

Projektování jazykového kurikula na fakultách technického zaměření

Stanislava Jonáková

1 Úvod

Projektování jazykového kurikula často vycházelo ze dvou základních modelů, a to modelu kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle a modelu kurikula zaměřeného na činnost (srov. Rodgers, 1988; White, 1988).

Model tvorby jazykového kurikula zaměřeného na předem vymezené cíle (Means-Ends Model) zahrnoval v lineární posloupnosti specifikaci cílů, jež byly chápány jako zamýšlené učební výsledky, dále obsah a metody, jež byly voleny tak, aby tyto cíle naplňovaly, a hodnocení, jehož účelem bylo zjistit, zda stanovených cílů bylo dosaženo (srov. Kerr, 1968; Wheeler, 1967). Celkově lze konstatovat, že největším nedostatkem tohoto modelu bylo to, že se tvůrci kurikula zaměřovali výhradně na konečný produkt, a nezajímali se o procesy učení (Nunan, 1996, s. 16).

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

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

Přijatelným východiskem pro řešení této problematiky je v současné době kombinování elementů z obou modelů. Přístup k projektování jazykového kurikula, v němž se odrážejí aspekty obou výše zmíněných modelů, je možné prezentovat na situačním modelu (Situational Model) M. Skilbecka, jenž je zaměřen na tvor-

bu jazykového kurikula ve školním prostředí (school-based curriculum development). Protože jazykové kurikulum vychází z potřeb žáků/ studentů, za výchozí bod je považována analýza a posouzení samotné situace v konkrétní škole, po níž následuje definování cílů, vytvoření programu, jeho implementace a hodnocení. U cílů více než na znalosti je důraz kladen na aktivitu a zkušenosti jedince, na jeho individuální rozvoj. Cíle jsou chápány jako řízené a dynamické, podléhající revizi a případným změnám. Při hodnocení je posuzován učební potenciál a výkon studentů (assessment) a rovněž jsou vyhodnocovány procesy (evaluation) spojené s plánováním, tvorbou a implementací kurikula (srov. White, 1988, s. 36–40).

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

Model D. Nunana je v mnoha ohledech shodný s modelem J. C. Richardse, a to zejména v oblasti analýzy potřeb, určení cílů, tvorby materiálů, učebních aktivit, způsobu učení a hodnocení (Nunan, 1996, s. 19). J. C. Richards tvorbu nebo inovaci jazykového kurikula chápe jako řetězec plánovacích a implementačních procesů, jež jsou zaměřeny na analýzu potřeb, na situační analýzu, na plánování výsledků učení, na organizaci kurzu, na výběr a přípravu výukových materiálů a na hodnocení. Za rozhodující je považována specifikace cílů založená na úrovni ovládnutí jazyka (proficiency-oriented view of language). Ústřední role je v tomto plánovacím a rozhodovacím procesu přikládána učitelům jazyků. Jedná se o model

interaktivní, v němž se jednotlivé komponenty vzájemně ovlivňují (Richards, 2001, s. 41–42).

Také R. K. Johnson popisuje tvorbu jazykového kurikula jako rozhodovací proces, jenž je interaktivní. Identifikuje v něm 4 stupně – plánování kurikula, jehož výsledkem je dokument; charakterizování cílové úrovně znalosti jazyka a stanovení přiměřených vyučovacích metod (ends/ means specification), jehož výsledkem je syllabus; implementace programu, jehož výsledkem je vzdělávací program pro učitele; implementace v samotné třídě, jehož výsledkem jsou vyučovací a učební aktivity. Co se týká hodnocení, nepovažuje ho za samostatný stupeň, ale za integrální část každého výše uvedeného stupně. (Johnson, 1989, s. 3–4).

Výše zmíněné přístupy naznačují, že v současnosti je při projektování jazykového kurikula upřednostňován integrovaný přístup zahrnující elementy modelu orientovaného na produkt a modelu orientovaného na proces. Jedná se o přístup, jenž obsahuje podobné komponenty jako při tradiční tvorbě kurikula, a to analýzu potřeb, cíle, obsah, metodiku a hodnocení. Je v souladu s komunikativní orientací cizojazyčné výuky a jeho součástí jsou také zásady a postupy pro plánování, implementaci a hodnocení jednotlivých komponentů kurikula.¹

2 Výzkumné šetření

2.1 Cíl, výzkumné otázky

Cílem šetření bylo zjistit, jak probíhala na českých veřejných fakultách technického zaměření tvorba jazykových kurikul pro bakalářský studijní program. V návaznosti na tento cíl byly zformulovány následující výzkumné otázky.

1. Kdo se podílel na vytváření kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program, podle kterého se v současné době vyučuje?
2. Které z klíčových aspektů vzali tvůrci kurikula v úvahu při tvorbě daného kurikula?
3. Na jakých studijních materiálech je stávající kurikulum založeno?

¹ V této souvislosti upozorňujeme na skutečnost, že učitelé-praktici, kteří se více než o teorii zajímají o praktickou stránku věci (Nunan, 1996, s. 10), se často při tvorbě kurikula nejdříve soustředí na výběr a uspořádání učiva, na výukové materiály a učební aktivity pro studenty, na vyučovací metody, které budou používat, na roli, kterou budou ve třídě zastávat. Teprve potom se zabývají stanovením cílů, nebo je dokonce vůbec neformulují (srov. Graves, 1996, s. 19, 26; White, 1988, s. 33).

2.2 Metodologie

2.2.1 Výzkumný nástroj

Pro řešení vymezeného problému jako výzkumný nástroj bylo zvoleno dotazníkové šetření. Při stanovení obsahu dotazníku jsme vycházeli z vědeckých poznatků o teorii kurikula, o jazykovém kurikulu a jeho projektování (srov. Jonáková, 2013, s. 41–72). Rovněž byly analyzovány informace o jazykové výuce v bakalářském studijním programu na webových stránkách zkoumaných fakult. V této souvislosti je však nutné upozornit na skutečnost, že ne ke všem zkoumaným údajům byl na internetu přístup.

Dotazník byl pilotován v květnu 2012 na Univerzitě obrany v Brně a následně upraven na základě komentářů jednotlivých respondentů. Konečnou verzi představoval úvodní text a 38 otázek, z nichž 10 bylo uzavřených, 21 polootevřených a 2 otevřené. Rovněž zde byly zahrnuty 4 otázky, jejichž první část obsahovala otázku uzavřenou a na ni navazující druhá část otázku polootevřenou. Dále zde byla položena otázka, jejíž první část byla po formální stránce shodná s předchozími 4 položkami, avšak její druhou část tvořila otázka otevřená. Celkově mezi uzavřenými otázkami převažovaly otázky škálové (srov. Jonáková, 2013, Příloha č. 8 – Finální verze dotazníku).

2.2.2 Respondenti

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

Vyplňování dotazníků, jež byly respondentům rozeslány v elektronické podobě 1. června 2012, probíhalo do 10. srpna 2012 včetně. K tomuto datu se také vztahují výsledky a závěry prezentovaného výzkumu. Bylo osloveno 27 fakult technického zaměření, z nichž 22 dotazník vyplnilo. Návratnost v rovině škol tak činila 81 %. Protože na fakulty vstupují studenti s rozdílnou znalostí anglického jazyka, jsou na některých z nich vypracována kurikula pro různé vstupní úrovně znalosti angličtiny. Díky velké ochotě respondentů se tak podařilo získat údaje o tvorbě třiceti kurikul předmětu Anglický jazyk pro bakalářský studijní program technického zaměření. V rámci tohoto počtu 1 fakulta zaslala informace o tvorbě 1 kurikula pro úroveň A2, 7 fakult pro úroveň B1, 2 fakulty pro úroveň B2 a jedna fakulta pro úroveň C1. Dále 1 vysokoškolská instituce zodpověděla dotazník o tvorbě 3 kurikul (úroveň A2, B1 a B2), 4 fakulty o tvorbě 2 kurikul (úroveň B1 a B2 – celkem 8 kurikul) a 1 jazykové pracoviště, jež zabezpečuje výuku na 6 fakultách, vyplnilo údaje o tvorbě 2 kurikul pro úroveň A2 a 6 kurikul pro úroveň B2.

2.2.3 Analýza dat

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

Pro stanovení reliability bylo použito Cronbachovo alfa, které bylo vzhledem k povaze položek nutné počítat pro více částí dotazníku. Získané hodnoty byly následující: 0,78; 0,58; 0,94; 0,9; 0,99; 0,78; 0,54. Protože hodnoty Cronbachovo alfa jsou ovlivněny i počtem respondentů, byla považována za spolehlivou již hodnota větší než 0,50. Validita odpovědí respondentů byla zajištěna výše zmíněnou pilotáží na Univerzitě obrany v Brně.

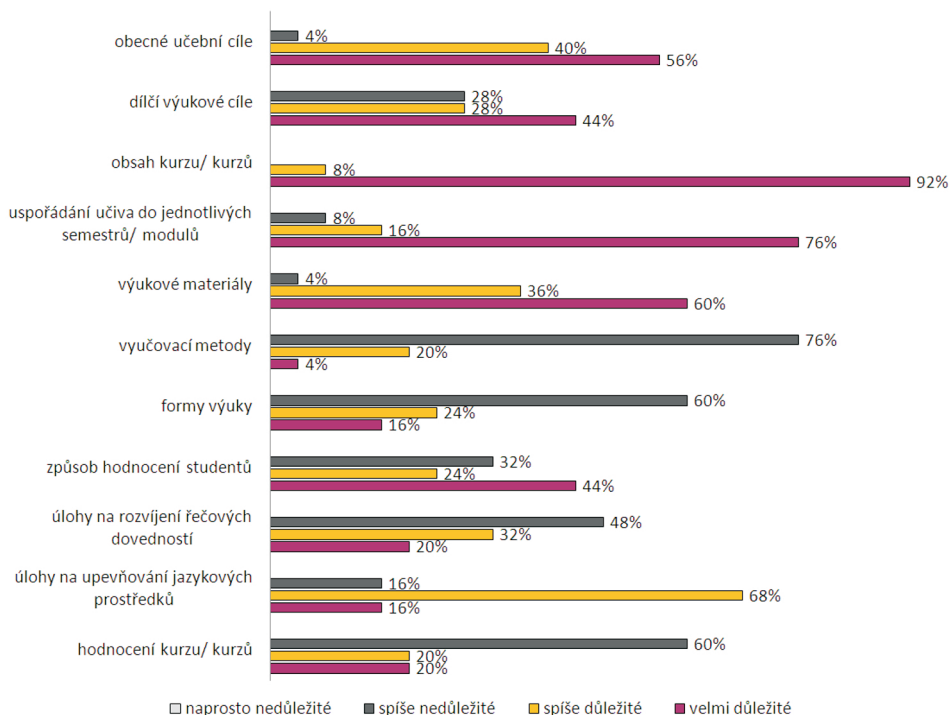
3 Výsledky

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

Kurikula byla tvořena v užších týmech výhradně interními učiteli daných jazykových pracovišť. Jen jeden respondent napsal, že kurikulum vypracoval sám, a to pro výuku technické angličtiny na úrovni A2. Jedenáct pracovních týmů (38 %) bylo složeno z učitelů anglického jazyka vyškolených na tvorbu jazykového kurikula, 16 týmů z učitelů nevyškolených (52 %) a 2 skupiny byly smíšené. Z individuálních výpovědí respondentů vyplynulo, že členové týmů byli jmenováni vedoucím jazykového pracoviště na základě pedagogické praxe a ochoty spolupracovat. Kritériem byla také zkušenost učitele s typem jazykového kurzu, pro který mělo být kurikulum vytvořeno. Průběh prací vnímali respondenti pozitivně, a to jak po stránce vzájemné důvěry a komunikace mezi členy týmu (100 %), tak po stránce důvěry ve vedení pracoviště (100 %) a komunikace s ním (97 %).

Tvůrci kurikul se snažili konzultovat dílčí výsledky své práce i s ostatními učiteli (83 % – 25 kurikul), a to při tvorbě kurikul jak pro nižší, tak i vyšší výstupní úroveň znalosti anglického jazyka (A2, B1, B2 podle SERRJ). Jednalo se zejména o otázky vymezení obecných učebních cílů – goals (96 % kurikul), stanovení obsahu kurzů (100 % kurikul), výběru výukových materiálů (96 % kurikul) a rozvržení učiva do jednotlivých semestrů či modulů (92 % kurikul). Dílčí/ konkrétní výukové cíle byly společně projednávány při tvorbě 18 kurikul (72 %). Kolektivní diskuse na pracovišti byly rovněž vedeny kvůli úlohám zaměřeným na upevňování

jazykových prostředků (84 % kurikul), v menší míře pak kvůli úlohám zaměřeným na rozvoj řečových dovedností (52 % kurikul). Přibližně pro dvě třetiny respondentů (68 %) bylo důležité při vytváření kurikula vést diskuse s učiteli i o způsobu hodnocení studentů. Problematicke samotného hodnocení kurzu byla v rozhovorech věnována pozornost jen v případech tvorby 10 kurikul (40 %). Rovněž otázky spojené s přímým vedením vyučovací hodiny, jako např. výběr přiměřených vyučovacích metod či forem výuky byly s kolegy diskutovány při vytváření méně než poloviny kurikul (srov. Graf č. 1).

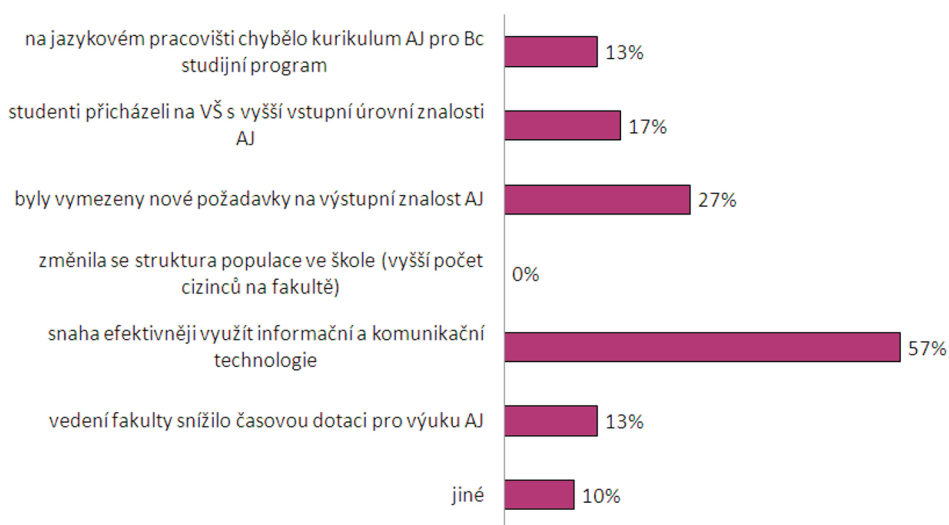


Graf 1: Diskutované komponenty kurikula s ostatními učiteli AJ

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

Nejčastěji uváděným argumentem pro vznik současných kurikul byla snaha účinněji využít informační a komunikační technologie v cizojazyčné výuce (57 % – 17 kurikul), a to jak ve vyučovacím procesu při aktivním začleňování studentů do

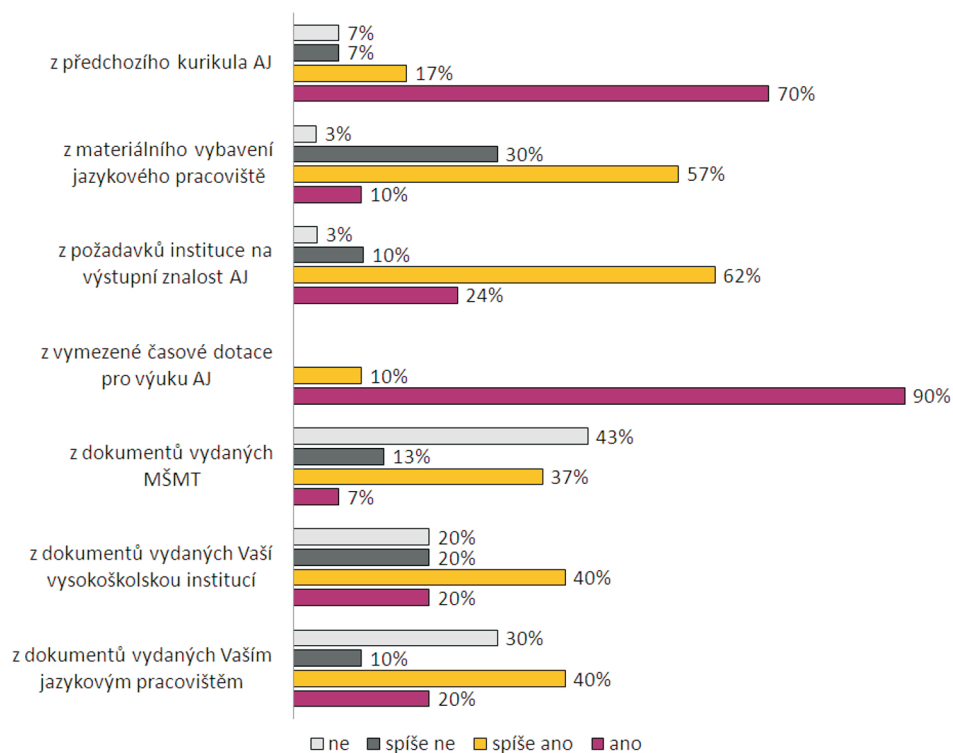
učebních činností, při výkladu a procvičování učiva či při vyhledávání potřebných elektronických studijních materiálů, tak při jejich vlastním samostudiu. Jako další příčinu respondenti zmiňovali vymezení nových požadavků na výstupní znalost anglického jazyka (27 % – 8 kurikul). Rovněž svou roli sehrála i skutečnost, že na vysokou školu přicházeli studenti s vyšší vstupní úrovní znalosti anglického jazyka (17 % – 5 kurikul), a dále, že z rozhodnutí vedení docházelo ke snížení časové dotace pro výuku cizího jazyka (13 % – 4 kurikula). Na některých jazykových pracovištích byla jako příčina uvedena dlouhodobější absence kurikula anglického jazyka pro bakalářský studijní program (13 % – 4 kurikula). Na dvou fakultách bylo důvodem vzniku současného kurikula zavedení povinné výuky anglického jazyka i pro ty studenty, kteří tento jazyk v podstatě neznali (srov. Graf č. 2).



Graf 2: Důvody k vytvoření současného kurikula

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

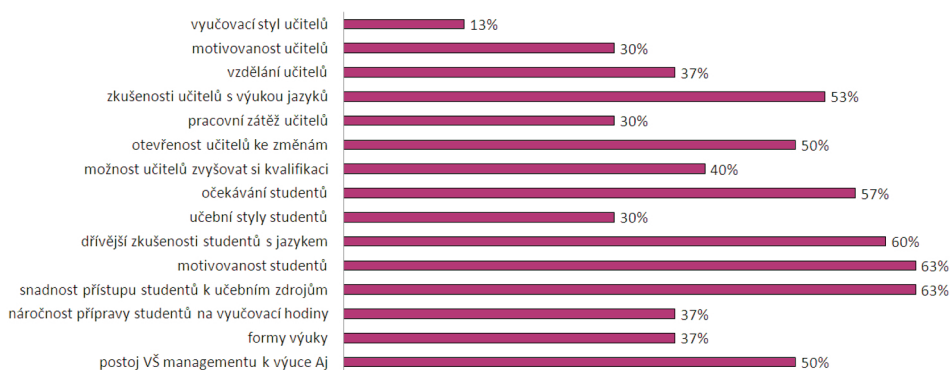
Co se týká samotného vytváření zkoumaných kurikul, opírali se jejich tvůrci o výsledky analýzy potřeb studentů, a to zejména o výsledky spojené s praktickými otázkami, k čemu budou studenti anglický jazyk ve své profesi používat (100 % kurikul) a jaká je jejich úroveň znalosti anglického jazyka na počátku kurzu (92 % – 25 kurikul). Rovněž vycházeli z vymezené časové dotace pro cizojazyčnou výuku v bakalářském studijním programu (100 % – 30 kurikul) a z požadavků instituce na výstupní znalost anglického jazyka (86 % – 25 kurikul). Přibližně ve dvou třetinách kurikul (20 kurikul) jsou reflektovány i možnosti jazykového pracoviště z hlediska jeho materiálního vybavení. Oporou pro 60 % tvůrců kurikul (18 kurikul) se také staly dokumenty vydané příslušnou fakultou a jejím jazykovým pracovištěm. Z odpovědí respondentů dále vyplynulo, že stávající kurikula jsou stále považována za významný zdroj informací (87 % – 26 kurikul) a tvůrci z nich naprosto běžně vycházejí při vytváření kurikul nových (srov. Graf č. 3).



Graf 3: Vybraná východiska pro tvorbu současného kurikula

Tvůrci kurikul jen málo přihlíželi k vyučovacímu stylu učitelů, jejich motivaci, pracovní zátěži či dosaženému vzdělání. Podstatnější pro ně byla zkušenost učitelů s výukou cizího jazyka (53 % – 16 kurikul) a jejich schopnost flexibilně reagovat

na změny (50 % – 15 kurikul). Co se týká studentů, zabývali se zejména otázkou dostupnosti výukových materiálů pro ně určených (63 % – 19 kurikul), jejich předchozími zkušenostmi se studiem jazyků (18 kurikul) a jejich představami o studiu cizího jazyka na vysoké škole (57 % – 17 kurikul) (srov. Graf č. 4).

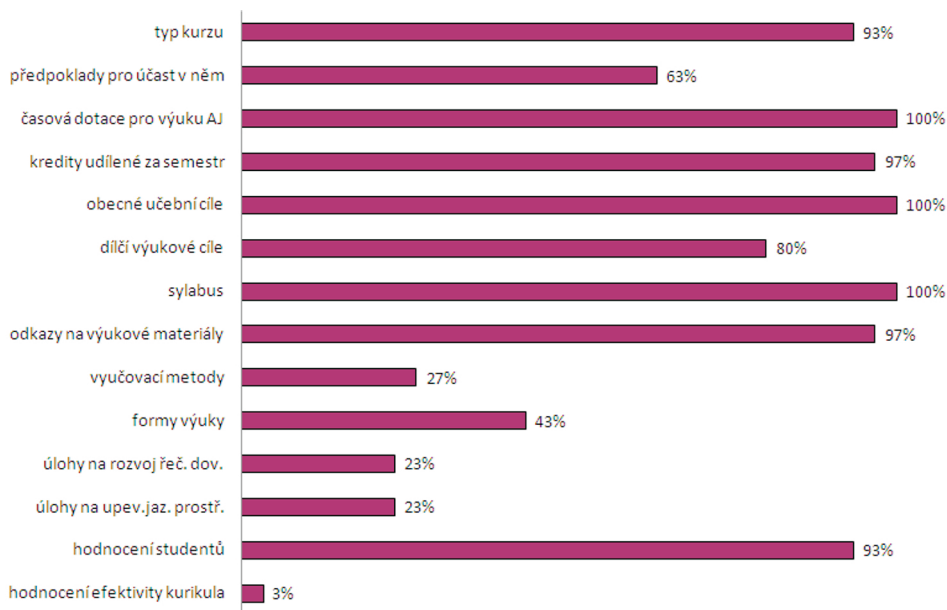


Graf 4: Pozornost vybraným aspektům při tvorbě kurikula vztahujících se k učitelům/studentům

Za klíčové prvky v kurikulu byly považovány obecné učební cíle (100 % – 30 kurikul), dílčí/ konkrétní výukové cíle (80 % – 24 kurikul) a sylabus (100 % – 30 kurikul). Kurikula rovněž zahrnovala základní informace o typu kurzu (93 % – 28 kurikul), časovou dotaci pro výuku anglického jazyka (100 % – 30 kurikul), odkazy na výukové materiály (97 % – 29 kurikul), údaje o počtu kreditů udílených za semestr (97 % – 29 kurikul) a o způsobu hodnocení studentů (93 % – 28 kurikul). Přibližně dvě třetiny (63 % – 19 kurikul) informovaly také o podmínkách, které je pro přijetí do kurzu nutno splnit. Avšak jen ve velmi omezeném počtu kurikul byly konkretizovány vyučovací metody a úlohy na rozvíjení řečových dovedností a upevňování jazykových prostředků (srov. Graf č. 5).

Elektronické podpory výuky byly součástí 22 kurikul (73 %), a to pro výstupní úroveň znalosti anglického jazyka A2 až B2. Byly určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny (68 % – 15 kurikul) a rovněž tvořily důležitou součást vyučovacích hodin, v nichž byly využívány např. při výkladu a procvičení gramatiky či k objasnění odborné terminologie (64 % – 14 kurikul). V polovině kurikul sloužila počítačová podpora jako tzv. „odevzdávárna“ domácích úkolů a seminárních prací a přibližně ve stejném počtu plnila i roli testovací.

Téměř všichni tvůrci současných kurikul (93 % – 28 kurikul) vycházeli ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ), jenž umožňuje v evropských zemích plánovat srovnatelné jazykové programy pro různé úrovně znalosti cizího jazyka. Znalosti čerpali hlavně pro vypracování obecných učebních cílů (86 % – 24 kurikul) a sylabů (89 % – 25 kurikul), a dále pro výběr přiměřených



Graf 5: Komponenty explicitně uvedené v kurikulu

výukových materiálů (96 % – 27 kurikul). V menším počtu kurikul byly poznatky ze SERR rovněž využity k vypracování dílčích/ konkrétních učebních cílů (71 % – 20 kurikul) a ke specifikaci obsahu zkoušek (61 % – 17 kurikul) a testů (50 % – 14 kurikul). Avšak Evropské jazykové portfolio, jež je obecně vnímáno jako velmi užitečný doklad umožňující studentovi posoudit, do jaké míry je např. schopen používat cizí jazyk v praxi, se stalo součástí pouze 6 kurikul (20 %).

Zkoumaná kurikula byla zaměřena na oblast osobní, vztahující se k soukromému životu jedince, k jeho rodině, přátelům a zálibám, především pro výstupní úroveň A2. Nicméně této oblasti byla věnována pozornost i ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B1, ve 4 kurikulech pro výstupní úroveň B2 a také v kurikulu pro výstupní úroveň C1. Přípravou pro oblast veřejnou, v níž se člověk jako součást lidského kolektivu zapojuje do různých jednání, se zabývala všechna kurikula pro výstupní úroveň A2. Podle výpovědi respondentů se na ni soustředilo rovněž 9 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1 (60 % – 18 kurikul). Velký důraz na přípravu pro oblast pracovní, jež zahrnuje vše, co se pojí s činnostmi a vztahy jedince při výkonu povolání, kladli tvůrci kurikul ve všech kurikulech vypracovaných pro výstupní úrovně B1, B2 a C1 (26 kurikul). Pozornost je v nich rovněž věnována oblasti vzdělávací, kdy jsou jedinci zapojeni do organizovaného vzdělávání.

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

Z vyjádření všech respondentů vyplynulo, že syllabus byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů. Pro všechny výstupní úrovně znalosti anglického jazyka A2 až C1 zcela převažují sylaby integrované zahrnující elementy různých typů sylabů. Pro výstupní úroveň A2 jsou 2 sylaby tvořeny prvky syllabu strukturovaného, pojmově funkčního a situačního. V 1 kurikulu pro tuto výstupní úroveň, které je určeno pro výuku technické angličtiny, pak převládají prvky syllabu tematického a situačního. Co se týká kurikul pro výstupní úroveň B1 a B2, jen 4 dotázaní označili sylaby za pouze tematické a další 2 za pouze pojmově funkční. Přibližně tři čtvrtiny respondentů (76 %) uvedly, že se v jejich kurikulech jedná o sylaby integrované (19 kurikul). V nich jsou výrazně zastoupeny prvky syllabu tematického (100 % sylabů) a prvky syllabu zaměřeného na rozvíjení řečových dovedností (80 % sylabů). V menším počtu sylabů jsou také obsaženy prvky syllabu strukturovaného (60 % sylabů), syllabu zaměřeného na řešení úloh (40 % sylabů), syllabu pojmově funkčního (33 % sylabů) a syllabu situačního (27 %). V kurikulu pro výstupní úroveň C1 byl syllabus rovněž označen jako integrovaný.

Největší důraz kladli tvůrci kurikul na výuku jazyka odborného (80 % – 24 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul však není opomíjena ani výuka jazyka obecného (60 % – 18 kurikul) a akademického (63 % – 19 kurikul). Ve 3 kurikulech pro výstupní úroveň A2 (75 %) se tvůrci soustředili pouze na výuku jazyka obecného. Nicméně zbývající čtvrté kurikulum pro tuto výstupní úroveň je zaměřeno především na výuku jazyka odborného, kdy obecný a akademický jazyk jsou považovány za spíše nedůležité. V této souvislosti je vhodné upozornit na fakt, že toto kurikulum bylo vytvořeno s cílem vyučovat technickou angličtinu. Výuce obecného jazyka je dále věnována pozornost v 9 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (75 %), v 5 kurikulech pro výstupní úroveň B2 (38 %) a rovněž v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1. Výuka odborného jazyka je považována za důležitou ve všech kurikulech pro výstupní úrovně znalosti angličtiny B1, B2 a C1. Výuka akademické angličtiny byla zahrnuta do převážné většiny kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 % – 12 kurikul) a přibližně do poloviny kurikul pro výstupní úroveň B1 (58 % – 7 kurikul).

V kurikulech, která kladou důraz na výuku obecného jazyka, se považuje za důležité jak rozvíjení receptivních řečových dovedností poslechu a čtení (100 % kurikul), tak produktivních řečových dovedností mluvení (100 % kurikul) a psaní (94 % kurikul). Potřeba rozvíjet u studentů dovednost písemného projevu je po-

kládána za spíše nedůležitou jen v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2. Stejně jako na řečové dovednosti byla při tvorbě kurikul soustředěna pozornost také na výuku jazykových prostředků, a to zejména gramatiky a slovní zásoby (100 % kurikul). Návku fonetiky při výuce obecné angličtiny je důležitost přisuzována v menším počtu kurikul – ve 3 pro výstupní úroveň A2 (100 %), v 6 kurikulech pro výstupní úroveň B1 (67 %), v 1 kurikulu pro výstupní úroveň B2 (20 %) a také v jediném kurikulu pro výstupní úroveň C1.

V kurikulech, v nichž je pozornost soustředěna na výuku jazyka odborného a akademického, je rovněž rozvíjení receptivních řečových dovedností považováno za důležité. Na rozvoj řečové dovednosti čtení je kladen důraz ve všech kurikulech pro výstupní úrovně B1 a B2, na rozvoj poslechu se soustředí 10 kurikul pro výstupní úroveň B1 (83 %) a 12 kurikul pro výstupní úroveň B2 (92 %). Také tvůrci jediného kurikula pro výstupní úroveň A2, zaměřeného na technickou angličtinu, a jediného kurikula pro výstupní úroveň C1 přisuzují rozvoji těchto dvou řečových dovedností podstatný význam. Rozvíjení řečových produktivních dovedností mluvení a psaní je pokládáno za důležité ve všech kurikulech pro výstupní úroveň B2 (100 %) a v převážné většině kurikul pro výstupní úroveň B1 (92 %). V kurikulu pro výstupní úroveň A2 je velký důraz kladen na samostatný ústní projev a ústní interakci, písemný projev je však považován za spíše nedůležitý. V kurikulu pro výstupní úroveň C1 jsou tyto dvě produktivní dovednosti pokládány za spíše důležité. Ve všech kurikulech pro výstupní úrovně A2 až B2 je v centru pozornosti osvojování slovní zásoby a gramatiky, v kurikulu pro výstupní úroveň C1 je upřednostňováno pouze rozvíjení lexika. Návku fonetiky při výuce odborného a akademického jazyka je pokládán za důležitý v 9 kurikulech (69 %) pro výstupní úroveň B2 a v 7 kurikulech (64 %) pro výstupní úroveň B1. Nicméně v kurikulech pro výstupní úrovně A2 a C1 je návku fonetiky považován za spíše nedůležitý.

Tvůrci kurikul se soustředili také na strategie učení se cizímu jazyku, jež studentovi poskytují širší škálu řešení a umožňují tak dokončit úlohu co možná nejlépe či nejuspěšněji (100 % – 30 kurikul). Dále věnovali pozornost pragmatickým kompetencím (97 % – 29 kurikul). Osvojování si sociokulturních znalostí je pokládáno za důležité v polovině kurikul (50 % – 15 kurikul), z nichž se jedná o 2 kurikula pro výstupní úroveň A2, 8 kurikul pro výstupní úroveň B1, 4 kurikula pro výstupní úroveň B2 a 1 kurikulum pro výstupní úroveň C1. Důraz na sociolingvistickou kompetenci je zmíněn ve dvou třetinách kurikul (66 % – 20 kurikul) – v 9 pro výstupní úroveň B1, v 10 pro výstupní úroveň B2 a v 1 kurikulu pro výstupní úroveň C1.

Co se týče role učitele a studenta ve vyučovacích hodinách, až na jedno kurikulum je učitel pokládán za facilitátora, který chápe potřeby studentů, vede je k samostatnosti při učení se a poskytuje jim konkrétní podporu, která tento proces usnadňuje. V převážné většině kurikul je učitel považován také za koordinátora, který uspořádává aktivity studentů a vytváří prostor pro vzájemnou spolupráci

a sdílení poznatků (87 % – 26 kurikul). V přibližně dvou třetinách kurikul je učitel vnímán i jako „supervizor“ dohlížející na práci studentů (70 % – 21 kurikul) a dále jako partner, jenž v případě potřeby pomáhá studentům, kteří ve vyučovacím procesu přejímají aktivní roli (63 % – 19 kurikul). Od posluchačů se v kurikulech očekává, že se aktivně účastní učebního procesu ve spolupráci s učiteli i studenty (100 % kurikul), budou nezávisle pracovat s materiály určenými pro samostudium a rovněž přijmou odpovědnost za své vlastní učení (87 % – 26 kurikul). Přibližně v polovině kurikul (57 % – 17 kurikul), a to napříč kurikuly pro výstupní úroveň A2 až B2, se objevuje požadavek rozvíjet vlastní učební strategie samotnými studenty. Být schopen se ohodnotit se od studenta předpokládá v téměř polovině kurikul (47 % – 14 kurikul), a to rovněž jak v kurikulech pro výstupní úroveň A2, tak i B1 a B2.

Jako nejčastější argumenty, které by mohly negativně působit na zavádění nově vytvořených kurikul do učebního procesu, tvůrci uváděli nízkou hodinovou dotací pro cizojazyčnou výuku (90 % – 27 respondentů) a nedostatečnou vstupní úroveň znalosti angličtiny (73 % – 22 respondentů). S tím souvisela i obava přibližně poloviny dotázaných (53 % – 16), že studenti nemusí být schopni zvládnout stanovený obsah daného tématu na požadované úrovni. Přílišný důraz učitele na samostatnou přípravu studentů byl vnímán jako rizikový faktor při implementaci kurikula zhruba u třetiny respondentů (37 % – 11).

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

4 Závěr

Tvorba jazykových kurikul na technických fakultách je přizpůsobena vlastnímu akademickému prostředí. Významným faktorem, který podstatně ovlivnil proces tvorby kurikul, bylo složení pracovních týmů pouze z interních vyučujících jednotlivých jazykových pracovišť, jejich znalost tvorby kurikula a podmínky, za nichž byla kurikula vytvářena.

Důležitou roli sehrál v tvorbě kurikul také komunikativní přístup k výuce cizích jazyků, příprava studentů především pro oblast pracovní, SEERJ a stávající kurikulum.

Nezanedbatelný vliv měla na tvorbu kurikul rovněž snaha zvyšovat studentovu autonomii v procesu učení se cizímu jazyku, z čehož vyplývaly i role určené učitelům a studentům v procesu edukace.

Při tvorbě kurikul byla primární pozornost věnována klíčovým komponentům, a to obecným učebním cílům (goals), dílčím výukovým cílům (objectives) a sylabu. Dále se tvůrci soustředili na základní informace o typu kurzu, časovou dotaci pro výuku cizího jazyka, odkazy na výukové materiály, údaje o počtu udílených kreditů za semestr a o způsobu hodnocení studentů.

Výuku založili tvůrci kurikul hlavně na komerčních učebnicích a vlastních výukových materiálech vyučujících. Syllabus byl přizpůsoben obsahu vybraných učebních materiálů, přičemž převažoval syllabus integrovaný. Elektronické podpory výuky se staly součástí kurikul a byly především určeny k samostatné přípravě studentů na vyučovací hodiny.

Literatura

- BRUMFIT, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Role of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0521269687.
- GRAVES, K. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-49722-1.
- JOHNSON, R. K. (1989). A Decision-Making Framework for the Coherent Language Curriculum. In JOHNSON, R. K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36156-7.
- JONÁKOVÁ, S. (2013). *Projektování jazykového kurikula v bakalářských studijních programech na českých technických fakultách*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- KERR, J. F. (Ed.) (1968). *Changing the Curriculum*. London: University of London Press. ISBN 9780340094815.
- NUNAN, D. (1996). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-35309-2.
- NUNAN, D. (1987). *The Teacher as Curriculum Developer*. Sydney: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program. ISBN 0724339248.
- RICHARDS, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-80491-4.
- RODGERS, T. S. (1989). Syllabus Design, Curriculum Development and Polity Determination. In JOHNSON, R. K. (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-36156-7.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann. ISBN 0435808516.
- WHEELER, D. (1967). *Curriculum Processes*. London: University of London Press.
- WHITE, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Blackwell. ISBN 0631151524.

Autorka

Stanislava Jonáková, e-mail: stanislava.jonakova@unob.cz, Centrum jazykové přípravy Univerzity obrany v Brně

Autorka vystudovala obor ruský jazyk a dějepis na Pedagogické fakultě UK v Praze a anglický jazyk a literaturu na Masarykově univerzitě v Brně. V současné době pracuje jako akademický pracovník na Centru jazykového vzdělávání Univerzity obrany (UO) v Brně, kde vyučuje anglický jazyk. Ve výzkumné činnosti řeší úkoly vztahující se k inovaci učebních osnov předmětu Anglický jazyk v bakalářském a magisterském studijním programu.