-7290-703-8, s. 33

učitelů cizích jazyků po roce 1989. V roce 1990 tedy pražská pedagogická takový program akreditovala a jeho absolventi mohli učit na 2. stupni základních škol bez další kvalifikace.

### 3.1.2 Přijetí a ohlasy na Boloňskou deklaraci

Kromě toho, že Česká republika v roce 1999 podepsala Boloňskou deklaraci, byl k implementaci dvoucyklového systému terciárního vzdělávání vydán zákon o vysokých školách č. 147/2001, kde je v paragrafu 46 odstavci 2 stanoveno, že dvoucyklový systém by měl být běžnou praxí a pětiletý magisterský studijní program jen výjimkou, pokud je to z povahy oboru žádoucí. Přestože akademické obce napříč republikou se zavedením strukturovaného studia pro učitelství nesouhlasily, už od v letech 2000-2003 byly uskutečněny první kroky ke strukturalizaci.<sup>31</sup> Studia učitelství se tedy výjimka neděleného studia netýkala, jen učitelství pro první stupeň si před Akreditační komisí obhájilo nutnost zachování pětiletého programu.

Ačkoli mezi akademiky panovala odmítavá nálada, v roce 2003 překvapivě Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně akreditovala jako první strukturované studium učitelství a postupně ji následovaly další pedagogické fakulty. Každá koncipovala obsah svého studia trochu jinak, nový typ studia si vyžadoval plánování a diskuzi o celém konceptu obou cyklů. Třebaže již dříve existoval v neděleném studiu předěl mezi moduly v podobě souborné zkoušky, nebylo možné studium jen tak rozdělit na dvě části. Bakalářské studium by mělo zajistit dostatečnou odbornou a praktickou kvalifikaci pro studenty, kteří již dále ve studiu pokračovat nebudou a měli by se uplatnit na trhu práce a zároveň má za úkol vybavit odbornými znalostmi ty, kteří budou pokračovat v magisterském studiu. Odborně- praktická připravenost absolventa bakalářského studia učitelství pro praxi se jeví jako nesnadný úkol, protože jednak absolvent nemá dostatečnou kvalifikaci pro vykonávání učitelské profese (pro tu česká legislativa požaduje magisterský titul) a jednak se předmětově-didaktická složka studia a pedagogická praxe přesunuly do magisterského studia, takže absolvent - bakalář nemá během svého studia výraznější kontakt se školní realitou. Pedagogické fakulty tak nebyly jediné, které řešily uplatnitelnost svých bakalářů, stejně tak jako trh práce zpočátku tápal, kam má absolventy zařadit a jak je zaplatit.

---

<sup>31</sup> BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, ISBN 978-80-7290-703-8, s. 38

Po legálním přijetí strukturovaného studia, které Bendl a kol. uvádí jako první z pěti uzlových přechodů od neděleného studia<sup>32</sup>, následovalo v roce 2005 zveřejnění zásadního materiálu „Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol“, kde J. Mareš označil koncept strukturovaného studia učitelství jako „celostátní experiment“<sup>33</sup>. Pojmenoval tak stav, kdy nikdo systematicky nesledoval efekt implementace dvoucyklového studia a nikdo nevyhodnotil, jestli je to pro Českou republiku ten nejlepší systém.

Srovnat strukturovaný a nestrukturovaný model studia učitelství chtěla v roce 2007 Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kdy se pokoušela obnovit nedělené studium učitelství. Srovnávací analýza obou modelů tedy chybí, protože Akreditační komise tehdy žádost o akreditaci studia neakceptovala. Jako důvod pro zamítnutí žádosti bylo uvedeno hlavně možné omezení mobility studentů na univerzitě, v rámci ČR i EU. Po Jihočeské univerzitě žádala akreditaci pětiletého studia učitelství ještě Univerzita Hradec Králové, která pro změnu narazila na nepřesvědčivou „argumentaci potřebnosti nestrukturovaného magisterského studijního programu“<sup>34</sup>. Jak podotýká Bendl a kol., zatímco při přijetí strukturovaného studia učitelství nebyly provedeny žádné studie jeho potřebnosti, nyní je po fakultách, které chtějí obnovit pětileté studium, požadováno, aby předložily empirické důkazy o vhodnosti nestrukturovaného studia pro učitelské obory.

Ve čtvrté fázi reakcí na strukturaci studia učitelství nastal v České republice obrat - v roce 2013 dostala Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové souhlas k akreditaci pětiletého magisterského studijního programu Učitelství pro základní školy. Mezi uvedenými důvody pro takové rozhodnutí byl kvalitativní posun programu (lepší rozloženost a návaznost praktické přípravy, větší počet pedagogicko-psychologických předmětů).

My se nyní nacházíme v zatím poslední, páté fázi přechodu, tedy v živé diskuzi nad výhodami a nevýhodami strukturovaného studia. Mnoho pedagogických fakult zvažuje nejlepší systém pro studium učitelství, uvažuje se o návratu k pětiletému modelu

---

<sup>32</sup> BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, ISBN 978-80-7290-703-8, s. 38

<sup>33</sup> MAREŠ, Jiří. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. In: *MŠMT* [online]. 2005 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/AK/koncepce1.htm>

<sup>34</sup> Zápis č. 05–11 ze zasedání Akreditační komise 21. – 23. listopadu 2011, Litomyšl. In: [online]. [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/321/zapis\\_ak\\_05\\_2011.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/321/zapis_ak_05_2011.pdf), s.15

i souběžnému fungování obou typů. Doufám, že moje práce svou povahou přispěje do diskuze.

### 3.2 Spolková republika Německo

Model studia učitelství není jednotný v celém Německu, struktura studia se liší v jednotlivých spolkových zemích. Konference ministrů kultury (KMK) poskytuje různá usnesení jako možnost sjednocení, ale ta jsou vnímána spíše jako doporučení, takže různorodost vzdělávání učitelů je značná. Kvůli velkým rozdílům je ztížená mobilita učitelů mezi jednotlivými zeměmi, ale i přechod studentů, uznávání zkoušek a společný vývoj kvality.

Učitelství je možné studovat na univerzitách, technických univerzitách (Technische Universitäten a Technische Hochschulen) a vysokých pedagogických školách (Pädagogische Hochschulen). Praktická část studia je pak delegována na jiné instituce - probíhá ve vzdělávacích seminářích (Studienseminare) a na školách.<sup>35</sup> Vstupní podmínka ke studiu učitelství je stejná jako na jakékoli jiné univerzitní studium, úspěšné složení maturitní zkoušky (Abitur). Získávané tituly jsou obecně BA a MA nebo B. Ed. (Bachelor of Education) a M. Ed. (Master of Education).<sup>36</sup>

Vzdělávání učitelů se zpravidla liší podle druhů škol, kde budou absolventi učit, tedy jestli na základních školách, reálkách, gymnáziích nebo školách připravujících na povolání. V některých zemích je studium sloučené v kombinaci např. učitelství pro výuku na základních školách, hlavních školách a reálkách.<sup>37</sup>

Obecně probíhá studium učitelství ve třech etapách. V první etapě je to univerzitní studium, kde se studenti vzdělávají zpravidla ve dvou hlavních předmětech, resp. ve dvou vědeckých disciplínách, které korespondují s vyučovacími předměty. K tomu je připojeno studium pedagogických disciplín, oborových didaktik a počáteční praxe ve škole. Druhá etapa je praktická část, referendariát, ve které studenti již samostatně vedou výuku a někdy i malou mzdu. Tato část dříve trvala dva roky a byla zakončená státní zkouškou. „Tento

---

<sup>35</sup> PRZEGIETKA, Katarzyna a Józefina TURÁO. School system and teacher training in Germany. In: *EU Train: European Training for student teachers in science* [online]. Socrates, 2009 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [http://www.helsinki.fi/luma/eustrain/outputs/teacher\\_education\\_germany.pdf](http://www.helsinki.fi/luma/eustrain/outputs/teacher_education_germany.pdf)

<sup>36</sup> *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.* Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt. Bonn: Eurydice, 2013.

<sup>37</sup> SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815.

zvláštní, německý způsob považuje OECD za dobrý příklad učení se povolání.<sup>38</sup> Třetí etapa je pak další vzdělávání učitelů, které je pro ně povinné.

Po Boloni se upravila délka univerzitního studia i délka praxí, resp. celkově došlo spíše ke zkrácení obojího. V některých spolkových zemích došlo jen ke zkrácení praktické služby a univerzitní část zůstala zachována. Část praxí se přesunula do bakalářského studia a přepočítala se na kreditový systém. „Často bývá zařazen jeden semestr praxe, o který se ovšem zkracuje přípravná služba.“<sup>39</sup> Na konci bakalářského studia musí student složit státní zkoušku, která je náročností na úrovni magisterské státní zkoušky. Je také podmínkou pro pokračování na navazujícím magisterském studiu a přijetí studenta do praktického referendariátu, ale podobně jako u nás neopravňuje studenta k vykonávání učitelské profese. Délka přípravné služby se pak liší podle typu školy, na kterou se student připravuje a celková doba bakalářského a magisterského studia kolísá mezi osmi až deseti semestry (např. pro studium učitele na gymnáziu je stanoveno šest semestrů na bakalářském studiu, dva semestry na navazujícím magisterském studiu a dva semestry v přípravné službě, dohromady ohodnoceno na 300 ECTS kreditů).

Referendariát tedy probíhá ve vzdělávacích seminářích, někdy nazývaných centra vzdělávání učitelů, které spadají pod univerzity. Vedoucí pracovník těchto center je jmenován Ministerstvem školství a kultury a zodpovídá se také přímo jemu. Centrum má v pravomoci výuku didaktiky a organizaci praxí na školách. Přestože se pojetí výuky v centrech liší v každé spolkové zemi, musí odpovídat dokumentům Standardy pro vzdělávání učitelů: edukační vědy (Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften) a Společné požadavky na obsah a didaktiku předmětu pro všechny spolkové země (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften). Druhý dokument byl přijat teprve v roce 2008. Podle těchto dokumentů by měl student během přípravné služby prokázat kompatibilní znalost předmětu, kognitivních a pracovních metod ve vztahu k předmětu a kompatibilní oborové didaktiky. Naopak přípravná služba má studenta naučit plánovat a strukturovat vzdělávací obsah, řešit komplexní problémy, které vyvstanou při vzdělávacím procesu, umožnit dlouhodobě udržitelné učení a zvládnout hodnocení výkonů žáků.

---

<sup>38</sup> SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815.

<sup>39</sup> SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815.

V centrech výjimečně schopní a zkušení učitelé, kteří mají několik hodin z úvazku vyhrazeno právě na výuku v centrech nebo tu dočasně učí i na plný úvazek. Ve školách mají pak studenty na starost také metodicky a profesně zkušení učitelé. Jednotliví studenti jsou přiřazeni ke konkrétním učitelům.

Na konci přípravné služby studenti vykonávají státní závěrečnou zkoušku. Ta je plnou kvalifikací pro vykonávání učitelské profese, ale podobně jako u nás automaticky nezaručuje pracovní pozici. Zkouška se skládá zpravidla ze čtyř částí: kompozice tematicky zaměřená na edukační teorii, pedagogickou psychologii nebo didaktiku jednoho ze studovaných předmětů, praktická ukázka výuky studovaných předmětů, zkouška ze základů edukační teorie, školské legislativy a sociálních aspektů vzdělávání a zkouška z didaktiky studovaných předmětů.<sup>40</sup>

Přestože Německý systém vzdělávání učitelů disponuje mnohem větší mírou praktické části studia než je tomu u nás, řeší podobný problém jako všechny vzdělávací instituce: vztah teorie a praxe. Kromě této hlavní otázky v diskuzi o vzdělávání učitelů se v německém prostředí řeší i návazné otázky, jako kdo by měl mít v kompetenci jakou část vzdělávání. Smíšená komise pro vzdělávání učitelů ustanovená v roce 1998 navrhla, aby centra vzdělávání učitelů spadala pod univerzity. Členy center by pak měli být všichni univerzitní učitelé, kteří se podílejí na vzdělávání učitelů, školitelé z referendariátu, zaměstnanci školských úřadů, fakultní učitelé ze škol, kde probíhá praxe a samozřejmě studenti.<sup>41</sup>

Komise dále vyhodnotila největší nedostatek německého systému vzdělávání učitelů, a to že „oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické kompetence nejsou většinou provázané a jejich zprostředkování je obsahově neúplné, provázání teorie a praxe není zcela vyjasněno“.<sup>42</sup> Ve zprávě komise z roku 2000 je nastíněn problém, který asi ani našim vysokým školám není cizí: že vzdělávání není dostatečně orientováno na profesi učitele, ale zároveň jsou si všichni vědomi faktu, že cesty k příbuzným oborům mimo školu musí zůstat otevřené.

---

<sup>40</sup> *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.* Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt. Bonn: Eurydice, 2013.

<sup>41</sup> SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815.

<sup>42</sup> SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově.* 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815.

Podle Sandfuchs se vzdělávání učitelů v Německu nachází v přelomové fázi a jeho deklarovanou roztržitost se pokouší vyřešit monitorováním vzdělávání učitelů. V dubnu 2013 schválily vlády jednotlivých zemí a spolková vláda dlouhodobý program zvyšování kvality učitelského vzdělávání (Bund-Länder Vereinbarung). Je dobré si uvědomit, že žádný systém není bez chyby, ale každý pokus o jeho zlepšení se počítá. I přes všechny otázky a nedostatky, kterými snad německý systém vzdělávání učitelů trpí, je to jistě dobrý příklad nejen organizace a začlenění praxe do požadavků na budoucí učitele.



## EMPIRICKÁ ČÁST

Situace vysokého školství po přijetí Boloni není v České republice dostatečně monitorována. Dostupné jsou často jen základní statistické údaje, např. Šťastná uvádí, že „kolem 80 % bakalářů pokračuje v magisterském studiu“<sup>43</sup>, ale už nevíme mnoho o jejich motivaci. Při rešerši byla zaznamenána enormní mezera v hlubších analýzách dopadů Boloňského procesu na české vysoké školství, zejména pak na studium učitelství. Přestože ji jistě malý výzkum na jedné katedře nemůže zaplnit, je to snad první krok.

V této části bude popsán průběh a výsledky výzkumu, který byl proveden na Katedře anglického jazyka a literatury na PedF UK v Praze (KAJL). Struktura výzkumu se mj. opírá o diachronní analýzu Karolinek (oficiálních dokumentů doporučené trajektorie studia) neděleného a strukturovaného studia, která je předložena v úvodu empirické části. Zaměření na KAJL je z důvodu pozitivní vazby na instituci a navíc z hlediska velikosti je KAJL ideální - prostředí dost velké na to, aby reprezentovalo koncepci studia na fakultě a zároveň dostatečně malé na to, aby se výzkum dal provést a vyhodnotit v rámci diplomové práce. Širší výzkum by se mohl zabývat optimálně všemi katedrami, aby záznam stavu studia učitelství po strukturaci byl kompletní - sloužil by i jako podnět k diskusi mezi absolventy, studenty, učiteli a odbornou veřejností. V současné době jediný oficiální zpětnovazební systém, elektronická Anketa v Informačním systému fakulty, je sice dobrý nástroj zpětné vazby, ale nedává prostor učitelům ani absolventům a nepátrá po otázkách struktury studia příliš do hloubky.

Výzkum formou dotazníků a následně rozhovorů s vybranými účastníky proběhl na přelomu let 2013 a 2014. Dotazováni byli studenti bakalářského programu anglického jazyka a literatury, studenti navazujícího magisterského programu učitelství anglického jazyka, absolventi ještě neděleného studia učitelství anglického jazyka (nyní tedy učitelé anglického jazyka) a konečně vyučující Katedry anglického jazyka a literatury. Cílem bylo zjistit jejich názory na současnou koncepci studia, na vhodnost strukturovaných studií pro učitelství anglického jazyka a dále názory na hodinovou dotaci předmětů a přidělení kreditů předmětům. Dílčím cílem pak bylo zjistit, jestli jim ve studiu nějaký aspekt anglického jazyka chybí (nebo chyběl, v případě absolventů). Tam, kde to lze, se názory jednotlivých skupin srovnají.

---

<sup>43</sup> ŠŤASTNÁ, Věra. Boloňský proces - prospěl, nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-1-Diskuse-Stastna.pdf>, s.24

## 4 KAJL PŘED BOLOŇOU A DNES – SROVNÁNÍ KAROLINEK

Podoba studia anglického jazyka a literatury (a jeho učitelství) na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze před strukturací se od té současné v mnohém odlišovala. Subjektivní srovnání obou studií podle respondentů vyplynulo z výzkumu a bude popsáno dále. Pro objektivnější srovnání studia před a po strukturaci byla provedena analýza Karolinky, oficiálního dokumentu Univerzity, kde jsou mj. podrobně rozepsané studijní plány, včetně hodinových dotací předmětů a doporučené nebo povinné trajektorie studia. Jako vzorek za dobu před přijetím Boloni byla zvolena Karolinka na akademický rok 1998/99<sup>44</sup> a bylo provedeno srovnání se studijními plány v Karolince 2012/13<sup>45</sup>. Aby bylo dosaženo přesnějšího obrazu výpovědí účastníků výzkumu, bylo by vhodné vzít právě tu Karolinku, která byla platná v době jejich studia. U vzorku absolventů neděleného studia to ale není možné, protože každý studoval a absolvoval v jiném roce. Karolinka 1998/99 byla tedy vybrána náhodně jako zástupce neděleného studia. Co se týče vzorku současných studentů, byla zvolena Karolinka loňská, která byla platná pro studenty navazujícího magisterského studia v době jejich nástupu na toto studium. Oproti Karolinkám jen o pár let starších, tedy těm, které platily pro studenty bakalářského studia, se příliš nebo vůbec neliší. Naopak mezi Karolinkou 2012/13 a aktuální Karolinkou 2013/14 jsou jisté změny, které popíšu dále.

Kromě konkrétních předmětů, které byly vyučovány, byl porovnán počet hodin, které jim byly věnovány. Ve starší Karolince je uveden celkový počet hodin na předmět na semestr (např. 26) a pak je naznačeno, kolik hodin týdně je věnováno přednášce a kolik semináři (např. P/S 1/1). Z těchto údajů vyplývá, že akademický semestr má 13 týdnů. Z harmonogramu na akademický rok 1998/99 ale lze z termínů výuky semestru dopočítat týdnů 12, kdy podle všeho výuka probíhala. Je tedy možné, že původní plán v Karolince počítal s jedním týdnem výuky navíc. V analýze studijních plánů by tato drobná odchylka neměla zastínit hlavní věcný závěr.

---

<sup>44</sup> *Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 1998/1999*. Praha: PedF UK v Praze, 1998.

<sup>45</sup> *Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 2012/2013: Karolinka*. Praha: PedF UK v Praze, 2012.

## 4.1 Hodinová dotace

Studijní plány před a po Boloni se liší v několika aspektech - některé předměty zmizely, jiné přibýly, přeskupilo se jejich pořadí, ale nejmarkantnější rozdíl je v hodinové dotaci na jednotlivé předměty. Současný počet hodin je výrazně nižší než před strukturací. Hodin přímé výuky v pětiletém studiu bylo 963, zatímco v bakalářském a navazujícím magisterském studiu dohromady jen 936. Rozdíl 27 hodin za studium se nemusí zprvu jevit jako zásadní, ale záleží také, kde hodiny ubyly, což rozvedu později. Co se týče bakalářského studia a prvních třech let pětiletého studia, má to nedělené o 48 hodin více. V dalších dvou letech se situace obrátí, navazující magisterské studium má o 21 hodin více než poslední dva roky neděleného studia. Není bez zajímavosti, že zatímco se zmenšila hodinová dotace na některé literární a lingvistické předměty (např. Syntax I z 36 na 24 hodin, Dětská literatura z 18 na 12 hodin), hodiny věnované povinným předmětům didaktiky anglického jazyka se dokonce zvýšily (celkově za nedělené studium 105 hodin a za strukturované, resp. navazující magisterské 120 hodin).

Jaký byl důvod pro snížení celkové hodinové dotace na studium, které sice prošlo změnou struktury, ale mělo by si zachovat svou kvalitu? Podle osobního sdělení vedoucího Katedry anglického jazyka a literatury Petra Chalupského<sup>46</sup>, ze dne 10. 3. 2014, je rozdíl mezi návrhem akreditace studia a jeho reálné podoby po akreditaci. „Návrh prošel ještě mnoha úpravami a škrty, do kterých katedra už bohužel nemohla mnoho zasáhnout. Musí být také naplněny jisté limity na počet vyučovaných hodin a kreditů, musí se počítat s druhým oborem, pedagogicko-psychologickým modulem a univerzitním základem. A kdybychom si někde „vydupali“ hodinu navíc, musely by ji pak dostat všechny oborové katedry, a to na úkor pedagogicko-psychologického modulu či univerzitního základu. A není přece možné ubrat z hodin didaktiky, to už byste neměli skoro žádné. Tak jsme museli snížit hodinovou dotaci lingvistiky a literatury, což, jak víte, má pak za následek vyšší požadavky na samostudium.“ Katedra se totiž musela rozhodnout, jestli zachovat obsah, kvalitu a náročnost předmětů i při „osekané“ hodinové dotaci a vykompenzovat nedostatek kontaktu učitele se studenty samostudiem studentů nebo ubrat na požadavcích na osvojené znalosti tak, aby se v přímé výuce stačila probrat většina látky. „Oba postupy jsou legitimní, ale my jsme nechtěli úroveň studia snižovat,“ konstatoval Chalupský.

---

<sup>46</sup> PhDr. Petr Chalupský, PhD., vedoucí katedry od roku 2010

Zároveň si je ale vědom zvýšených požadavků na studenty, z jejichž řad se ozývají hlasy nespokojené nejen s časově náročnou domácí přípravou, ale i s kredity podhodnocenými předměty (také bude rozebráno dále).

Je nutné zmínit, že oproti nedělenému studiu se zvýšil objem univerzitního základu, který musí student plnit. Ani ne tak co do šíře nabídky předmětů, jako co do počtu povinných předmětů. Při ohodnocení předmětů ECTS kredity totiž tyto předměty dostaly jen velmi nízké ohodnocení (např. Profesní etika za 1 kredit) a student, aby za studium splnil limit ECTS kreditů, jich musí absolvovat poměrně velký počet. Jen pro zajímavost uvedu krátké srovnání rozvrhu studenta Vysoké školy ekonomické v Praze a studenta PedF UK v Praze, jehož prezenze ve škole je nutná napříč pracovním týdnem a někdy i o víkendu. Zatímco student prezenčního studia bakalářského studijního oboru Mezinárodní obchod na fakultě Mezinárodních vztahů na VŠE ve druhém ročníku studia absolvuje 12 předmětů za ročník a získá 62 ECTS kreditů<sup>47</sup>, student na PedF UK v Praze v témže ročníku prezenčního studia jakéhokoli dvouoboru absolvuje průměrně 25 předmětů se ziskem 65 kreditů. Samozřejmě je to hrubá generalizace - různé obory mívají různé výjimky (např. student českého jazyka nemusí v rámci univerzitního základu plnit zkoušku z českého jazyka, student pedagogiky je osvobozen od plnění zkoušky z Obecné pedagogiky apod.). Nicméně pro představu, jak široce je studium koncipováno, to asi stačí.

Situaci, kdy student musí dělit pozornost a čas mezi mnoho předmětů, komentovalo v rozhovorech během výzkumu více vyučujících. Klára Matuchová<sup>48</sup> podotýká: „Je škoda, že máte tolik toho univerzitního základu. Kdybyste ho alespoň absolvovali všechen na bakaláři, mohli bychom se pak v navazujícím studiu věnovat více věcem, více do hloubky.“ Přestože by nebylo lehké určit, který předmět z univerzitního základu je méně důležitý a mohl by být zrušen nebo zkrácen, je to možná otázka k zamyšlení nejen před další akreditací studia.

## 4.2 Literatura

Další změnou mezi strukturovaným a neděleným studiem je širší záběr v předmětech literatury ve strukturovaném studiu. K Britské a Americké literatuře

---

<sup>47</sup> Bakalářské studijní programy Fakulty mezinárodních vztahů: pro systém ECTS. In: [online]. 2013 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://fmv.vse.cz/studenti/bakalarske-studium/>

<sup>48</sup> PhDr. Klára Matuchová, PhD., na katedře působí od roku 2005

(přítomné jak v neděleném, tak v bakalářském studiu) přibýly v navazujícím magisterském studiu ještě předměty Úvod do současné literární teorie a Postkoloniální literatura. Ačkoli se literární pilíř studia rozšířil, nezapomeňme, že celková hodinová dotace na literární předměty se snížila. Nejen na neformální úrovni se mezi studenty objevují povzdechy, že je na látku např. v předmětu Literární teorie málo času. Pro ilustraci si citujme komentář v anketě, kterou mohou vyplnit studenti v systému Univerzity a dát tak vyučujícím zpětnou vazbu: „Předmět zajímavý, jen toho času na něj je méně, než by mělo být, protože některé koncepty nelze vysvětlit heslovitě (dekonstrukce, poststrukturalismus).“<sup>49</sup>

I v lingvistických předmětech se objevil jeden nový předmět, Psycholingvistika, který má ale stejně jako Úvod do současné literární teorie hodinovou dotaci jen jednu vyučovací hodinu týdně.

### 4.3 Didaktika

Ve výčtu, co po strukturaci ve studijních plánech přibýlo, již byly zmíněné hodiny věnované didaktickým předmětům. Je zajímavé, že současní studenti navazujícího magisterského studia ale stejně vnímají množství didaktiky na katedře jako nedostatečné. Byl to i jeden z důvodů, proč se 3. 1. 2013 sešli studenti i zástupci KAJL k diskusi na neutrální půdě, v tehdejší studentském klubu K4. Předmětem tohoto neformálního setkání byla krátká diskuze nad náplní studia na katedře, záměrů vyučujících a potřebách studentů. Studenti vyjádřili stanovisko, že kdo se chtěl zabývat literaturou a lingvistikou anglického jazyka hlouběji, odešel po bakalářském studiu na filozofickou fakultu (na obor Anglistika a amerikanistika) a ti, co pokračují ve studiu tady na KAJL PedF, chtějí „jen“ učit a potřebují větší množství předmětů k tomu směřujících. Naopak zástupci KAJL oponovali, že KAJL není pouhý „učitelský ústav“ a vyučující chtějí studenty vybavit co nejširším záběrem znalostí a dovedností, které pak studenti uplatní nejen v oboru učitelství, ale budou schopni věnovat se úspěšně doktorskému studiu anglického jazyka, popř. tlumočnictví, překladatelství nebo jinému příbuznému oboru, protože „člověk nikdy neví, kam ho vítr zanes“ . Jelikož bylo setkání neformální, není z něj žádný oficiální zápis.

---

<sup>49</sup> KAŇÁK, Jakub. Připomínky k výuce (2012/2013, Zimní semestr): 17.02.2013. In: *SIS Anketa: Výsledky* [online]. 2013 [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/anketa/index.php?id=cffe2be38d3c2db04baca8f6e4434a30&tid=&do=vysledky&sk=2012&sem=1&fak=11410&co=2&ucit=03161&sekce=&povinn=&ustav=-1&vyuka=-1&zobraz=Zobraz>

Kromě počtu hodin didaktických předmětů bylo jiné i jejich rozvržení - v neděleném studiu se s povinnou didaktikou (Didaktika AJ I) začínalo již v 5. semestru. Ve strukturovaném studiu mají studenti možnost zvolit si didaktický předmět (Výběrový didaktický seminář (drama) I) jako povinně volitelný ve 3. semestru bakalářského studia a následují ještě tři podobné předměty v nabídce povinně volitelných. Studenti se často vyjadřují, že by uvítali povinné didaktické předměty dříve, už na bakalářském studiu (čemuž je věnována část výzkumu), ale málokdo ví, že podle současných ustanovení není možné zařadit povinné didaktické předměty již do bakalářského studia. Jak vysvětluje Chalupský: „Nejen, že v bakalářském studiu nemají být žádné didaktické předměty, ale my se zdráháme je tam dávat! Už dříve se tu projevovaly tendence snížit kvalifikaci pro povolání učitele. Kdybychom dali povinnou didaktiku už do bakaláře, někoho by určitě napadlo, že pro výkon povolání tedy stačí jen bakalář: ‚vždyť oni tam nějakou didaktiku mají, to bude stačit‘. Tomu se chceme samozřejmě vyhnout. Je to ale začarovaný kruh - vy byste potřebovali didaktiku dříve, abyste si ji osvojovali postupně a ne nahonem až na dvouletém magistru, ale titul bakalář by zase neměl nikoho opravňovat učit, protože jako učitelská kvalifikace je to samozřejmě nedostačující...“ Situace je tedy komplikovaná - nejen studenti mají pocit, že studují jakousi „instantní“ přípravu na učitelskou profesi, kde se k nejdůležitějšímu didaktickému obsahu dostanou až v posledních dvou letech studia. Zároveň se katedra a potažmo i fakulta, která musí odolávat různým tlakům „shora“, snaží zachovat kvalitu této přípravy všem překážkám navzdory.

#### **4.4 Překlad, dějiny a povinně volitelné předměty**

Zaměříme se teď na předměty, kterých naopak po strukturaci ubylo, nebo úplně zmizely. Úbytek nastal ve výběru povinně volitelných předmětů, hlavně ke konci navazujícího magisterského studia. Zatímco v 9. semestru neděleného studia měli studenti na výběr mezi pěti povinně volitelnými předměty, analogicky ve 3. semestru navazujícího magisterského studia jsou na výběr předměty tři (z toho se v ak. roce 2013/14 vyučovaly dva). Obdobně je to v celém navazujícím magisterském studiu, z nabídky pěti povinně volitelných předmětů jsou nyní tři. Liší se i kvalitativně, což je ale pochopitelné - není možné zajišťovat neustále tu samou nabídku předmětů, když i personální obsazení katedry se během let mění. Zdali kvůli úbytku nabídky předmětů cítí studenti omezenou možnost profilace je mj. také předmětem výzkumu.

Dále je kladen menší důraz na překlad - před strukturací se opakoval v nabídce povinně volitelných předmětů (celkem po čtyři semestry) a v posledním roce byl i mezi povinnými předměty. Nyní je v nabídce povinně volitelných předmětů pouze po dva semestry a povinný už není. Předmět, který zmizel úplně, jsou dvousemestrální Dějiny Británie a USA, které byly povinné v prvním roce nestrukturovaného studia. Byl to logický doplněk a předstupeň literárních předmětů, který usnadňoval studentům orientaci v historii obou států. Dá se odhadnout, že při znalosti kontextu doby je pak snazší studovat literární směry i díla. Potřebu takového předmětu může demonstrovat neformální pokus studentů v ak. roce 2011/12 o pravidelná promítání dokumentárního cyklu *BBC A History of Britain* na půdě KAJL. Studenti to pojali jako jakési „doučování“ místo individuálního samostudia. Z několika promítání i dobrovolně vypracovali písemná shrnutí kapitol historie pro užitek spolužáků. Promítání probíhalo po necelý jeden semestr.

Od začátku letošního akademického roku 2013/2014 je pak na katedře vyučován dvousemestrální volitelný předmět *British Art and Identity I, II* (Britské umění a identita), který svým obsahem jde výrazně naproti historickému kontextu a realitám Británie. Předmět navštěvují studenti druhého a třetího ročníku bakalářského programu, takže současní studenti navazujícího magisterského programu již předmět „nezažili“, ale katedra tak zareagovala na situaci nedostatku.

#### **4.5 Praktický jazyk a praxe**

Přestože se strukturací mnohé změnilo, některé předměty zůstaly stejné. Praktický jazyk se vyučoval i vyučuje ve stejné hodinové dotaci po první tři roky studia („Jazykový seminář“ za neděleného studia, „Moderní angličtina“ v bakalářském studiu). Studenti se mají posunout z úrovně B1+Společného evropského referenčního rámce pro jazyky až k úrovni C1-C2 (podle sylabu předmětu *Moderní angličtina VI*: „Cílem předmětu je další rozvoj jazykových dovedností na úrovni C1-C2 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.“<sup>50</sup>) V posledních dvou letech není praktický jazyk v nabídce ani povinných nebo povinně volitelných předmětů; je tedy na studentech, aby si úroveň svojí angličtiny zlepšovali a udržovali.

---

<sup>50</sup> Anotace: *Moderní angličtina VI* - OB2301021. In: *SIS: Předměty* [online]. 2008 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=b5276d7471c238fbcd84a4e80ea4522&tid=&do=predmet&kod=OB2301021&skr=2013&fak=11410>

Další věc, která zůstala zachována, je časové rozvržení praxí. Každé praxi (na ZŠ a na SŠ) jsou věnovány dva týdny. Jediný rozdíl je v tom, že studentům neděleného studia praxe logicky navazovaly na přednášky z didaktiky a byli tak po teoretické stránce na praxi připraveni. Studenti 2. ročníku současného navazujícího magisterského studia šli na praxi na ZŠ po jednom semestru povinné didaktiky, takže nebyli příliš dobře vybaveni teoretickými znalostmi a „neměli si v praxi co ozkoušet“. Po stížnostech z jejich strany došlo ke změně v Karolince na akademický rok 2013/14, kterou jsem zmiňovala výše. Nově mají studenti v 1. ročníku navazujícího magisterského studia o jeden didaktický předmět víc (Úvod do výuky jazykových prostředků a řečových dovedností), zařazený právě do prvního semestru před první praxí.

Nezměněná zůstala i organizace praxí, která zůstala v rukou kateder. Zmiňovala jsem, že studenti pocítili zvýšenou časovou náročnost na studium, ale jsou to i učitelé, kteří pro změnu věnují hodně času organizaci praxí. Na hospitace do hodin, kde učí studenti, chodí všichni vyučující bez ohledu na předmět, na který jsou odborníci- v našem případě i „nedidaktici“, tedy vyučující se specializací na lingvistiku, literaturu nebo praktický jazyk. Situaci okomentoval Chalupský takto: „Já vám můžu dát určitou zpětnou vazbu na didaktickou stránku hodiny, protože jsem roky učil na základní i střední škole, ale měli by to být spíše didaktici, kteří vás budou posuzovat. Je škoda, že si praxi musíme organizovat jako katedra sami. Kdyby organizaci praxí převzala katedra pedagogiky, ve spolupráci s naší didaktickou sekcí, ulevilo by to samozřejmě i naší pracovní vytíženosti - ale hlavně by vás hodnotil někdo, kdo je na didaktiku odborník na fakultě, ne lingvista nebo doktor literatury, i když se zkušeností s vlastní učitelskou praxí na ZŠ nebo SŠ.“



## 5 VZOREK

První oslovenou skupinou byli studenti bakalářského programu studia anglického jazyka a literatury ve třetím ročníku. Jelikož mají za sebou už (nejméně) tři roky studia na katedře, jsou dobře obeznámeni se systémem a koncepcí studia a mají zkušenosti se všemi aspekty anglického jazyka (plnili lingvistické, literární i některé volitelné předměty). V ročníku jich v akademickém roce 2013/2014 bylo 64, dotazník vyplnilo 22 studentů. Dotazníky jim byly distribuovány na několika povinných seminářích.

Druhá skupina byli studenti KAJL v navazujícím magisterském programu, ve druhém ročníku, tedy také těsně před absolvováním. Těmto studentům zbýval do konce studia necelý semestr, takže se strukturou studia měli bohaté zkušenosti. Absolvovali kromě lingvistických a literárních i didaktické předměty a praxe a velká část z nich studovala na katedře i bakalářské studium. Studentů v ročníku je 30, dotazník vyplnilo 25 studentů.

Protože katedru tvoří hlavně vyučující, byli osloveni samozřejmě i ti. Pro výzkum bylo klíčové srovnat názory studentů s názory vyučujících, protože se jich strukturování studia dotýká úplně stejně, ale mají zároveň zkušenosti jiné kvality, když museli čelit nejrůznějším tlakům a obtížím při zavádění strukturovaných studií. Vyučujících působí v současné době na katedře 19 a dotazník vyplnilo 11. Vyučující byli osloveni osobně a z povahy tématu, ke kterému má každý co říct, vznikaly z těchto setkání i navazující rozhovory. Někteří působili na katedře již v době zavádění strukturovaného studia a mohli se vyjádřit i k jeho implementaci.

Poslední skupinou jsou absolventi učitelství anglického jazyka na KAJL PedF UK v Praze, kteří absolvovali před rokem 2006, kdy se studium definitivně strukturovalo. Ideální by bylo najít takového absolventa, který má zkušenost s ještě neděleným studiem a zároveň třeba alespoň s bakalářským studiem po strukturaci, aby srovnání bylo objektivnější (tedy srovnával by jednotlivce oba typy studií, ne jako teď, kdy dva různé typy studia srovnávají dvě různé skupiny respondentů). Najít takového studenta sice není nemožné, ale bývají to studenti s nestandardní délkou studia, kteří třeba ještě začali studovat nedělené studium, pak studium prodlužovali nebo přerušili a pak začali od začátku, nyní s bakalářským studiem. Zkušenosti takového studenta by asi byly špatně zobecnitelné, jelikož i průběh jeho samotného studia je netypický.

Oslovení absolventi neděleného studia tedy přinesli do diskuze svoje názory a zkušenosti s tehdejším studiem, které třeba nejsou tak čerstvé, ale zase prověřené praxí v českých středních a základních školách (tedy s přidanou hodnotou toho, co absolvent opravdu v praxi využije a potřebuje).

## 6 VÝSLEDKY

### 6.1 Vhodnost strukturovaných studií pro učitelství anglického jazyka

#### 6.1.1 Názory vyučujících na KAJL

První otázka dotazníku pro vyučující na KAJL se týkala doby, kdy se zavádělo strukturované studium. Odpovědět na ni mohli jen ti učitelé, kteří v té době působili na katedře. Z 11 respondentů tedy na otázku, zda tehdy s implementací souhlasili, odpovědělo jen 7 z nich. Kladně se vyjádřili 3 vyučující (42,85%, n=7), záporně také 3 a 1 vyučující (14,28%, n=7) se vyjádřil způsobem „ano i ne“ (viz tabulka 1). Důvodem pro byla hlavně deklarovaná větší flexibilita studentům, konkrétně:

*„Ano, dává studentům více příležitostí, umožňuje flexibilitu studia, otevírá studium učitelství více lidem.“*

*„Ano. Bylo to prezentováno jako očekávaný standard na západních školách, který jsem sám zažil. Rovněž slibovalo větší flexibilitu.“*

Tři respondenti, kteří s implementací strukturovaného studia nesouhlasili, uvedli jako důvod nevhodnost strukturovaného studia pro obor učitelství a poznamenali i určitý pocit bezmoci, jelikož nešlo o jejich rozhodnutí. Příklady výpovědí jsou následující:

*„Nesouhlasila. Nešlo o hlasování na úrovni katedry, ale rozhodnutí vyšších instancí.“*

*„Ne, ale nerozhodoval jsem.“*

Jeden respondent, který uvedl odpověď „ano i ne“, reflektoval tehdejší situaci ze dvou pohledů: *„ Z pozice učitele: ne, bakalářské studium nepřipraví absolventy na výkon budoucího povolání. Z pozice člena katedry: ano, důvodem je loajalita k vedení.“*

Tab. 1: Ztotožnění se s implementací strukturovaného studia u vyučujících KAJL

Ztotožnění se strukturací	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	3	42,85
ne	3	42,85
„ano i ne“	1	14,28
<b>celkem</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Druhá otázka pro učitele, kteří se účastnili implementace, byla, jaký typ studia by zachovali teď, viz tabulka 2. K nedělenému typu studia by se vrátili 2 respondenti (28,57, n=7), kteří uvedli lepší návaznost předmětů jako důvod, např.:

*„Nedělené studium - lépe se vyváží skladba předmětů, lepší provázanost předmětů, administrativně a finančně méně náročné.“*

Stávající strukturované studium by zachovali také 2 respondenti (28,57%, n=7) kvůli bakalářskému titulu jako záchytnému bodu pro studenty, např.:

*„Dělené studium bych zachovala zejména kvůli studentům a jejich akademickému komfortu - tzn. oficiální potvrzení dosažené úrovně VŠ studia- bak. diplom.“*

Zbylí 3 respondenti (42,85%, n=7) by uvítali „tak něco mezi“, ale hlavně s určitou modifikací studia:

*„Ideálně oba. Z hlediska učitele 5leté, z hlediska studenta dělené, ovšem s nezbytnými změnami vycházejícími z navýšení hodinové dotace oborových předmětů.“*

*„(...) Změnila bych osudy bakalářského programu. Zahrnula bych odstupňovanou pedagogickou praxi od 1. ročníku a oborovou didaktiku.“*

Tab. 2: Který typ studia by v současné době zachovali vyučující na KAJL

Typ studia	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
nedělený	2	28,57
dělený	2	28,57
něco mezi, modifikace	3	42,85
<b>celkem</b>	<b>7</b>	<b>100</b>

Poslední otázkou tedy je, zda by vyučující souhlasili s případným uvedením obou typů studií paralelně? 6 respondentů (85,71%, n=7) odpovědělo záporně a jen 1 (14,28%, n=7) kladně, ale ani ten si to neumí představit: „*Ano, ale je to nereálné.*“ Jako důvody, proč by to nešlo, uváděli respondenti logistické, organizační, administrativní a finanční problémy. Příklady výpovědí jsou:

*„Nedokážu si to organizačně představit. Myslím, že by měla být pouze jedna forma studia.“*

*„Ne- je to logisticky mnohem náročnější pro téměř všechny zúčastněné.“*

*„Při našem počtu studentů určitě ne, působí to administrativně i technicky značné obtíže.“*

### **6.1.2 Názory studentů bakalářského studia**

Je zajímavé, že když se kolektiv Bendl et al.<sup>51</sup> ptal studentů, který typ studia by si vybrali, většina (67,50%, n=126) hlasovala pro strukturovanou formu. V tomto výzkumu se jejich preference potvrdila, ale ne tak absolutně. Pro strukturované studium by se rozhodlo 12 studentů bakalářského programu (54,54%, n=22) a pro nedělené 10 respondentů (45,45%, n=22). Uvedené důvody pro strukturované studium byly: Bc. titul jako záchytný bod (9 respondentů), větší flexibilita (2 respondenti) a psaní bakalářské práce a vykonání státních zkoušek jako příprava na navazující magisterské studium (1 respondent). Příklady odpovědí jsou:

*„Pro mě je lepší možnost strukturovaného studia, kdy v případě, že potřebuji vycestovat či přerušit studium, můžu tak udělat po získání bakalářského titulu a pak se ke studiu magistra kdykoli vrátit či ho dostudovat jinde. „*

*„Pět let je dlouhá doba, je dobré mít „záchytný bod“, za tu dobu se může stát spousta věcí, je dobré mít „jistotu“.“*

*„Pokud se mi na škole nelíbí, mohu potom pokračovat jinde a ty tři roky nejsou ztracené.“*

*„Bakalářskou prací a státnicami sa v podstate pripravujem na to čo ma čaká v 5. ročníku.“*

---

<sup>51</sup> BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, 191 s. ISBN 978-80-7290-703-8, s.62

Důvody pro nedělené studium byly stres z přijímaček a státnic (3 respondenti), potřeba magisterského titulu k výkonu povolání (4 respondenti) a přesvědčení, že v neděleném studiu přijde student do kontaktu s didaktikou dříve (3 respondenti). Ukázky odpovědí jsou:

*„Protože chci učit a musím mít Mgr. v každém případě.“*

*„Pokud budu studovat stejnou fakultu, je hodně zbytečného stresu - závěrečné zkoušky, souborky, bakalářka a přijímačky najednou.“*

*„Didaktika by mohla být vyučována už od 1. ročníku, na škole by byli zájemci pouze o učitelství.“*

*„Předpokládal bych větší kontinuitu, zbavení se nesmyslných přijímacích zkoušek, 1 závěrečná práce a zkoušky.“*

### **6.1.3 Názory studentů navazujícího magisterského studia**

Názory studentů bakalářského a navazujícího magisterského studia na vhodnost toho kterého typu studia se příliš neliší. Pro strukturované se vyslovilo 14 respondentů (56%, n=25) a pro nedělené studium 11 studentů (44%, n=25). I důvody byly velmi podobné; záchytný bod v podobě bakalářského titulu a flexibilita dominovaly v důvodech pro strukturované studium:

*„Kvůli tomu, abych nemusela při případném ukončení studia opakovat všech 5 let.“*

*„Protože si myslím, že je super mít Bc. titul a pak možnost pokračovat Mgr. kdykoli a kdekoli, třeba i úplně jinde.“*

*„Záchytný bod- státnice a bakalářský titul, možnost pokračovat na VŠ s jiným (podobným) zaměřením.“*

Mezi důvody pro nedělené studium se opět objevovala kontinuita studia, dřívější kontakt s didaktikou, stres z přijímaček a přechodu na NMgr. vůbec a podmínka mít magisterský titul pro zaměstnání učitele:

*„Protože jsem si vybrala PedF, abych se stala učitelkou, což kdybych skončila jako bakalář, tak nemůžu. Přijde mi proto zbytečné takto studium dělit.“*

*„Abychom měli dříve praxi a více didakticky zaměřené předměty.“*

*„Větší možnost profilace, klid (z tohoto rozdělení vyplývají 2x SZ, 2x bakalářská/ diplomová práce), při neděleném studiu by se víc zaměřovalo na didaktiku.“*

#### **6.1.4 Názory absolventů**

Z 11 dotazovaných absolventů se 5 respondentů (45,45%, n=11) rozhodlo pro strukturované studium. Důvody byly podobné těm již zmíněným výše, hlavně flexibilita (2 respondenti) a výhoda alespoň nějakého titulu v půlce studia (3 respondenti), jak ilustrují komentáře:

*„V případě neúspěchu nebo nutnosti nedokončit studium bych měl alespoň nějaký titul.“*

*„Kdyby přišla krize motivace, dalo by se přestoupit na jiný obor.“*

Slabá nadpoloviční většina, tedy 6 respondentů (54,54%, n=11), by volila nedělené studium. Důvody jsou ucelenost (2 respondenti) a osvědčenost (4 respondenti):

*„Studium ucelené 5leté, obsahující jak jazykové tak i pedagogické vzdělání, jsem na UK absolvovala a přišlo mi jako fungující. Rozhodně bych vždy šla rovnou na magisterský program, než se hlásila na bakalářský a až pak na následný, je to pro mne více motivující.“*

*„Podle mě na sebe předměty docela dobře navazovaly a nakonec mi studium nepřišlo špatně zorganizované, takže proč u toho nezůstat.“*

Názory obou skupin studentů a absolventů shrnuje tabulka 3.

Tab. 3: Volba strukturovaného nebo neděleného studia podle studentů a absolventů

<i>Studenti bakalářského studia</i>		
<b>Typ studia</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
strukturované	12	54,54
nedělené	10	45,45
<b>celkem</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Typ studia</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
strukturované	14	56
nedělené	11	44
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<i>Absolventi</i>		
<b>Typ studia</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
strukturované	5	45,45
nedělené	6	54,54
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

### 6.1.5 Statistické údaje z přechodu z Bc. na NMgr. studium

Vhodnost strukturovaného studia pro obor učitelství lze posoudit i ze statistických údajů, které mapují přechod studentů z bakalářského na navazující magisterský program. Všech 22 dotazovaných studentů bakalářského studia (100%, n=22) plánuje pokračovat na magisterském studiu. Jako důvody uvedli nedostatečnost Bc. titulu pro budoucí povolání (15 respondentů), malou váhu Bc. titulu v dnešní době (4 respondenti), potřebu vzdělání v didaktice (2 respondenti) a zálibu ve studiu (1 respondent). Ukázky odpovědí:

*„Chtěla bych učit, takže se současným stavem legislativy nic jiného nezbývá.“*

*„Protože bakalář dnes není téměř žádný titul.“*

*„Chci jít učit a potřebuji didaktiku, kterou jsme téměř žádnou neměli.“*

*„Studium mě relativně baví.“*

Dále 18 z nich (81,81%, n=22) chce pokračovat ve studiu na KAJL PedF UK v Praze, hlavně z důvodu znalosti prostředí (5 respondentů), prestiže univerzity (4



respondenti), zaměřenosti aprobace na 2. St. ZŠ a SŠ (4 respondenti) a návaznosti na bakalářské studium (3 respondenti). Studenti svá rozhodnutí komentovali takto:

*„Znám už prostředí, učitele, úroveň je prý vyšší než na jiných PedF.“*

*„Nejlepší propojení, navázání. Patrně nejvyšší úroveň v ČR.“*

*„Je to jediná škola se zaměřením na 2. Stupeň i střední školy.“*

*„Protože je tu obor, který navazuje na mé předchozí bakalářské studium na této škole.“*

Otázku dalšího plánovaného studia 1 respondent nevyplnil (4,54%, n=22) a 3 studenti (13,63%, n=22) se pak rozhodli pro jinou univerzitu; 1 uvedl Masarykovu univerzitu v Brně a dva ještě neví. Důvody pro změnu školy byly:

*„Zmatek v některých částech studia na PedF UK.“*

*„Pre môj obor sa neotvára dial'kové, v Brne áno, d'alšie 2 roky mi prídu ako strata času, počas kt. by som už mohla pracovať.“*

*„Nevyhovuje mi zde přístup pedagogů ani studijní plán.“*

V neposlední řadě není bez zajímavosti, že zatímco všech 22 studentů uvedlo, že chce pokračovat v navazujícím magisterském studiu, jen 18 z nich (81,81%, n=22) chce v budoucnu vykonávat učitelskou profesi. Není tedy jasné, jestli všichni chtějí pokračovat na nějaké pedagogické fakultě nebo několik z nich uvažuje o změně fakulty nebo oboru. (Znovu zde vyvstává otázka potřeby dalších výzkumů a statistik, které by podrobněji zachycovaly přeliv studentů mezi bakalářským a navazujícím magisterským studiem, odkud kam se přesouvají, proč obory mění apod.)

Nicméně podobný přechod na navazující magisterské studium, který se jeví spíše jako formální krok než flexibilně využitá možnost přestupu, vyplynul z dotazu na studenty navazujícího magisterského studia: 21 z nich (84%, n=25) studovalo bakalářský program tady na KAJL PedF UK v Praze a jen 4 z dotazovaných (16%, n=25) přišlo odjinud.

Nakolik jsou strukturovaná studia vhodná i pro studium učitelství můžeme posoudit i z možného pracovního uplatnění absolventů bakalářského studia. Na otázku, jaká pracovní místa by byla vhodná pro bakaláře na PedF, odpovídali vyučující na KAJL, studenti bakalářského programu a studenti navazujícího magisterského programu

(absolventi v této otázce dotazováni nebyli, protože nemají s bakalářským typem studia zkušenost a je možné, že by to zkreslilo jejich představu nebo úsudek).

Z vyučujících jeden respondent otázku nevyplnil (9,09%, n=11), 4 respondenti (36,36%, n=11) odpověděli neurčitě nebo se necítili kompetentní otázku zodpovědět, 4 respondenti (36,36%, n=11) se domnívají, že by bakalářští absolventi našli uplatnění v soukromém sektoru, ve státní sféře nebo cestovním ruchu a 2 respondenti (18,18%, n=11) sice nenapsali, kde by se bakaláři mohli uplatnit, ale naopak kde by se uplatnit nemohli; rozhodně by nemohli učit. Příklady odpovědí jsou následující:

*„Myslím, že to záleží na studentech a na potřebách trhu.“*

*„V současné době není jednoduchá odpověď.“*

*„Je dáno legislativou, nemohu ovlivnit.“*

*„Předpokládám, že ve státní správě, či mezinárodních firmách.“*

*„Státní správa, administrativa v úřadech, osobní asistent(ka) v soukromém sektoru, EU, cestovní ruch.“*

*„Z pozice didaktiky Aj: žádné.“*

*„Nelze učit - nevnímám jako vydefinované. Každopádně ne jako kvalifikovaní učitelé, jelikož podmínkou je zde ukončené Mgr. učitelství“*

Studenti bakalářského studia byli ve svých odpovědích trochu konkrétnější. 16 respondentů (72,72%, n=22) uvedlo možnost práci v soukromém sektoru (v jazykových školách), volnočasovou pedagogiku (v domech dětí a mládeže), PR nebo překlad. 3 respondenti (13,63%, n=22) neuvedli konkrétní pozice, ale napsali, že bez titulu by se práce hledala těžko (tedy bez magisterského titulu) a 3 respondenti (13,63%, n=22) napsali, že neví. Studenti uváděli následující odpovědi:

*„Učit někde, kde stačí Bc. titul. Nebo snad překládání či tlumočení.“*

*„Patrně by se našlo něco v soukromých jazykových školách, v oblasti cestovního ruchu nebo administrativě.“*

*„Spíše překladatelská činnost, lektor v jazykových školách, popř. jako vedoucí dětských kroužků.“*

*„Již 4 roky pracuji v PR agentuře a plánuji v tom i pokračovat.“*

*„Myslím, že moc velké uplatnění v dnešní době není. Někdy je i těžké sehnat práci s celým titulem.“* (pozn.: tzn. s magisterským titulem.)

*„Pochmurnou.“* (pozn.: otázka zněla: Jakou máte představu o pracovním uplatnění...?)

*„Neviem odpovedať, neplánujem skončiť po Bc.“*

Studenti navazujícího magisterského programu mají o případném pracovním uplatnění jen s bakalářským titulem podobné představy jako jejich mladší kolegové. 18 respondentů (72%, n=25) uvedlo jazykové školy, administrativu nebo cestovní ruch, 3 respondenti (12%, n=25) nenapsali konkrétní pozice, ale uvedli nemožnost práce ve školství a 3 respondenti (12%, n=25) napsali, že neví. Ukázky odpovědí jsou:

*„Učení v jazykových školách, individuální doučování, další vzdělávání.“*

*„Podobnou jako nyní - lektorka Aj v jazykových školách, administrativní činnost na MŠMT apod.“*

*„Žádnou - minimálně ne v učitelské profesi, kde je Mgr. titul nutný, takže možná uplatnění v sektoru administrativy apod.“*

*„Nevím, asi bych pracovala mimo školství, někde v kanceláři, protože bych měla dobrou znalost Aj.“*

*„V oboru asi stěží.“*

*„Nemám tušení. Šla jsem na tuto školu, abych mohla učit. Pravděpodobně bych dělala něco, co mě nebaví (např. v kanceláři).“*

*„Upřímně netuším, co s bakalářem dělat. Nikdy mě to nezajímalo.“*

Je zajímavé, že bakalářský titul není studenty vnímán jako plnohodnotný vysokoškolský titul (dle komentářů „bez titulu“, tj. bez magisterského titulu, „s celým titulem“, tj. s magisterským titulem). Přestože cílem Boloňské deklarace bylo mj. odstupňovat vysokoškolské vzdělání, nastavit bakalářský titul jako plnohodnotné vysokoškolské vzdělání a magisterský titul jen jako další, elitnější stupeň, v kontextu studií učitelství v České republice tento efekt nenastal a jak uvedl jeden respondent: *„mít bakaláře je jako nemít nic“*.

## 6.2 Studijní plán

Velká část dotazníků byla věnována předmětům ve studijním plánu, tedy jestli dotazovaným vyhovuje pořadí a výběr předmětů, jestli jim něco chybí, jestli je nějaký aspekt anglického jazyka akcentován více nebo méně a hlavně tedy jaký na to mají názor.

### 6.2.1 Přesun předmětů

V otázce trajektorie studia mohli respondenti navrhnout přesun předmětů z bakalářského studia do magisterského nebo naopak. Dotazováni byli vyučující na KAJL a studenti navazujícího magisterského studia, jelikož obě skupiny mají zkušenost s celým modelem studia. Jejich odpovědi shrnuje tabulka 4.

Z vyučujících 1 respondent otázku nevyplnil (9,09%, n=11), 6 respondentů (54,54%, n=11) by žádné přesuny předmětů mezi studii nedělalo, 3 respondenti (27,27%, n=11) by přesunuli didaktické předměty do bakalářského studia a 1 respondent (9,09%, n=11) by nepřesouval konkrétní předměty, ale popsal, jak by se dal modifikovat celý model studia:

*„Nemohu takto odpovědět, jednalo by se o celkovou koncepci studia. Pokud by model strukturace studia zůstal jako konsekutivní, příprava učitelů je tedy soustředěna do 2 let, pak by měla být didaktická příprava akcentována a oborové disciplíny by měly sloužit k rozvoji didaktické znalosti učitelů - tj. efektivně provázáno s přípravou didaktickou.“*

Respondenti, kteří by přesunuli didaktickou přípravu už do bakalářského studia (tedy ne celou, je by s didaktikou začali dřív), uvedli tyto důvody:

*„Studenti by v Mgr. programu nemuseli trávit čas studiem teorie didaktiky a mohli se věnovat praktické aplikaci.“*

*„Na Mgr. začínat je již pozdě např. vzhledem k praxi.“*

*„(...) Didaktická příprava budoucích učitelů by měla větší návaznost, také by bylo více času na studium didaktiky, což by kvalitu přípravy studentů zvýšilo. Navíc ještě k praxi - změnit by se dalo i řazení praxe. Z didaktického hlediska je nejjednodušší výuka dospělých (i proto řada absolventů učí v kurzech pro dospělé), nejobtížnější je na ZŠ.“*

Studenti navazujícího magisterského studia situaci vidí trochu jinak; 17 respondentů (68%, n=25) by přesunulo didaktiku nebo i praxi do bakalářského studia, 6 respondentů (24%, n=25) ne žádné přesuny neprovádělo a 2 respondenti (8%, n=25) na otázku neodpovědělo. Důvody pro přesun didaktiky nebo praxe byly kvalitnější a dřívější příprava na budoucí povolání (14 respondentů), vyzkoušení, co povolání obnáší a možnost popř. změnit školu (1 respondent), příliš teorie v bakalářském studiu (1 respondent) a teoretické vzdělání v didaktice před první praxí (1 respondent). Příklady odpovědí jsou následující:

*„Protože je prostě absurdní, že se má člověk zorientovat a vzdělat v didaktice jazyka jen za dva roky. Co to má být, instantní učitel?! Já chápu, že na bakaláři pro samou lingvistiku a literaturu není na didaktiku čas, ale přece je to PEDAGOGICKÁ fakulta, tak by měla vzdělávat budoucí učitele od začátku. Kdo nechce učit, ať sem nechodí a kdo chce studovat jen jazyk, ať jde na fildu nebo na jazykovku. Didaktika by tu měla být základní, všeprostopující a dominantní disciplína, ale bohužel tomu tak není.“*

*„Studujeme učitelský obor, čím dřív se s didaktikou začne, tím lépe.“*

*„Jak má člověk ovládnout didaktiku jen za dva roky?“*

*„Jsme na pedagogické fakultě, mělo by se vše propojovat už v Bc., před praxí je didaktiky MÁLO.“*

*„Měla bych lepší představu o svých učitelských schopnostech (potenciálu) a o náplni svého budoucího povolání. Když už je studium rozděleno na Bc. a NMgr., pomohlo by mi to v rozhodnutí, zda na škole pokračovat.“*

*„Na Bc. studiu je příliš teorie.“*

*„Nutné se seznámit s teorií výuky Aj PŘED pedagogickou praxí!“*

Tab. 4: Přesun předmětů z jednoho typu studia do druhého podle vyučujících a studentů navazujícího magisterského studia

<b>Vyučující na KAJL</b>		
<b>Přesunuli by předměty?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	3	27,27
ne	6	54,54
nevyplnil	1	9,09
jiná odpověď	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<b>Studenti navazujícího magisterského studia</b>		
<b>Přesunuli by předměty?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	17	68
ne	6	24
nevyplnil	2	8
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.2.2 Dějiny Británie a USA

Dvousemestrální předmět Dějiny Británie a USA byl v neděleném studiu povinným předmětem, ale při strukturaci studia ze studijního plánu zmizel. Otázka pro vyučující i obě skupiny studentů tedy zněla, zdali jim předmět chybí. Absolventi odpovídali na podobnou otázku - jestli považují absolvování předmětu za užitečné. Stručné shrnutí všech odpovědí je v tabulce 5.

Odpovědi absolventů byly téměř jednotné. 10 respondentů (90,90%, n=11) označilo předmět za užitečný a 1 respondent (9,09%, n=11) za neužitečný. Přestože otázka byla položená s výběrem odpovědí „a) ano, b) ne“, dva absolventi k otázce připsali komentář:

*„Realie se na SŠ i ZŠ objevují, jak v učebnicích, tak i v maturitní zkoušce, takže je vhodné o tomto tématu mít přehled.“*

*„Přestože bychom si mohli položit filozofickou otázku, jestli s výukou jazyka musí nutně přijít i výuka reálií a kultury zemí, kde se jazykem mluví, často se tato témata objevují v učebnicích nebo maturitní zkoušce. Je tedy zcela jistě snazší nastudovat tato témata na vysoké škole v rámci povinného předmětu než si pak vzdělání doplňovat sám, jak tomu teď asi musí být.“*

Vyučující na KAJL byli ve svých odpovědích naprosto jednotní. Všichni respondenti (100%, n=11) odpověděli, že předmět jim ve studiu učitelství chybí. Dále mohli označit, jestli by podle nich měl být zařazen jako povinný nebo alespoň volitelný (tzn., mohl by být i povinně volitelný): 3 respondenti (27,27%, n=11) by ho zařadili do studijního plánu jako povinný, 8 respondentů (72,72%, n=11) alespoň jako volitelný.

Nutno znovu podotknout, že od letošního akademického roku 2013/2014 probíhá na bakalářském studiu volitelný předmět British Art and Identity I, II (Britské umění a identita), který částečně pokrývá realie Británie. Jak k otázce jeden vyučující připsal:

*„Nyní však je předmět nový, volitelný - architektura, částečně se dotýká historie Británie. Do budoucna možná bude nový předmět Kanada a druhý Austrálie.“*

Jeden vyučující také k otázce připsal komentář s přáním dalších podobných předmětů:

*„Posílila bych možnost volby o dějiny dalších anglicky mluvících zemí.“*

Studenti bakalářského studia vnímají chybějící předmět obdobně; 2 respondenti (9,09%, n=22) odpověděli, že jim nechybí a naopak 20 respondentům (90,90%, n=22) předmět chybí. Z toho 15 respondentů (68,18%, n=22) by předmět zařadilo alespoň jako volitelný a 5 respondentů (27,72%, n=22) by ho uvítalo jako povinný.

Názory studentů navazujícího magisterského programu jsou také velmi podobné; 24 studentům (96%, n=25) Dějiny chybí a jen 1 respondentovi ne (4%, n=25). Z toho 18 respondentů (72%, n=25) by předmět chtělo alespoň jako volitelný a 6 studentů (24%, n=25) by ho začlenilo do studijního plánu jako předmět povinný.

Tab. 5: (Ne)přítomnost předmětu Dějiny Británie a USA, jak ji vnímají vyučující, studenti bakalářského studia, studenti navazujícího magisterského studia a absolventi

<i>Absolventi</i>		
<b>Byl předmět užitečný?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	10	90,90
ne	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Chybí předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano, měl by být povinný	3	27,27
ano, měl by být volitelný	8	72,72
ne	0	0
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti bakalářského studia</i>		
<b>Chybí předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano, měl by být povinný	5	27,72
ano, měl by být volitelný	15	68,18
ne	2	9,09
<b>celkem</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Chybí předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano, měl by být povinný	6	24
ano, měl by být volitelný	18	72
ne	1	4
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.2.3 Praktický jazyk

Situace s praktickým jazykem je trochu jiná než s Dějinami Británie a USA. Praktický jazyk byl i v neděleném studiu vyučován jen v prvních třech letech studia a nyní je pouze v bakalářském studiu, takže absolventi i nynější studenti mají stejné podmínky. Otázka, zda předmět nechybí i v navazujícím magisterském studiu, tedy nevyplývala z analýzy dokumentů, ale z neformálních rozhovorů se studenty a ze subjektivního pocitu nedostatečné úrovně vlastní angličtiny autorky. Dotazováni byli tedy studenti navazujícího



magisterského studia, vyučující na KAJL (protože ti mohou samozřejmě také posoudit jazykovou úroveň studentů z jejich projevu) a u absolventů bylo zjišťováno, jestli se po studiu cítili dostatečně jazykově vybaveni. Tabulka 6 shrnuje názory dotazovaných skupin.

Z 11 dotazovaných absolventů 7 (63,63%, n=11) přiznalo, že se tak necítili. 4 absolventi (36,36%, n=11) uvedli, že se cítili dobře jazykově vybaveni. Dá se tedy říci, že nadpoloviční většina ohodnotila svou úroveň anglického jazyka po dokončení studia jako nedostatečnou.

Studenti navazujícího magisterského studia hodnotí svoje schopnosti podobně: celkem 21 z nich (84%, n=25) odpovědělo, že jim praktický jazyk v NMgr. studiu chybí. Z toho 12 respondentů (48%, n=25) by ho zařadilo jako povinný a 9 (36%, n=25) alespoň jako volitelný. 4 respondentům (16%, n=25) praktický jazyk ve studijním plánu nechybí.

Vyučující situaci reflektují poměrně shodně se studenty a absolventy. Sedm vyučujících (63,63%, n=11) odpovědělo, že praktický jazyk na NMgr. studiu chybí, z toho 3 respondenti (27,27%, n=11) by ho dali jako povinný a 4 respondenti (36,36%, n=11) alespoň jako volitelný. Praktický jazyk naopak nepostrádají 4 vyučující (36,36%, n=11). Čtyři respondenti připsali k otázce komentář:

*„Předmět by měl mít stejnou dotaci hodin od 1. až do posledního ročníku, studenti by měli být ve skupinách podle rozřazovacího testu. Stávající „výuka“ nemá smysl.“*

*„Chybí, byť se již předpokládá jazyková úroveň C2/ Proficiency CPE.“*

*„Na NMgr. studiu by již studenti měli jazyk ovládat perfektně, na to měl být akcent v Bc. studiu. Ale pro ty, kteří to potřebují, by měl být alespoň ten volitelný.“*

*„Asi jak kterým studentům, ale dostat se na úroveň C2 za tři roky Bc. studia není lehké.“*

Z šetření tedy vyplývá, že v podstatě všem dotazovaným skupinám praktický jazyk do určité míry chyběl nebo chybí. Opět narážíme na formální překážky, které nedovolí jen tak přidat hodiny podle aktuální potřeby - byť potřeba praktického jazyka i v posledních ročnících bude trvalejšího charakteru, když ji reflektují i absolventi studia.

Tab. 6: *Potřeba praktického jazyka z pohledu absolventů, studentů navazujícího magisterského studia a vyučujících na KAJL*

<i>Absolventi</i>		
<b>Dobře jazykově vybaveni?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	4	36,36
ne	7	63,63
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Chybí předmět v NMgr?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano, měl by být povinný	12	48
ano, měl by být volitelný	9	36
ne	4	16
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Chybí předmět v NMgr?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano, měl by být povinný	3	27,27
ano, měl by být volitelný	4	36,36
ne	4	36,36
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

#### 6.2.4 Co ve studijním plánu chybí

Abychom dosáhli co nejpřesnějšího obrazu studia učitelství, jak by si ho ideálně představovali všichni, kterých se studium týká, obsahovaly dotazníky i otevřenou otázku, jestli, kromě již zmíněných Dějin Británie a USA a praktického jazyka, ve výběru předmětů na KAJL nějaký předmět chybí (nebo chyběl, v případě absolventů). Stručný přehled odpovědí všech dotazovaných skupin je v tabulce 7.

Absolventi se v odpovědích docela shodli; 1 absolvent (9,09%, n=11) napsal, že mu žádný předmět nechyběl a 10 dotazovaných (90,90%, n=11) uvedlo opak. Postrádané předměty by se daly zařadit do dvou skupin: didakticko-praktické předměty: praxe, didakticky zaměřené předměty, ICT (informační a komunikační technologie), studenti se SPÚ (specifické poruchami učení) (8 respondentů) a jazykové předměty: překlad, tlumočení, konverzace (2 respondenti). Zde jsou ukázky odpovědí:

*„Praktické dovednosti učitele: jak zvládat agendu ve škole, připravovat školou a státem požadované podklady apod., dále pak ICT pro výuku Aj (interaktivní tabule, iPady ve výuce apod.).“*

*„Hlavně takové ty praktické věci - jak vyplnit třídnici, jak hodnotit žáka s dyslexií, jaké jsou povinnosti a pravomoci učitele v zaměstnání (např. kolik je příplatek za suplování, jaký typ smluv mohu podepsat, že na školním výletě začíná má odpovědnost časem srazu apod.).“*

*„Interaktivní tabule, ale třeba i práce s filmem ve výuce. Také více praxe a reflektivních seminářů.“*

*„Překlad, tlumočení, praktický jazyk (idiomy, frázová slovesa, konverzace).“*

*„I když se to nevztahuje přímo k učitelské profesi, bavilo by mě třeba tlumočení jako volitelný předmět.“*

Většinu studentů bakalářského studia, 14 (63,63%, n=22), nějaké předměty ve výběru chybí. Dají se rozdělit do tří skupin: opět didakticko-praktické předměty: praxe, didaktické předměty (6 respondentů), jazykové předměty: konverzace, opakuje se praktický jazyk (8 respondentů) a exkurze do anglicky mluvících zemí (3 respondenti). Někteří studenti zmínili více věcí, proto počet respondentů u jednotlivých skupin předmětů neodpovídá celkovému počtu 14. Žádný předmět nepostrádá 8 respondentů (36,36%, n=22). Dále následují příklady odpovědí:

*„Myslím, že by studium mělo být zaměřeno na didaktiku více namísto jiných předmětů, které jsou v praxi málo využitelné.“*

*„Víc didaktiko/praktických předmětů, konverzace a větší důraz i na klasickou gramatiku (tak jak se pak bude učit) a nejen odborně (morfologie, lexikologie atd.).“*

*„Nějaký volitelný, který by srovnal jazykovou úroveň studentů na stejný level.“*

*„Konverzace, reálie angl. mluvících zemí, exkurze do těchto zemí.“*

*„Ocenila bych exkurzi do anglicky mluvících zemí. Skoro každá katedra nějaké exkurze pořádá, je škoda, že my nikam nejezdíme.“*

Výsledky šetření ve skupině studentů NMgr. studia dopadly obdobně. Pět respondentům (20%, n=25) žádný předmět nechybí a 20 respondentů (80%, n=25) uvedlo i několik předmětů. Ty by se daly kategorizovat do tří skupin: prakticko-didaktické

předměty: praxe, didaktika, ICT, práce se studenty s SPÚ (18 respondentů), jazykové předměty: konverzace, dialekty, vývoj jazyka, akademické psaní (8 respondentů) a kulturní předměty: reálie a dějiny anglicky mluvících zemí, exkurze (8 respondentů). Ukázky výpovědí jsou následující:

*„Reálie a didaktika literatury, která je v plánu, ale nevyučuje se.“*

*„Prosím víc didaktiky a praxe. Těch pár předmětů a 2x 14 dní ve škole to nevytrhne.“*

*„Využití ICT ve výuce (v rámci JEDNOHO semináře didaktiky je to nedostačující), smysluplně koncipovaný předmět Academic Writing.“*

*„Více didaktiky, více praxe (klidně celý semestr, docházet někam...a když by to nešlo ve školách, zřídit tady „výcvikové centrum“ jako při Cambridge kurzu CELTA třeba), předměty na práci s ICT v hodinách, s dyslektiky apod. (to zatím nebylo NIKDE ani zmíněno!!!), reálie a konverzace.“*

*„Příprava na jazykové zkoušky, dějiny Británie, USA, komunikace v angličtině, Britsko-americký kulturní život, Britsko-americký film, využití filmu ve výuce.“*

*„Předměty spojené s reáliemi VB, USA, více didakticky zaměřených předmětů prohlubujících didaktické znalosti a dovednosti.“*

Studentům navazujícího magisterského studia byla kromě této otevřené otázky položena ještě otázka, zda (a popř. jak dlouho) sami vykonávají učitelskou profesi. Tato otázka vycházela z hypotézy, že pokud student sám učí, ať už ve státní nebo soukromé sféře, mohl by na základě praktické zkušenosti pocítit právě nedostatek didakticky zaměřených předmětů. Hypotéza se však nepotvrdila, protože nedostatek prakticko-didaktických předmětů uvádělo přesně stejně studentů, kteří již učí (9 respondentů) i těch, kteří v oboru nepracují (9 respondentů).

Pro zajímavost si můžeme uvést, že po dobu 0,5-6 let učí 14 studentů (56%, n=25) a 11 respondentů (44%, n=25) zatím učitelskou profesi nevykonává.

Odpovědi vyučujících se nepřikláněly tolik k jedné straně. Pět respondentů (45,45%, n=11) uvedlo, že jim žádný předmět ve studijním plánu nechybí a 6 vyučujících (54,54%, n=11) nějaký předmět jmenovalo. Zmiňované předměty se dají zařadit do dvou kategorií: opět prakticko-didaktické předměty: praxe, didaktika (5 respondentů) a jazykové předměty: reálie, dějiny (2 respondenti). Příklady odpovědí jsou:

„Bc - dějiny Br. A US, NMgr - reflexivní semináře praxí, diplomový PV seminář z didaktiky.“

„Nabídka povinně volitelných předmětů by mohla být větší.“

„Nabídka specializovaných didaktických PV/V předmětů (SPU, ICC, young learners, hodnocení, didaktika literatury, atd.)“

„Již zmíněné dějiny Br./USA, v rámci výuky reálií nelze historii nadměrně akcentovat.“

Tab. 7: Absence dalších předmětů na KAJL podle absolventů, studentů bakalářského studia, navazujícího magisterského studia a vyučujících na KAJL

<b>Absolventi</b>		
<b>Chyběl nějaký předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	10	90,90
ne	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<b>Studenti bakalářského studia</b>		
<b>Chybí nějaký předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	14	63,63
ne	8	36,36
<b>celkem</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<b>Studenti navazujícího magisterského studia</b>		
<b>Chybí nějaký předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	20	80
ne	5	20
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<b>Vyučující na KAJL</b>		
<b>Chybí nějaký předmět?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	6	54,54
ne	5	45,45
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

### 6.2.5 Možnost profilace studenta

S předchozí otázkou je velmi úzce spjata ta následující, totiž jestli je v nabídce tolik povinně volitelných nebo volitelných předmětů, že má student možnost profilovat se během studia nějakým směrem. Otázka byla položena všem dotazovaným skupinám, jejich odpovědi jsou shrnuty v tabulce 8.

Absolventi reflektovali svou tehdejší situaci, kdy bylo ve studijních plánech oproti těm dnešním více volitelných předmětů, jak bylo popsáno výše. Není však jisté, že byly všechny předměty vyučovány celou dobu trvání akreditace, což může vysvětlovat jejich odpovědi: tři respondenti (27,27%, n=11) uvedli, že student měl možnost profilace, 2 absolventi (18,18%, n=11) uvedli, že pouze částečně, a 6 absolventů (54,54%, n=11) si nemyslí, že by se student mohl během studia profilovat.

Současná situace odražena v odpovědích vyučujících je trochu jiná. Většina vyučujících, konkrétně 8 (72,72%, n=11), řekla, že částečná profilace je možná, jeden respondent (9,09%, n=11) s tím nesouhlasí, jeden (9,09%, n=11) si naopak myslí, že profilace možná je a jeden (9,09%, n=11) na otázku neodpověděl.

Patrně protože studentům bakalářského studia chybí další předměty více než vyučujícím, i možnost profilace hodnotí negativněji; možnost profilace potvrzuje jeden respondent (4,54%, n=22), částečnou 11 z nich (50%, n=22) a žádnou 10 studentů (45,45%, n=22).

Jejich starší kolegové to vidí podobně; o možnosti profilace studenta je přesvědčen právě jeden student (4%, n=25), o částečné 18 respondentů (72%, n=25) a žádnou možnost nevidí 6 studentů (24%). Jeden respondent, který označil odpověď „částečně“, k otázce dopsal i slovní komentář:

*„Lingvista nebo literárník.“*

Výsledky z této otázky vlastně jen kopírují předchozí data, kde ze všech skupin nejvíce studenti vyjadřují přání mít větší výběr předmětů. Ve všech dotazovaných skupinách se vyskytovali respondenti, kteří k předchozí otázce, jestli jim chybí nějaký předmět, napsali 1-5 předmětů, ale studenti Bc. i NMgr. studia více než druhé dvě skupiny vyplnili více předmětů každý.

Tab. 8: Možnost profilace studentů podle absolventů, vyučujících na KAJL, studentů Bc. i NMgr. studia

<i>Absolventi</i>		
Možnost profilace studenta?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	3	27,27
částečně	2	18,18
ne	6	54,54
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Vyučující na KAJL</i>		
Možnost profilace studenta?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	1	9,09
částečně	8	72,72
ne	1	9,09
nevyplnil	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti bakalářského studia</i>		
Možnost profilace studenta?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	1	4,54
částečně	11	50
ne	10	45,45
<b>celkem</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského programu</i>		
Možnost profilace studenta?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	1	4
částečně	18	72
ne	6	24
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.2.6 Zařazení praxe

Současné načasování praxe v trajektorii studia se od toho neděleného neliší, tedy i teď přichází v posledních dvou letech studia. Jestli je to přiměřené, příliš pozdě nebo naopak brzy jsme se ptali absolventů, vyučujících a studentů NMgr. studia. Absolventi tedy posuzují situaci, která probíhala za stejných podmínek jako dnes, ale mohou se na ni

podívat s odstupem a výhodou několikaleté praktické zkušenosti. Vyučující i studenti mají zase lepší přehled o celkovém rozvržení a návaznosti předmětů, vůči kterým je také nutné zařazení praxí posuzovat. Studenti mají navíc velmi čerstvé zážitky a zkušenosti ze studia i praxí, takže mohou aktuálně reflektovat svůj vnitřní pocit připravenosti na výkon povolání, kterého mají i díky praxi dosáhnout. Přehled výsledků odpovědí je zaznamenám v tabulce 9.

Většina absolventů, 7 (63,63%, n=11), vidí zařazení praxe adekvátně načasované, čtyři respondenti (36,36%, n=11) by li zařadili dříve, tj. vybrali odpověď „příliš pozdě“ a ani jeden nevedl, že by praxe přišla příliš brzo.

Vyučující mají velmi podobný názor, většina (9 respondentů, tj. 81,81%, n=11) vidí načasování praxe jako adekvátní, i když dva z nich doplnili otázku o komentář, že je to adekvátní pouze v tomto konsekutivním modelu:

*„Vzhledem k DĚLENÉMU studiu je to adekvátní, v neděleném by to mohlo být dříve.“*

*„Jediné možné řešení v tomto systému. Musela by se změnit celá koncepce a linearita studia, aby šla praxe zařadit dřív.“*

Dva vyučující (18,18%, n=11) by praxi zařadili dříve.

Po vyhodnocení předchozích otázek, kde studenti vyjadřují přání přesunout didaktiku a praxe již do bakalářského studia asi nebude překvapením, že většina z nich by praxi zařadila do studia dříve. Vyjádřilo se tak 14 respondentů (56%, n=25), dalším deseti (40%, n=25) přišlo načasování praxe adekvátní a 1 respondent (4%, n=25) uvedl, že pro něj přišla praxe příliš brzy.

Z dat lze vyčíst, že ačkoli by si studenti přáli začít s praxí dříve, vyučující to vidí přiměřeně včas (pravděpodobně s ohledem na studijní plán) a stejně tak absolventi po zkušenosti z praxe.



Tab. 9: Aдекватní načasování zařazení praxe podle absolventů, vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Absolventi</i>		
<b>Zařazení praxí bylo?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
příliš pozdě	4	36,36
adekvátní	7	63,63
příliš brzy	0	0
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Zařazení praxí je?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
příliš pozdě	2	18,18
adekvátní	9	81,81
příliš brzy	0	0
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Zařazení praxí je?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
příliš pozdě	14	56
adekvátní	10	40
příliš brzy	1	4
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.2.7 Tři pilíře studia: lingvistika, literatura, didaktika

Z předchozích dílčích otázek jsme se dozvěděli, které předměty by ještě kdo uvítal v nabídce, kam by se v trajektorii daly přesunout apod., ale teď se podíváme na trochu obecnější téma, totiž jak respondenti vnímají studium jako celek. Ze studijních plánů, počtu seminářů a hodin lze vyčíst obecnou koncepci studia, ale v téhle části výzkumu nás zajímaly subjektivní pocity respondentů z jednotlivých oblastí studia, které se musí „zažít“. Studium učitelství anglického jazyka na PedF UK v Praze stojí na třech pilířích: lingvistice, literatuře a didaktice. Možností, jak tyto tři oblasti mohou interagovat, je mnoho - didaktika by mohla být v popředí, protože se jedná o učitelský obor nebo by všechny tři mohly být v rovnováze, kde v bakalářském studiu je důraz na lingvistiku a literaturu a v navazujícím magisterském pak hlavně na didaktiku, apod. Cílem není najít

odpověď, ale zaznamenat vnímání těchto tří oblastí u třech skupin, které mají přehled o celém studiu: absolventi, vyučující a studenti NMgr. studia.

Absolventi hodnotili trochu jinou koncepci studia, kde byl jiný počet hodin různých předmětů, také jiný výběr předmětů, jak bylo popsáno výše. Právě proto, jak si ukážeme později, jsou jejich odpovědi tak zajímavé: tři z nich (27,27%, n=11) vnímají všechny tři pilíře jako rovnoměrně akcentované a osm respondentů (72,72%, n=11) mezi nimi naznačilo jistou hierarchii. Sedm respondentů je seřadilo: 1. Lingvistika, 2. Literatura, 3. Didaktika a jeden respondent je dal do pořadí: 1.-2. Lingvistika a literatura, 3. Didaktika. Jeden absolvent otázku okomentoval:

*„...což mi nepřišlo ideální, jelikož se jednalo o obor učitelský, kde by akcentem měla být didaktika.“*

Jinak situaci vnímají vyučující na KAJL: šest (54,54%, n=11) vidí všechny tři disciplíny jako rovnoměrně akcentované a pět respondentů (45%, n=11) je seřadilo do pořadí. Jeden respondent uvedl pořadí: 1. Didaktika, 2. Lingvistika, 3. Literatura, jeden respondent napsal: 1. Lingvistika, 2. Literatura, 3. Didaktika a tři respondenti naznačili hierarchii: 1.-2. literatura a lingvistika, 3. Didaktika, dokonce s komentáři „*didaktika až daleko za tím*“ a „*didaktika v omezené míře*“. Kromě jednoho respondenta tedy všichni vyučující, co naznačili hierarchii, přisoudili didaktice poslední místo.

Je zajímavé, že studenti NMgr. studia mají na věc úplně opačný pohled. Jako rovnoměrně akcentované vnímají všechny složky jen 4 respondenti (16%, n=25) a zbylých 21 studentů (84%, n=25) naznačilo jistou hierarchii. Z nich dva uvedli pořadí: 1. Lingvistika, 2. Didaktika, 3. Literatura a 19 studentů shodně uvedlo pořadí: 1. Lingvistika, 2. Literatura, 3. Didaktika.

Co stojí nyní za povšimnutí je porovnání výsledků absolventů a současných studentů - jsou si velice podobné. Přestože každá skupina měla jiné studijní plány, v obou velký počet respondentů napsal didaktiku až na poslední místo v pořadí všech třech disciplín.

Tab. 10: (Ne)rovnoměrně akcentované hlavní pilíře studia podle absolventů, vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Absolventi</i>		
Rovnoměrně akcentované?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	3	27,27
ne, hierarchický vztah	8	72,72
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Vyučující na KAJL</i>		
Rovnoměrně akcentované?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	6	54,54
ne, hierarchický vztah	5	45,45
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
Rovnoměrně akcentované?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
ano	4	16
ne, hierarchický vztah	21	84
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

## 6.2.8 Profil absolventa

Poslední otázka, která nám pomůže zmapovat současné pojetí strukturovaných studií anglického jazyka na katedře, se týká výstupu studia. Vychází z předpokladu, že pokud respondenti mají pocit, že některý aspekt studia je více akcentován než jiný, možná se to odrazí i v jejich vnímání, jak úspěšně absolventi dosáhli deklarovaných cílů studia: „Absolvent je obeznámen se základními koncepty a vztahy hlavních jazykových a parolových disciplín včetně disciplín pomezích, je schopen analyzovat a interpretovat texty anglofonních literatur, ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky anglického jazyka a je schopen aplikovat tyto znalosti a dovednosti ve své učitelské praxi.“<sup>52</sup>

Dotazovány byly dvě skupiny respondentů; jednak vyučující, kteří studentům znalosti předávají a učí je požadovaným dovednostem a pak studenti navazujícího magisterského studia, kteří jsou téměř u konce cíleného vzdělání a mohou poskytnout

<sup>52</sup> Charakteristika studia a profil absolventa. In: *Studijní programy a obory Univerzity Karlovy v Praze* [online]. 2014 [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://is.cuni.cz/webapps/akreditace/studium/11410/1001373/?lang=cs>

subjektivní zhodnocení, nakolik se jejich schopnosti a dovednosti shodují s popisem profilu absolventa. Jejich odpovědi shrnuje tabulka 11.

Vyučující byli ve svých odpovědích poměrně jednotní: 8 respondentů (72,72%, n=11) uvedlo, že znalosti a dovednosti absolventa odpovídají popisu jeho profilu. Jeden respondent (9,09%, n=11) uvedl zápornou odpověď s komentářem:

*„Dávám NE - ne zcela. Jsem schopna hodnotit jen ELT, kde navíc neznám obsahy studia ve 2. Ročníku NMgr. Hlavně ale část „ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky...“ neodpovídá, není prostor, aby didaktik více na praxi se studenty spolupracoval.“*

Dva respondenti (18,18%, n=11) otázku nevyplnili, jeden ještě připsal komentář: *„Nedokážu posoudit.“* Další tři respondenti, kteří na otázku odpověděli kladně, také připsali k otázce slovní komentáře:

*„Domnívám se, že student je vskutku s výše uvedeným obeznámen. Ale dle mého názoru to, že něco bylo odpřednášeno, nemusí nutně znamenat, že to student ovládá. Učení ovlivňují faktory jako talent, motivace...“*

*„Ano, tj. OČEKÁVANÉ znalosti a dovednosti; PLNĚ zajistit FAKTICKÝ výstup není v silách střediska.“*

*„Předpokládám, že ano. Nicméně nevím, jak probíhá výuka v literatuře a didaktice.“*

Studenti NMgr. studia v odpovědích tak jednotní nebyli. 14 respondentů (56%, n=25) odpovědělo kladně a 11 studentů (44%, n=25) vyplnilo zápornou odpověď, přičemž všichni podtrhli část „ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky anglického jazyka a je schopen aplikovat tyto znalosti a dovednosti ve své učitelské praxi“ jako tu, se kterou nesouhlasí, a mnozí dopsali ještě další komentáře:

*„To je tak možná profil vzorného studenta, pokud čte VEŠKEROU literaturu apod. To není moc reálné. Ale či vinou?“*

*„Nejsem si jistá, že ovládám nejnovější teorie a metody didaktiky. A lingvistické znalosti (např. z textovky a pragmatiky) jsou ve výuce nepoužitelné.“*

*„Konkrétně právě ta část „ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky“.“*

*„Nejsem schopen aplikovat tyto znalosti do praxe.“*

„Hlavně kvůli „ovládá a je schopen aplikovat“.“

Dá se vypořádat, že v oblasti didaktiky a jejího pocíťovaného nedostatku vypovídají studenti konzistentně. Z předchozích otázek vyplynulo, že jsou to prakticko-didaktické předměty, které jim chybí nejvíc a nyní lze z odpovědí vyčíst, že je to právě didaktická oblast popisu profilu absolventa, ve které si nejsou jisti.

Tab. 11: Jak odpovídá popis profilu absolventa jeho reálným znalostem a dovednostem podle vyučujících na KAJL a studentů NMgr. studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Odpovídá profil absolventa?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	8	72,72
ne	1	9,09
nevím	2	18,18
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Odpovídá profil absolventa?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	14	56
ne	11	44
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.3 Hodinová dotace předmětů

O tom, jak se tvoří studijní plán a hodinové dotace jednotlivých předmětů, jsme psali už výše. Nyní bude zhodnoceno, jestli jsou s počtem hodin přiděleným jednotlivým oblastem studia učitelství spokojeni ti, kterých se to týká v první řadě - vyučující a studenti. Pro tyto otázky byli dotazováni studenti NMgr. studia, protože mají za sebou už téměř celé studium a proto ucelenější přehled o tom, kolik hodin je věnováno jaké disciplíně.

#### 6.3.1 Počet praxí

Oproti třeba zmiňovanému modelu německého studia učitelství probíhá na KAJL PedF UK v Praze oborová praxe ve dvou fázích (2x 2 týdny: 1x na ZŠ, 1x na gymnáziu).

Cílem této dílčí otázky bylo zjistit, jestli skupinám respondentů tento počet vyhovuje. V této otázce figurovala i skupina absolventů, protože počet praxí byl stejný i během neděleného studia. Můžeme tedy srovnat jejich názory na dostatečný počet praxí i s ohledem na jejich zkušenosti - jestli mohou s odstupem času říct, že je toto množství dostatečně připravilo na výkon budoucího povolání. Názory absolventů, vyučujících a studentů NMgr. studia shrnuje tabulka 12.

Dotazovaní vyučující se přiklonili k názoru, že 2 praxe za studium jsou dostačující: 7 respondentů (63,63%, n=11) odpovědělo kladně. Jeden z nich vysvětlil svůj výběr odpovědi:

*„Vlastní zkušenost a logistika - nadměrné zatížení fakultních škol.“*

Čtyři vyučující (36,36%, n=11) považují počet praxí za nedostačující a měli v otázce i prostor na komentář, jaký jiný systém by navrhli jako optimální. Využili ho tři vyučující:

*„Takový systém, aby byl srovnatelný s akreditovanými metodickými kurzy v Evropě a ve světě vůbec.“*

*„Průběžná praxe nebo alespoň 3x praxe (2x na ZŠ, 1x na SŠ).“*

*„Při akcentu na učitelskou přípravu v NMgr. by se dalo uvažovat opět např. o klinickém semestru. Pokud ne, tak alespoň praxe průběžná.“*

Studenti NMgr. studia se v odpovědích shodli s absolventy a přiklonili se na druhou stranu škály než vyučující. 17 studentů NMgr. studia (68%, n=25) hodnotí počet praxí jako nedostatečný, dva z nich zanechali i slovní komentář:

*„Co možnost dělat praxi i na SOŠ?“*

*„Pro státní školy by to asi byla velká zátěž, brát si studenty častěji, ale zase v Praze nejsou jen výběrové základky a elitní gymnázia (jediné dva typy škol, kam chodíme na praxi!!!) a v jiných státech to jde, klidně i na půl roku, tak proč ne u nás?“*

Jako vyhovující situaci s dostatečným počtem praxí hodnotí osm respondentů (32%, n=25), jeden otázku okomentoval:

*„V té podobě, jak je realizována, by delší praxe byla zbytečná zátěž pro školu, studenty, i uč. kolektiv.“*

Odpovědi absolventů byly ze všech skupin nejvyhraněnější; devíti z nich (81,81%, n=11) dvě praxe nestačily a jen dvěma (18,18%, n=11) přišly dostačující.

Tab. 12: Dostatečný počet praxí (2x 2 týdny) za studium podle vyučujících na KAJL, studentů navazujícího magisterského studia a absolventů

<i>Vyučující na KAJL</i>		
Počet praxí (2x 2 týdny)?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
dostačující	7	63,63
nedostačující	4	36,36
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
Počet praxí (2x 2 týdny)?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
dostačující	8	32
nedostačující	17	68
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
<i>Absolventi</i>		
Počet praxí (2x 2 týdny)?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
dostačující	2	18,18
nedostačující	9	81,81
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

### 6.3.2 Počet hodin na praxích

Protože zhodnocení samotné četnosti praxí není vševypovídající, byla v dotaznících pro vyučující a studenty NMgr. studia ještě otázka, jestli považují hodinovou dotaci praxí za dostatečnou (na každé praxi studenti odučí 12 vyučovacích hodin, tj. 2x 12 hodin). Shrnutí jejich odpovědí je v tabulce 13.

Většinu vyučujících (6 respondentů, 54,54%, n=11) počet hodin na praxích přijde dostatečný, pěti respondentům (45,45%, n=11) pak nikoli. Z nich pak tři využili prostor pro návrh, jaký jiný systém by byl ideální:

„Praxe v délce celého semestru.“

„Alespoň 20 hodin (+stávající počet observací).“

„Viz můj příspěvek výše.“ (tj. klinický semestr nebo alespoň průběžná praxe)

Studentům NMgr. studia vidí situaci obráceně, menšině (6 respondentům, 24%, n=25) přijde počet hodin na praxích dostatečný a většina (19 studentů, 76%, n=25) ho hodnotí jako nedostatečný. Dva z nich doplnili otázku komentářem:

„Dá se to celé odučit během TÝDNE, lepší by byla soustavná praxe s INTENZIVNÍ reflexí během roku/ semestru/ několika měsíců.“

„Za těch 12 hodin na jedné praxi si stihnete sotva zapamatovat jména studentů. Navíc když si chcete zkusit učit třeba ve všech třídách na vyšším gymnáziu, jsou to tři hodiny strávené v jedné třídě - to ani nepoznáte, jestli to, co jste s nimi probrali, opravdu umí, protože test s nimi napíše zase už jejich učitel.“

Tab. 13: Dostatečný počet hodin na praxích (2x 12 hodin) za studium podle vyučujících na KAJL, studentů navazujícího magisterského studia a absolventů

<b>Vyučující na KAJL</b>		
<b>Počet hodin na praxích?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	6	54,54
nedostačující	5	45,45
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<b>Studenti navazujícího magisterského studia</b>		
<b>Počet hodin na praxích?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	6	24
nedostačující	19	76
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.3.3 Hodinová dotace literárních předmětů

Následující tři podotázky zjišťují názory vyučujících na KAJL a studentů NMgr. studia na hodinovou dotaci třech pilířů studia učitelství: literárních, lingvistických a didaktických předmětů.

Co se týče literárních předmětů, v předchozích otázkách nezaznívala zvýšená poptávka po dalších literárních předmětech tak výrazně jako třeba po těch didaktických. Dá se tedy předpokládat, že většina respondentů bude s hodinovou dotací literárních



předmětů spokojená. Jejich názory jsou zestručněny v tabulce 14. Za bakalářské studium absolvují studenti 14 hodin literatury, na NMgr. pak 4.

Sedm vyučujících (63,63%, n=11) uvedlo, že hodiny věnované literatuře jsou dostačující, dvěma respondentům (18,18%, n=11) to přijde málo a dva (18,18%, n=11) odpověď neuvedli. Nikdo nevybral odpověď, že by hodin literatury bylo příliš mnoho. Respondent, který odpověď neuvedl, otázku okomentoval takto:

*„Je výsledkem kompromisu, v mantinelech reálných možností. Stejně jako otázka 16 a 17.“* (tj. otázky na časovou dotaci lingvistických a didaktických předmětů)

Jeden z respondentů, který uvedl odpověď „dostačující“, svou odpověď upřesnil komentářem:

*„Na Bc. dostačující, na NMgr. by mohlo být více. Stejně jako lingvistiky.“*

Odpovědi studentů byly rozloženy napříč všemi možnostmi odpovědí: pro 12 studentům (48%, n=25) je časová dotace literárních předmětů dostatečná, sedm respondentů (28%, n=25) hodnotí počet hodin literatury jako příliš vysoký a šesti respondentům (24%, n=25) je naopak literatury málo.

Celkem se ale potvrdilo, že většina respondentů z obou dotazovaných skupin je s počtem hodin literatury spokojená, což vyplývá i z předchozích odpovědí, kde byla například jmenovaná jako postrádaná didaktika literatury, ale ne literatura jako taková.

Tab. 14: Hodinová dotace literárních předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
Hodinová dotace literatury?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
dostačující	7	63,63
příliš velká	0	0
příliš malá	2	18,18
nevyplnili	2	18,18
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
Hodinová dotace literatury?	absolutní četnost	relativní četnost (v %)
dostačující	12	48
příliš velká	7	28
příliš malá	6	24
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.3.4 Hodinová dotace lingvistických předmětů

Situace hodinové dotace lingvistických předmětů, resp. jak ji vnímají vyučující a studenti NMgr., je trochu odlišná. Stejně jako u literárních předmětů, ani po dalších lingvistických předmětech nebyla příliš velká „poptávka“ v předchozích otázkách. V otázce seřazení tří pilířů studia do případné hierarchie se lingvistika vyskytovala na prvním místě, nadřazená ostatním disciplínám, tak je možné, že mezi respondenty může převládat názor, že je jí ve studijním plánu příliš. V bakalářském studiu je 16 hodin lingvistických předmětů a v navazujícím magisterském studiu studenti absolvují 4 hodiny.

V případě vyučujících se tedy tento předpoklad vůbec nepotvrdil: nikdo z nich si nemyslí, že by bylo lingvistiky příliš, dvěma respondentům (18,18%, n=11) jí přijde málo a většina (7 respondentů, 63,63%, n=11) vnímá počet hodin lingvistiky jako dostačující. Dva respondenti (18,18%, n=11) na otázku neodpověděli.

Většině studentů (13 respondentů, 52%, n=25) hodinová dotace lingvistiky stačí, jeden (4%, n=25) ji hodnotí jako příliš malou a 11 respondentů (44%, n=25) vnímá časovou dotaci jako příliš velkou. Předpoklad, že většina respondentů bude hodnotit počet

hodin lingvistiky jako příliš vysoký, se nepotvrdil, i když oproti vyučujícím ji tak vnímá velký počet studentů. Přehled výpovědí respondentů je v tabulce 15.

*Tab. 15: Hodinová dotace lingvistických předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia*

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Hodinová dotace lingvistiky?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	7	63,63
příliš velká	0	0
příliš malá	2	18,18
nevyplnili	2	18,18
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Hodinová dotace lingvistiky?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	13	52
příliš velká	11	44
příliš malá	1	4
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### **6.3.5 Hodinová dotace didaktických předmětů**

Výsledky zjišťování názorů, jak respondenti vnímají hodinovou dotaci didaktických předmětů, odráží předchozí výpovědi dotazovaných, kde postrádají prakticko-didaktické předměty. Na navazujícím magisterském studiu studenti absolvují 11 hodin didaktických předmětů. Odpovědi respondentů jsou sumarizovány v tabulce 16.

Ve skupině vyučujících jeden respondent neodpověděl (9,09%, n=11) a zbylí se rozdělili na polovinu: pět respondentů (45,45%, n=11) vnímá počet hodin didaktiky jako dostatečný a pět (45,45%, n=11) jako příliš malý. Žádný vyučující si nemyslí, že by jich bylo příliš.

Studenti tradičně situaci vnímají trochu jinak: většině z nich (19 respondentů, 76%, n=25) připadá počet hodin didaktiky příliš malý, čtyřem (16%, n=25) stačí a dva respondenti (8%, n=25) si myslí, že je jí příliš.

I z této dílčí otázky lze jen konstatovat, že studentům, ale i vyučujícím, chybí ve studijním plánu více didaktiky.

Tab. 16: Hodinová dotace didaktických předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Hodinová dotace didaktiky?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	5	45,45
příliš velká	0	0
příliš malá	5	45,45
nevyplnili	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Hodinová dotace didaktiky?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
dostačující	4	16
příliš velká	2	8
příliš malá	19	76
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

## 6.4 Kreditové ohodnocení předmětů

Posledním dílčím cílem výzkumu bylo zjistit názory vyučujících a studentů na kreditové ohodnocení předmětů. Je zřejmé, že ani jedna skupina dotazovaných neurčuje, kolik kreditů je přiřazeno kterému předmětu, ale nás zajímalo hlavně jejich subjektivní vnímání toho ohodnocení - jestli jsou s výší kreditů spokojeni nebo cítí, že kredity neodpovídají aktuální náročnosti předmětu. To samozřejmě ovlivňuje plno faktorů, např. student nadaný na lingvistický rozbor nemusí vnímat i kredity podhodnocené lingvistické předměty jako náročné a bude mu proto výše kreditů připadat přiměřená, nebo třeba vyučující, který si je vědom komplikovaného procesu přiřazování kreditů předmětům, se nebude chtít pouštět do hodnocení, jestli je to příliš nebo málo kreditů, aby se nedopustil unáhleného neobjektivního závěru, navíc třeba o předmětech, které neučí. To vše může být bráno v potaz, ale přesto je cílem zjistit, co si o tom respondenti myslí.

Podrobnější výzkum by se mohl zaměřit na všechny předměty nebo jen na několik konkrétních, ale pro účely výzkumu byly předměty vyučované na KAJL rozděleny podle těch tří základních pilířů studia: literární, lingvistické a didaktické předměty. Jedna část analýzy je pak věnována i subjektivnímu hodnocení vyučujících a studentů, jestli je obsah předmětu (tj. jeho náročnost, rozsah) přizpůsoben jeho kreditovému ohodnocení (jak to bylo v Boloňské deklaraci míněno - čím náročnější předmět, tím více je za něj kreditů, viz výše.).

#### **6.4.1 Kreditové ohodnocení literárních předmětů**

U otázky, jaké je kreditové ohodnocení literárních předmětů (kdy za bakalářské studium je to celkem 16 kreditů, za NMgr. pak 4), měli respondenti na výběr ze čtyř odpovědí: je adekvátní, příliš vysoké, příliš nízké nebo jak u kterého předmětu. Z vyučujících se čtyři (36,36%, n=1) rozhodli na otázku neodpovědět, dva z nich zanechali u otázky komentář:

*„Nechci hodnotit náročnost předmětů kolegů.“*

*„Není to moje starost řešit tyto otázky.“*

Tři vyučující (27,27%, n=11) vybrali odpověď „jak u kterého předmětu“, dva (18,18%, n=11) hodnotí kredity jako adekvátní a dva (18,18%, n=11) jako příliš nízké. Nikdo si nemyslí, že by kreditů za literární předměty bylo příliš mnoho.

Studenti NMgr. studia vyplnili otázku všichni, devět (36%, n=25) hodnotí kredity jako příliš nízké, devět (36%, n=25) jak u kterého předmětu a sedm (28%, n=25) je vnímá jako adekvátní. Ani zde nikdo nevybral odpověď „příliš vysoké“. Názory obou skupin zachycuje tabulka 17.

Tab. 17: Kreditové ohodnocení literárních předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Kreditové ohodnocení liter.?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
adekvátní	2	18,18
příliš nízké	2	18,18
příliš vysoké	0	0
jak u kterého předmětu	3	27,27
nevyplnili	4	36,36
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Kreditové ohodnocení liter.?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
adekvátní	7	28
příliš nízké	9	36
příliš vysoké	0	0
jak u kterého předmětu	9	36
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

#### 6.4.2 Kreditové ohodnocení lingvistických předmětů

Za bakalářské studium studenti získají 20 kreditů za povinné lingvistické předměty, za NMgr. studium 5 kreditů.

Vyučující odpověděli naprosto shodně jako u literárních předmětů: čtyři (36,36%, n=11) otázku nevyplnili, tři respondenti (27,27%, n=11) zaškrtili odpověď „jak u kterého předmětu“, dva (18,18%, n=11) hodnotí kredity jako příliš nízké a dva (18,18%, n=11) jako adekvátní.

Studenti NMgr. studia byli v této otázce trochu vyhraněnější: většina (15 respondentů, 60%, n=25) vidí kredity za literární jako příliš nízké, devět (36%, n=25) jak u kterého předmětu a jen jeden respondent (4%, n=25) vnímá počet kreditů jako adekvátní. Nikdo z vyučujících nebo studentů nehodnotil kredity za literární předměty jako příliš vysoké. Odpovědi obou skupin shrnuje tabulka 18.

Tab. 18: Kreditové ohodnocení lingvistických předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Kreditové ohodnocení lingv.?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
adekvátní	2	18,18
příliš nízké	2	18,18
příliš vysoké	0	0
jak u kterého předmětu	3	27,27
nevyplnili	4	36,36
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Kreditové ohodnocení lingv.?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
adekvátní	1	4
příliš nízké	15	60
příliš vysoké	0	0
jak u kterého předmětu	9	36
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### 6.3.4 Kreditové ohodnocení didaktických předmětů

Za navazující magisterské studium student získá 9 kreditů za povinné předměty z oborové didaktiky. Na první pohled docela malý počet kreditů okomentoval jeden vyučující, který dopsal k položce komentář:

*„Z hlediska „face validity“ je zřejmé, jak „důležitá“ didaktická příprava je.“*

Názory všech respondentů jsou pak shrnuty v tabulce 19.

Otázku hodnocení kreditů za didaktické předměty vyplnilo více vyučujících než předchozí dvě, nevyjádřili se jen dva respondenti (18,18%, n=11). Celkem šest vyučujících (54,54%, n=11) si myslí, že didaktické předměty jsou kredity podhodnocené, dvěma (18,18%, n=11) přijdou kredity adekvátní a jeden (9,09%, n=11) odpověděl, že jak u kterého předmětu.

Nejvíce studentům NMgr. studia (11 respondentů, 44%, n=25) se zdají kredity za didaktické předměty adekvátní, skoro stejnému počtu (10 respondentů, 40%, n=25) pak příliš nízké a čtyři respondenti (16%, n=25) vybrali odpověď „jak u kterého předmětu“.

Opět ani jeden z vyučujících nebo studentů není přesvědčen, že by kreditů bylo příliš mnoho.

*Tab. 19: Kreditové ohodnocení didaktických předmětů podle vyučujících na KAJL a studentů navazujícího magisterského studia*

<i>Vyučující na KAJL</i>			
<b>Kreditové</b>	<b>ohodnocení</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
	adekvátní	2	18,18
	příliš nízké	6	54,54
	příliš vysoké	0	0
	jak u kterého předmětu	1	9,09
	nevyplnili	2	18,18
	<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>			
<b>Kreditové</b>	<b>ohodnocení</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
	adekvátní	11	44
	příliš nízké	10	40
	příliš vysoké	0	0
	jak u kterého předmětu	4	16
	<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

### **6.3.5 Přizpůsobení náročnosti předmětu jeho kreditovému ohodnocení**

V poslední položce byl zjišťován názor vyučujících, studentů NMgr. studia a studentů Bc. studia na přiměřenost kreditů za předmět vůči jeho náročnosti. Nutno podotknout, že vyučující si nemohou určit, za kolik kreditů by jejich předmět měl být, podle toho, jak náročný je nebo kolik požadavků jeho splnění obnáší. Mohou ale náročnost předmětu snížit, pokud jejich předmět dostal např. 1 kredit, nicméně to je pak otázka filozofie konceptu celého studia - je namístě, aby předmět změnili od základu jen proto, že studium prošlo strukturací a kredity se rozpočítaly mezi všechny předměty tak, aby student za celé studium dosáhl určitého počtu? Takový efekt samozřejmě v plánu nebyl, když se Boloňská deklaráce podepisovala. Mělo jít o takový kreditový systém, který by vypovídal o náročnosti předmětů a mohl být brán jako platný při případném plnění předmětu v jiné zemi. Odpovědi respondentů viz tabulka 20.



Vyučující byli tázáni, jestli přizpůsobují obsah a náročnost svého předmětu jeho kreditovému ohodnocení. Čtyři (36,36%, n=11) odpověděli kladně, jeden ještě dopsal komentář:

*„Snažím se, nicméně mnohdy počty kreditů neodpovídají náročnosti.“*

Tři (27,27%, n=11) vyučující odpověděli, že náročnost přizpůsobují částečně a tři (27,27%, n=11) ji nepřizpůsobují vůbec. Jeden respondent (9,09%, n=11) otázku nevyplnil.

Studenti pak dostali obrácenou otázku, totiž jestli podle nich vyučující obsah a náročnost přizpůsobují podle počtu kreditů za předmět. Většina studentů Bc. studia (15 respondentů, 68,18%, n=22) odpovědělo záporně a sedm (31,81%, n=22) z nich si myslí, že vyučující předmět přizpůsobují částečně. Ani jeden student neodpověděl kladně, tedy že by vyučující předmět přizpůsobil kreditům. V závěru dotazníku, kde byl prostor na komentáře, napsali tři respondenti následující:

*„Co se týká kreditového ohodnocení, funguje to spíše jednostranně - předměty za hodně kreditů jsou náročné, ale předměty za 1-2 kredity jsou jen o trochu méně náročné než ty za hodně kreditů.“*

*„Zkoušela jsem studovat předměty na jiných fakultách a oborech (FHS, FSV, Čj - PedF UK), a podle mého názoru se počet kreditů se neshoduje s náročností předmětů - máme příliš hodně předmětů.“*

*„Máme příliš veľa predmetov za príliš málo kreditov, kt. potom musíme doháňať neužitočnými voliteľnými.“*

Studenti navazujícího magisterského programu se ve svých výpovědích vyhranili ještě více: 22 z nich (88%, n=25) si myslí, že vyučující náročnost předmětu kreditům nepřizpůsobují a tři (12%, n=25) jen částečně. Ani tady nikdo z respondentů neodpověděl kladně. Několik studentů využilo prostor ke komentářům také k tématu kreditů:

*„Kreditové ohodnocení je těžké posoudit. S množstvím předmětů, které musíme za studium absolvovat, by asi vyšší kreditová dotace u jednotlivých předmětů nic nevyřešila. Pokud by tedy došlo k navýšení kreditového ohodnocení, mělo by to být kompenzováno snížením hodinové dotace (což je vítáno, vezmeme-li v potaz, že kredity hodnotí i domácí přípravu nutnou k plnění předmětu, která mnohdy dosahuje až několika hodin týdně).“*

*„Kreditové ohodnocení všech předmětů na PedF (pokud mohu srovnat s dějepisem, mým druhým oborem, tak na Aj je ještě méně adekvátní) je nízké. Nutí studenty plnit zbytečně mnoho zbytečných předmětů ze společného základu. Chci se soustředit na své obory, ne počítat kredity.“*

*„Kredity jsou směšně nízké hlavně v lingvistice.“*

*„Kredity opravdu neodpovídají, někdy je to vážně výsměch.“*

*„K těm kreditům - to je komplikovaný problém, myslím, že vyučující za něj do jisté míry ani nemůžou. Každá škola se s tím systémem poprala „nějak“, třeba na FF UK má každý předmět se Zk 6 kreditů, každý s výstupem Z 3 a když má předmět Z i Zk, je to za 9 kreditů. Tady je to ale ještě absurdnější: musíme plnit i 20 předmětů za semestr, abychom potřebné kredity nasbírali, takže pak studenti shání „předměty s hodně kredity, kam se nemusí chodit“, protože je to časově strašně náročné. Studium jsem trávila víc po předmětech, kde naberu kredity, než abych se soustředila na ty svoje dva obory.“*

Tab. 20: Přizpůsobení náročnosti předmětu jeho kreditovému ohodnocení podle vyučujících na KAJL, studentů bakalářského studia a studentů navazujícího magisterského studia

<i>Vyučující na KAJL</i>		
<b>Přizpůsobujete náročnost?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	4	36,36
ne	3	27,27
částečně	3	27,27
nevyplnil	1	9,09
<b>celkem</b>	<b>11</b>	<b>100</b>
<i>Studenti bakalářského studia</i>		
<b>Přizpůsobují náročnost?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	0	0
ne	15	68,18
částečně	7	31,81
<b>celkem</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
<i>Studenti navazujícího magisterského studia</i>		
<b>Přizpůsobují náročnost?</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost (v %)</b>
ano	0	0
ne	22	88
částečně	3	12
<b>celkem</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

## 7 INTERPRETACE DAT

Interpretace výsledků výzkumu se může ubírat mnoha různými směry. Několik věcí je ale zřejmých, např. není jisté, že strukturovaná studia jsou jednoznačně nejlepším modelem pro studia učitelství. Přestože je zde pádný argument možné flexibility a jistoty alespoň prvního vysokoškolského titulu v polovině studia, převážná většina bakalářů stejně pokračuje magisterským studiem, aniž by změnila obor, takže se rozdělení zdá být spíše formální než kvalitativní. Navíc většině nevyhovuje takto strukturovaný studijní plán, kde oborová didaktika přichází až v navazujícím magisterském studiu.

Pracovní uplatnění bakalářů také není jednoznačné, mnoho z návrhů respondentů byla zaměstnání, která by mohl dělat každý, i nevysokoškolsky vzdělaný člověk, jen s dobrou znalostí cizího jazyka (cestovní ruch, administrativa). Bylo by zajímavé podívat se třeba na uplatnění bakalářů s jiným dvouoborem, např. matematikou a chemií - když vezmeme v potaz, že podle současné legislativy práce ve školství není možná.

Je pozoruhodné, že většina respondentů seřadila tři hlavní pilíře studia, lingvistiku, literaturu a didaktiku do hierarchie, kde lingvistika zaujímá většinou první místo a didaktika naopak poslední. Důvodů, proč to respondenti vnímají takto, může být více - může to být tím, že s didaktikou se začíná až na magisterském studiu, ale od lingvistiky ani literatury se neupouští (studenti se s didaktikou setkávají vlastně nejméně), může to být dáno počtem dílčích otázek ke státní závěrečné zkoušce (lingvistika 72 otázek, literatura 30, didaktika 20) nebo povšimnutím, jaké předměty studenti nejčastěji opakují (jsou to převážně ty lingvistické). Abychom mohli s jistotou říci, proč je podle absolventů a studentů didaktika až na posledním místě, bylo by zapotřebí dalšího výzkumu, ale můžeme alespoň navrhnout několik důvodů: studenti mají možná obecně s lingvistickými disciplínami obtíže, takže je subjektivně hodnotí jako náročnější, akcentovanější; snížená hodinová dotace si vyžádala více samostudia v těchto disciplínách, a proto mají studenti pocit, že lingvistikou nebo literaturou tráví více času, nebo jsou na studiu učitelství studenti, kteří mají přirozený talent k výuce, a didaktika jim nedělá problémy, takže ji nehodnotí jako náročnou a tudíž ji nemusí věnovat tolik pozornosti. Anebo jsou třeba lingvistické předměty vyučované s větším důrazem na obsah a podmínky splnění jsou opravdu náročnější než v jiných disciplínách. Důvod nelze jednoznačně určit, nicméně srovnání pohledu vyučujících a studentů (ať už současných nebo bývalých) přineslo zajímavé poznatky.

Výrazný rozdíl mezi názory vyučujících a studentů byl i v otázce dostatečnosti počtu praxí. Nelze s jistotou říci, proč si většina vyučujících myslí, že počet praxí je dostatečný a studenti si myslí opak - třeba by si vyučující také představovali ideální systém praxí jinak, ale jsou si příliš dobře vědomi reálných překážek, které by změna systému bezesporu přinesla. Kdyby se totiž akreditoval jiný systém praxí, ať už by se jen navýšil jejich počet nebo by se zaváděla průběžná delší praxe, by byl nesmírně náročnou implementací. Musela by se patrně změnit celá koncepce studia, aby byla praxe kam zařadit a zbýval čas i na ostatní disciplíny, také personální zajištění hospitací by už nemohlo nadále zůstat jen na vyučujících z katedry, domluva s fakultními školami by také musela nabýt jiné kvalitativní hodnoty a v neposlední řadě by bylo potřeba i více finančních prostředků (ať už pro fakultní učitele nebo pro personál fakulty, který by se účastnil hospitací a popř. následných reflexivních seminářů).

V neposlední řadě je z výsledků zřejmé, že kreditové ohodnocení předmětů je jen formální úpravou a podle většiny dotazovaných kredity neodpovídají náročnosti předmětu, jak to bylo myšlené. Důsledkem může být i znemožnění transferu kreditů při plnění předmětů v zahraničí (další rozsáhlý výzkum by mohl být věnovaný tématu, kolik kreditů, které studenti splnili na studijním pobytu, jim bylo opravdu započítáno do jejich celkového počtu získaných kreditů). Systém ECTS kreditů byl tedy sice implementován, ale původního dílčího cíle Boloňské deklarace dosaženo nebylo.

## 8 ZÁVĚR

Motivací pro napsání práce bylo zaplnit mezeru, která se objevila ve výzkumech analyzující ohlasy na Boloňský proces a současný stav studií učitelství. Cílem práce bylo zjistit názory vyučujících, studentů bakalářského a studentů navazujícího magisterského studia na současné pojetí strukturovaného studia a na vhodnost konsekutivního modelu pro studia učitelství. Dílčími cíli pak bylo zjistit, co si myslí o hodinové dotaci předmětů na KAJL, jejich kreditovém ohodnocení a jestli jim ve studijním plánu nějaký aspekt anglického jazyka nechybí. Kde to bylo možné, byli dotazováni i absolventi neděleného studia. Odpovědi skupin respondentů pak byly porovnány. Výzkum byl proveden formou dotazníků s doplňujícími rozhovory na přelomu let 2013 a 2014.

Z výsledků pak vyplynulo, že strukturace studia na dva stupně je spíše formální než kvalitativní (např. všichni dotazovaní studenti bakalářského studia stejně hodlají studovat i magisterské studium, zejména proto, že za současné legislativy není možné vykonávat učitelské povolání jen s bakalářským titulem). Většina respondentů není spokojena se současným pojetím strukturovaného studia - chtěli by více didaktiky, praxí, praktického jazyka a hlavně by podle nich byla potřeba přeskupit, s prakticko-didaktickými předměty začít již na bakalářském studiu, aby mělo studium větší návaznost.

Z odpovědí dotazovaných také vyplývá, že hodinová dotace zvláště didaktických předmětů nestačí, ale naopak je tu mnoho povinných předmětů z univerzitního základu nebo pedagogicko-psychologického modulu, které musí student absolvovat. Nespokojenost s nízkým kreditovým ohodnocením předmětů se odráží zejména u studentů, protože mnoho povinných předmětů za málo kreditů podle nich přispívá k roztržitosti studia a neumožňuje jim věnovat se svým oborovým předmětům do hloubky. Zavedení systému ECTS kreditů se tedy minulo cílem Boloňské deklarace, protože podle respondentů neodpovídají reálné obtížnosti předmětu.

Tato komplikovaná situace nemá jednoduché řešení. Proti návratu k nedělenému typu studia hovoří vysoké organizační a finanční nároky a fakt, že strukturované dává studentům větší flexibilitu a možnost dosáhnout vysokoškolského titulu již po třech letech studia (byť, jak mnozí poznamenali, hodnota bakalářského titulu klesá). Možností by tedy byla modifikace studia stávajícího - je tedy otázka, jestli s didaktickými předměty začít již na bakalářském studiu, protože i když by studium mělo lepší návaznost a studenti by se s didaktikou seznamovali postupně, mohlo by dojít ke změně legislativy a bakalářský titul

by se mohl stát plnou kvalifikací pro povolání učitele, což by devalvovalo úroveň studia učitelství. Kdyby se tedy zachoval model, kdy studenti absolvují prakticko-didaktické předměty až v navazujícím magisterském studiu, měl by na ně být kladen důraz. Pokud by se myšlenka rozšířit spolupráci s fakultními školami a umožnit studentům delší nebo intenzivnější praxi ukázala jako neschůdná, je tu ještě možnost založit si vlastní tréninkové centrum při katedře, které by mohlo nabízet kurzy anglického jazyka pro veřejnost za snížené ceny - důvodem by byli lektori - studenti, kteří by si v rámci takových kurzů mohli zkoušet aplikovat naučené didaktické teorie a metody.

Nicméně, veškeré návrhy, jak reagovat na aktuální potřeby vyučujících a studentů, jsou kromě vůle všech zúčastněných závislé hlavně na finančních prostředcích. I sebemenší změna v úvazku učitele, resp. přidání předmětu nebo personální zajištění hospitujících vyučujících se odrazí i v rozpočtu instituce. Snad výsledky výzkumu poslouží alespoň jako námět k diskuzi před reakreditací studia v roce 2015.

## 9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Anotace: Moderní angličtina VI - OB2301021. In: *SIS: Předměty* [online]. 2008 [cit. 2014-06-14]. Dostupné z:

<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=b5276d7471c238fbcde84a4e80ea4522&tid=&do=predmet&kod=OB2301021&skr=2013&fak=11410>

Bakalářské studijní programy Fakulty mezinárodních vztahů: pro systém ECTS. In: [online]. 2013 [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://fmv.vse.cz/studenti/bakalarske-studium/>

BAUER, Johannes a Manfred PRENZEL. European Teacher Training Reforms. In: *Science: Sciencemag* [online]. 2012 [cit. 2014-02-09]. DOI: 10.1126/science.1218387.

Dostupné z: [http://www.sciencemag.org/search?site\\_area=sciencejournals&y=0&fulltext=European%20teacher%20training%20reforms&x=0&journalcode=sci&journalcode=sigtrans&journalcode=scitransmed&submit=yes](http://www.sciencemag.org/search?site_area=sciencejournals&y=0&fulltext=European%20teacher%20training%20reforms&x=0&journalcode=sci&journalcode=sigtrans&journalcode=scitransmed&submit=yes)

Bendl, S., Voňková H., & Zvírotsky, M. (2013). Impact of the Bologna process two-cycle implementation on teacher education in the Czech Republic. *Pedagogická orientace*, 23(6), 767–787. DOI: 10.5817/PedOr2013-6-767

BENDL, Stanislav, Hana VOŇKOVÁ a Michal ZVÍROTSKÝ. *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: UK v Praze, PedF, 2013, 191 s. ISBN 978-80-7290-703-8.

Boloňské politické fórum Vídeň. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/budapest-viden-2010/bolonske-politicke-forum-viden>

Boloňský proces: Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. In: *MŠMT* [online]. 2012 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/>

EHEA Ministerial Conference and Third Bologna Policy Forum: Bucharest 26-27 April 2012. In: *European Higher Education Area: Bologna Process* [online]. 2012 [cit. 2014-02-16]. Dostupné z:

[http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Detailed%20Programme\\_EHEA%20MC%20and%20third%20BPF.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Detailed%20Programme_EHEA%20MC%20and%20third%20BPF.pdf)

*Focus in the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: National Trends in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2007. ISBN 978-92-79-05372-6.

*Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2010. ISBN 978-92-9201-086-7.



*Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Brusel: Eurydice, 2009. ISBN 978-92-9201-023-2.

Charakteristika studia a profil absolventa. In: *Studijní programy a obory Univerzity Karlovy v Praze* [online]. 2014 [cit. 2014-06-15]. Dostupné z: <http://is.cuni.cz/webapps/akreditace/studium/11410/1001373/?lang=cs>

Informace o konferenci: Budapešť/Vídeň. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/budapest-viden-2010/informace-o-konferenci>

KANÁK, Jakub. Připomínky k výuce (2012/2013, Zimní semestr): 17.02.2013. In: *SIS Anketa: Výsledky* [online]. 2013 [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/studium/anketa/index.php?id=cffe2be38d3c2db04baca8f6e4434a30&tid=&do=vysledky&skr=2012&sem=1&fak=11410&co=2&ucit=03161&sekce=&povinn=&ustav=-1&vyuka=-1&zobraz=Zobraz>

KÁRPÁTI, Andrea. Teacher training and professional development. VARGA, Júlia et al. *Green book for the renewal of public education in Hungary: Round table for education and child opportunities*. Budapešť: Ecostat, 2009, s. 203-226. ISBN 9789630666909.

Kvalita: Evropské zásady a postupy pro zabezpečení kvality v Evropském prostoru vysokoškolského vzdělávání. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/kvalita>

Leuven/Louvain-la-Neuve 2009. In: *MŠMT: Leuven/Louvain-la-Neuve 2009* [online]. 2011 [cit. 2014-02-13]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/bolonske-politicke-forum/leuven-louvain-la-neuve-2009>

MAREŠ, Jiří. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol. In: *MŠMT* [online]. 2005 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/AK/koncepce1.htm>

Mobilita: Učení pro budoucnost: priority vysokého školství pro následující desetiletí. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2010 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/priority-pro-pristi-dekadu/mobilita>

PRZEGIETKA, Katarzyna a Józefína TURÁO. School system and teacher training in Germany. In: *EU Train: European Training for student teachers in science* [online]. Socrates, 2009 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher\\_education\\_germany.pdf](http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher_education_germany.pdf)

PRZEGIETKA, Katarzyna a Józefina TURÁO. School system and teacher training in Germany. In: *EU Train: European Training for student teachers in science* [online]. Socrates, 2009 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher\\_education\\_germany.pdf](http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher_education_germany.pdf)

Rámce kvalifikací. In: *MŠMT: Boloňský proces* [online]. 2011 [cit. 2014-02-17]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/vybrane-oblasti/ramce-kvalifikaci>

Reichert, S. (2010). The Intended and Unintended Effects of the Bologna Reforms. *Higher Education Management and Policy*, 22 (1), 99-118.

ROZSNYAI, Christina. Quality Assurance Before and After 'Bologna' in the Central and Eastern Region of the European Higher Education Area with a Focus on Hungary, the Czech Republic and Poland. *European Journal of Education*. 2003, roč. 38, č. 3, s. 16.

SANDFUCHS, Uwe. Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2013, č. 4, s. 537-548. DOI: 0031-3815. *Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 1998/1999*. Praha: PedF UK v Praze, 1998.

*Seznam přednášek na Pedagogické fakultě UK ve studijním roce 2012/2013: Karolinka*. Praha: PedF UK v Praze, 2012.

ŠŤASTNÁ, Věra. Boloňský proces - prospěl, nebo uškodil českým vysokým školám? Strukturované studium po deseti letech. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2011-1-Diskuse-Stastna.pdf>

ŠTECH, Stanislav. Boloňský proces: Nutný proces adaptace, nebo Trojský kůň neoliberalních změn vysokoškolského vzdělávání?. *Aula*. 2011, roč. 19, č. 1, s. 6.

TARMAN, Bulent. Global Perspectives and Challenges on Teacher Education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*. 2010, roč. 3, č. 17, s. 78-96. DOI: 1944-6934.

Teacher Education Scandinavia. In: *EU Train: European Trainig for student teachers in science* [online]. 2005 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: [http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher\\_education\\_scandinavia.pdf](http://www.helsinki.fi/luma/eutrain/outputs/teacher_education_scandinavia.pdf)

*The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt. Bonn: Eurydice, 2013.

*The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012: A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.* Brigitte Lohmar, Thomas Eckhardt. Bonn: Eurydice, 2013.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* 1999. Dostupné z: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

Undergraduate program: Curriculum. In: *Boğaziçi University* [online]. 2014 [cit. 2014-02-09]. Dostupné z: [http://fled.boun.edu.tr/home/?page\\_id=5](http://fled.boun.edu.tr/home/?page_id=5)

Zápis č. 05–11 ze zasedání Akreditační komise 21. – 23. listopadu 2011, Litomyšl. In: [online]. [cit. 2014-06-09]. Dostupné z: [http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/321/zapis\\_ak\\_05\\_2011.pdf](http://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/321/zapis_ak_05_2011.pdf)

Zpráva o vnitřním hodnocení Akreditační komise 2009. In: *Akreditační komise Česká republika: zřízena podle zákona o vysokých školách* [online]. 2010 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: <http://www.akreditacnikomise.cz/cs/vnitri-hodnoceni-akreditacni-komise/178-zprava-o-vnitrnim-hodnoceni-akreditacni-komise-2009.html>

# 10 PŘÍLOHY

## 10.1 Dotazník pro vyučující

Vážení kolegové,  
jmenuji se Jiřina Piškulová a studuji druhý ročník NMgr. Aj-Pg. Ve své diplomové práci se věnuji současné situaci studia učitelství a následkům plynoucím z Boloňského procesu. Tento dotazník je vytvořen proto, aby zjistil postoje a názory vyučujících na kvalitu strukturovaných studií anglického jazyka na PedF UK v Praze. Vyberte, prosím, vždy jednu odpověď. Dotazník Vám zabere asi 6 minut.

Děkuji za Váš čas,  
Jiřina Piškulová

*\*Otevřené otázky č. 1-3 vyplní pouze vyučující, kteří působili na katedře i v roce 2006, kdy se zavádělo dělené studium.*

1. \* Souhlasili jste se zavedením děleného studia? Proč?

.....  
.....  
.....

2. \* Který typ byste zachovali teď? Proč?

.....  
.....  
.....

3. \* Souhlasili byste s uvedením obou typů (Mgr. a Bc+NMgr) paralelně? Proč?

.....  
.....  
.....

4. Kdyby studenti nedokončili NMgr. studium, jaké by našli pracovní uplatnění?

.....  
.....

5. Tři hlavní pilíře studia učitelství anglického jazyka na PedF UK- lingvistika, literatura a didaktika:

- a. Jsou rovnoměrně akcentované
- b. Je mezi nimi hierarchický vztah

(naznačte jaký: 1. .... 2. .... 3. ....)

6. Odpovídají znalosti a dovednosti absolventa popisu profilu absolventa po NMgr. studiu („Absolvent je obeznámen se základními koncepty a vztahy hlavních jazykových a parolových disciplín včetně disciplín pomezních, je schopen analyzovat a interpretovat texty anglofonních literatur, ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky anglického jazyka a je schopen aplikovat tyto znalosti a dovednosti ve své učitelské praxi.“)?

- a. Ano
- b. Ne (jaká část se neshoduje?

.....  
 .....)

7. Přesunuli byste nějaké předměty z bakalářského studia do magisterského (nebo obráceně) při případné reakreditaci studia?

- a. Ano
- b. Ne

Pokud jste odpověděli *ne*, jděte na otázku č. 8.

Pokud jste odpověděli *ano*, vyplňte následující tabulku. Kdyby se vám nějaký předmět do tabulky už nevešel, dopište ho na konec dotazníku.

Název předmětu (ideálně podle SISu)	„do Bc.“ / „do Mgr.“	důvod

- 8.** Předmět Dějiny Británie a USA, který se dříve vyučoval,
- a.** Ve studiu učitelství chybí, měl by být povinný
  - b.** Ve studiu učitelství chybí, měl by být alespoň volitelný
  - c.** Ve studiu učitelství nechybí
- 9.** Praktický jazyk (moderní angličtina) v NMgr. studiu
- a.** Chybí, měl by být povinný
  - b.** Chybí, měl by být alespoň volitelný
  - c.** Nechybí
- 10.** Má student díky výběru předmětů během studia možnost profilace?
- a.** Ano, má
  - b.** Jen částečně
  - c.** Ne, nemá
- 11.** Chybí vám ve výběru předmětů na KAJL nějaký předmět?
- a.** Ano
  - b.** Ne

Pokud jste odpověděli ano, jaký/é? .....

.....

- 12.** Počet praxí (1x na ZŠ, 1x na gymnáziu) je pro studenty učitelství:

- a.** Dostačující
- b.** Nedostačující (jaký jiný systém by byl optimální?)

.....

.....)

- 13.** Počet hodin na praxích (12 hodin na ZŠ, 12 hodin na gymnáziu) je pro studenty učitelství:

- a.** Dostačující
- b.** Nedostačující (jaký jiný systém by byl optimální?)

.....

.....)

14. Studenti plní praxi na ZŠ ve 2. semestru NMGr. a praxi na gymnáziu ve 3. semestru NMGr., což je:
- Příliš pozdě
  - Adekvátní
  - Příliš brzy
15. Časová dotace **literárních** povinných předmětů (14 hodin na bakalářském studiu, 4 hodiny na NMGr. studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
16. Časová dotace **lingvistických** povinných předmětů (16 hodin na bakalářském studiu, 4 hodiny na magisterském studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
17. Časová dotace **didaktických** povinných předmětů (11 hodin na magisterském studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
18. Přizpůsobujete obsah a náročnost svého předmětu jeho kreditovému ohodnocení?
- Ano
  - Ne
  - Částečně
19. Kreditové ohodnocení literárních předmětů (16 kreditů za bakalářské studium, 4 kredity za magisterské studium) je:
- Adekvátní
  - Příliš vysoké
  - Příliš nízké
  - Jak u kterého předmětu
20. Kreditové ohodnocení lingvistických předmětů (20 kreditů za bakalářské studium, 5 kreditů za magisterské studium) je:
- Adekvátní

- b. Příliš vysoké
- c. Příliš nízké
- d. Jak u kterého předmětu

21. Kreditové ohodnocení didaktických předmětů (9 kreditů za magisterské studium) je:

- a. Adekvátní
- b. Příliš vysoké
- c. Příliš nízké
- d. Jak u kterého předmětu

22. Zde je prostor pro vaše komentáře. Pište, prosím, věcně a strukturovaně.

.....

.....

.....

.....

Děkuji,  
Jiřina Piškulová

## 10.2 Dotazník pro studenty bakalářského studia

Vážení kolegové,

jmenuji se Jiřina Piškulová a studuji druhý ročník NMgr. Aj-Pg. Ve své diplomové práci se věnuji současné situaci studia učitelství a následkům plynoucím z Boloňského procesu (kdy se pětileté Mgr. studium rozdělilo na tři roky Bc. a dva Mgr.)

Tento dotazník je vytvořen proto, aby zjistil postoje a názory studentů na kvalitu strukturovaných studií anglického jazyka na PedF UK v Praze. Vyberte, prosím, vždy jednu odpověď. Dotazník Vám zabere maximálně 5 minut.

Děkuji za Váš čas,

Jiřina Piškulová



1. Kdybyste si mohli vybrat mezi strukturovaným studiem (tříleté bakalářské a navazující dvouleté magisterské) a neděleným studiem (pětileté magisterské studium), které byste si vybrali?

- a. strukturované studium
- b. nedělené magisterské studium

Proč byste se takto rozhodli?

.....  
.....

2. Plánujete po Bc. navázat na NMgr. studiem? Uveďte pro své rozhodnutí důvod.

- a. Ano
- b. Ne

Důvod: .....

Pokud jste na otázku č. 2 odpověděli *ano*, plánujete navázat studiem tady na PedF UK v Praze?

- a. Ano
- b. Ne

*Ano* → Proč jste se rozhodli studovat dále tady?

.....

*Ne* → Pokud chcete studovat na jiné fakultě, uveďte její jméno a důvod přestupu:

Jméno: .....

Důvod změny: .....

3. Kdybyste skončili bakalářským studiem, jakou máte představu o pracovním uplatnění?

.....  
.....

4. Plánujete po studiu vykonávat učitelskou profesi?
- a. Ano
  - b. Ne
5. Předmět Dějiny Británie a USA, který se dříve vyučoval,
- a. Ve studiu učitelství chybí, měl by být povinný
  - b. Ve studiu učitelství chybí, měl by být alespoň volitelný
  - c. Ve studiu učitelství nechybí
6. Chybí vám ve výběru předmětů na KAJL nějaký předmět?
- a. Ano
  - b. Ne

Pokud jste odpověděli *ano*, jaký/é? .....

.....

7. Má student díky výběru předmětů během studia možnost profilace?
- a. Ano, má
  - b. Jen částečně
  - c. Ne, nemá
8. Přizpůsobují podle vás vyučující obsah a náročnost předmětu jeho kreditovému ohodnocení?
- a. Ano
  - b. Ne
  - c. Částečně

9. Zde je prostor pro vaše komentáře. Pište, prosím, věcně a strukturovaně.

.....

.....

.....

.....

### 10.3 Dotazník pro studenty navazujícího magisterského studia

Vážení kolegové,  
jmenuji se Jiřina Piškulová a studuji druhý ročník NMgr. Aj-Pg. Ve své diplomové práci se věnuji současné situaci studia učitelství a následkům plynoucích z Boloňského procesu (kdy se pětileté Mgr. studium rozdělilo na tři roky Bc. a dva Mgr.)

Tento dotazník je vytvořen proto, aby zjistil postoje a názory studentů na kvalitu strukturovaných studií anglického jazyka na PedF UK v Praze. Vyberte, prosím, vždy jednu odpověď. Dotazník Vám zabere maximálně 7 minut.

Děkuji za Váš čas,  
Jiřina Piškulová

10. Vykonáváte sami během studia učitelskou profesi?

- a. Ano (kolik let: .....
- b. Ne

11. Studovali jste Bc. tady na Katedře anglického jazyka a literatury, PedF UK v Praze?

- a. Ano
- b. Ne

12. Kdybyste si mohli vybrat mezi strukturovaným studiem (tříleté bakalářské a navazující dvouleté magisterské) a neděleným studiem (pětileté magisterské studium), které byste si vybrali?

- a. strukturované studium
- b. nedělené magisterské studium

Proč byste se takto rozhodli?

.....  
.....

**13.** Kdybyste skončili bakalářským studiem, jakou máte představu o pracovním uplatnění?

.....  
.....

**14.** Tři hlavní pilíře studia učitelství anglického jazyka na PedF UK- lingvistika, literatura a didaktika:

- a. Jsou rovnoměrně akcentované
- b. Je mezi nimi hierarchický vztah  
(naznačte jaký: 1..... 2. .... 3. ....)

**15.** Odpovídají znalosti a dovednosti absolventa popisu profilu absolventa po NMgr. studiu („Absolvent je obeznámen se základními koncepty a vztahy hlavních jazykových a parolových disciplín včetně disciplín pomezích, je schopen analyzovat a interpretovat texty anglofonních literatur, ovládá nejnovější teorie a metody didaktiky anglického jazyka a je schopen aplikovat tyto znalosti a dovednosti ve své učitelské praxi.“)?

- a. Ano
- b. Ne

**16.** Kdybyste mohli navrhnout rozložení předmětů na KAJL, přesunuli byste některé z magisterského studia do bakalářského nebo obráceně?

- a. Ano
- b. Ne

Pokud jste odpověděli *ne*, jděte na otázku č. 8.

Pokud jste odpověděli *ano*, vyplňte následující tabulku. Kdyby se vám nějaký předmět do tabulky už nevešel, dopište ho na konec dotazníku.

Název předmětu (ideálně podle SISu)	„do Bc.“ / „do Mgr.“	důvod

**17. Předmět Dějiny Británie a USA, který se dříve vyučoval,**

- a. Ve studiu učitelství chybí, měl by být povinný
- b. Ve studiu učitelství chybí, měl by být alespoň volitelný
- c. Ve studiu učitelství nechybí

**18. Praktický jazyk (moderní angličtina) v NMgr. studiu**

- a. Chybí, měl by být povinný
- b. Chybí, měl by být alespoň volitelný
- c. Nechybí

**19. Má student díky výběru předmětů během studia možnost profilace?**

- a. Ano, má
- b. Jen částečně
- c. Ne, nemá

**20. Chybí vám ve výběru předmětů na KAJL nějaký předmět?**

- a. Ano
- b. Ne

Pokud jste odpověděli *ano*, jaký/é? .....

.....

21. Počet praxí (1x na ZŠ, 1x na gymnáziu) je pro studenty učitelství:
- Dostačující
  - Nedostačující
22. Počet hodin na praxích (12 hodin na ZŠ, 12 hodin na gymnáziu) je pro studenty učitelství:
- Dostačující
  - Nedostačující
23. Studenti plní praxi na ZŠ ve 2. semestru NMgr. a praxi na gymnáziu ve 3. semestru NMgr., což je:
- Příliš pozdě
  - Adekvátní
  - Příliš brzy
24. Časová dotace **literárních** povinných předmětů (14 hodin na bakalářském studiu, 4 hodiny na NMgr. studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
25. Časová dotace **lingvistických** povinných předmětů (16 hodin na bakalářském studiu, 4 hodiny na magisterském studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
26. Časová dotace **didaktických** povinných předmětů (11 hodin na magisterském studiu) je:
- Dostačující
  - Příliš velká
  - Příliš malá
27. Přizpůsobují podle vás vyučující obsah a náročnost předmětu jeho kreditovému ohodnocení?

- a. Ano
- b. Ne
- c. Částečně

**28.** Kreditové ohodnocení literárních předmětů (16 kreditů za bakalářské studium, 4 kredity za magisterské studium) je:

- a. Adekvátní
- b. Příliš vysoké
- c. Příliš nízké
- d. Jak u kterého předmětu

**29.** Kreditové ohodnocení lingvistických předmětů (20 kreditů za bakalářské studium, 5 kreditů za magisterské studium) je:

- a. Adekvátní
- b. Příliš vysoké
- c. Příliš nízké
- d. Jak u kterého předmětu

**30.** Kreditové ohodnocení didaktických předmětů (9 kreditů za magisterské studium) je:

- a. Adekvátní
- b. Příliš vysoké
- c. Příliš nízké
- d. Jak u kterého předmětu

**31.** Zde je prostor pro vaše komentáře. Pište, prosím, věcně a strukturovaně.

.....

.....

.....

.....

## 10.4 Dotazník pro absolventy neděleného studia

Vážení kolegové,  
jmenuji se Jiřina Piškulová a studuji druhý ročník NMgr. Aj-Pg na PedF UK v Praze. Ve své diplomové práci se věnuji současné situaci studia učitelství a následkům plynoucích z Boloňského procesu (kdy se pětileté Mgr. studium rozdělilo na tři roky Bc. a dva Mgr.) Tento dotazník je vytvořen proto, aby zjistil postoje a názory absolventů ještě pětiletého neděleného studia učitelství na kvalitu strukturovaných studií anglického jazyka na PedF UK v Praze. Vyberte, prosím, vždy jednu odpověď. Dotazník Vám zabere asi 4 minuty.

Děkuji za Váš čas,  
Jiřina Piškulová

1. V jakém roce jste absolvovali studium učitelství pro SŠ a 2. Stupeň ZŠ, anglický jazyka a literatura na PedF UK v Praze? .....
  
2. Kdybyste si bývali mohli vybrat mezi strukturovaným studiem (tříleté bakalářské a navazující dvouleté magisterské) a neděleným studiem (pětileté magisterské studium), které byste si vybrali?
  - a. strukturované studium
  - b. nedělené magisterské studium

Proč byste se takto rozhodli?

.....  
.....

3. Tři hlavní pilíře studia učitelství anglického jazyka na PedF UK- lingvistika, literatura a didaktika:
  - a. Byly rovnoměrně akcentované
  - b. Byl mezi nimi hierarchický vztah  
(naznačte jaký: 1. .... 2. .... 3. ....)



4. Cítili jste se po studiu dobře vybaveni, co se praktického jazyka týče?
- a. Ano
  - b. Ne
5. Měl student díky výběru předmětů během studia možnost profilace?
- a. Ano, měl
  - b. Jen částečně
  - c. Ne, neměl
6. Počet praxí byl během mého studia:
- a. Dostačující
  - b. Nedostačující
7. Zařazení praxí do studia bylo:
- a. Příliš pozdě
  - b. Adekvátní
  - c. Příliš brzy
8. Předmět Dějiny Británie a USA, který se dříve vyučoval, se dnes již ve studiu učitelství Aj nevyučuje. Přišlo vám zařazení tohoto předmětu užitečné?
- a. ano
  - b. ne
9. Chyběl vám ve výběru předmětů na Katedře anglického jazyka a literatury nějaký předmět?
- a. Ano
  - b. Ne

Pokud jste odpověděli *ano*, jaký/é? .....

**10.** Zde je prostor pro vaše komentáře. Pište, prosím, věcně a strukturovaně.

.....

.....

.....