

Subjektivní percepce profesních počátků vysokoškolských učitelů odborné angličtiny: kvalitativní výzkum didaktických znalostí obsahu

Jana Jašková

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Redakci zasláno 10. 8. 2015 / upravená verze obdržena 13. 10. 2015 /
k uveřejnění přijato 18. 10. 2015

Abstrakt: Cílem empirické studie je popsat výzkum zaměřený na vysokoškolské učitele odborného anglického jazyka a subjektivně vnímané změny v jejich didaktických znalostech obsahu z retrospektivního pohledu na profesní počátky; konkrétně se tato studie zaměřuje na první, kvalitativní fázi celého výzkumného šetření. V první části příspěvku jsou popsána teoretická východiska týkající se klíčových pojmů, jako jsou *didaktické znalosti obsahu* a *odborný anglický jazyk*, které jsou tematizovány mj. ve vztahu k profesní skupině začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. Druhá část studie je zaměřena na popis celého smíšeného výzkumného designu včetně cíle výzkumného šetření a výzkumných otázek. Třetí část je věnována popisu první, kvalitativní fáze tohoto výzkumu, v níž sběr dat proběhl formou retrospektivních polostrukturovaných rozhovorů se čtrnácti dostupnými vysokoškolskými učiteli odborného anglického jazyka na téma prvních tří let jejich praxe a ve které analýza byla uskutečněna tematickým kódováním. Čtvrtá část příspěvku prezentuje získaná data, přičemž pozornost je zaměřena na jednotlivé složky didaktických znalostí obsahu – pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií a znalosti o porozumění studentů. Výsledky naznačují, s jakými zásadními problémy se na počátku své profesní dráhy učitelé setkávali. Z těchto zjištění lze dovozovat potřebu zavedení specifického přípravného vzdělávání pro budoucí akademické pracovníky vyučující odborný anglický jazyk na českých vysokých školách.

Klíčová slova: didaktické znalosti obsahu, odborný anglický jazyk, profesní růst, začínající učitel, vysokoškolský učitel

Problematika *didaktických znalostí obsahu* (dále DZO) je vzhledem k začínajícím vysokoškolským učitelům *odborného anglického jazyka* (dále OAJ) poměrně komplikovaná, neboť ze svých vysokoškolských studií jsou tito učitelé připraveni propojovat pouze obecné didaktické znalosti se znalostmi obecného anglického jazyka. Předchozí vzdělání jim neposkytlo znalosti

a dovednosti související se specifickou oblastí jejich vlastního oboru, tj. výukou OAJ. Navíc nejsou vybaveni znalostmi obsahu ze studijního oboru svých studentů (strojírenství, lékařství, právo apod.), se kterými se poprvé setkávají až v praxi. K tomu je třeba vzít v úvahu, že tito učitelé jsou většinou profesně připravováni na výuku angličtiny na středních školách (v některých případech se dokonce jedná o filology, tj. neučitele), se specifickou vysokoškolskou výukou tedy rovněž nemají žádné zkušenosti. To vše se může promítat do jejich nedostačující práce s kurikulem a do výuky neodpovídající požadavkům vysoké školy. Z výše uvedených důvodů bylo výzkumné šetření zaměřeno na vysokoškolské učitele OAJ a subjektivně vnímané změny v jejich DZO z retrospektivního pohledu na první tři roky jejich praxe, které jsou pro tyto učitele zřejmě nejnáročnější. Záměrem textu je popsat průběh a výsledky první, kvalitativní fáze daného výzkumu.

1 Teoretická východiska

V následujícím textu popíšeme klíčové pojmy pro náš výzkum, a to didaktické znalosti obsahu a odborný anglický jazyk. DZO (do našeho prostředí uvedeno zejména texty Janíka 2004, 2009) jsou jednou ze základních kategorií znalostí učitele představující „speciální amalgám obsahu a pedagogiky“ (Shulman, 1987, s. 8). Jde o „způsoby reprezentování a formulování předmětu, které jej činí srozumitelným pro druhé“, jsou to tedy znalosti „nejčastěji vyučovaných témat v daném oboru, nejužitečnějších forem reprezentací těchto myšlenek, nejužitečnějších analogií, ilustrací, příkladů, vysvětlení a demonstrací“, aby bylo dané učivo studentům dostatečně srozumitelné (Shulman, 1986, s. 9). Jelikož se v případě našeho výzkumu nejedná o generování nového poznání fenoménu DZO jako takového, ale o popsání jeho změn u konkrétní skupiny vysokoškolských učitelů, která pracuje se specifickým obsahem,¹ budeme pro potřeby výzkumu vycházet z již vytvořeného modelu DZO podle Grossmanové (1990, s. 5–9), který zřejmě patří k nejfrekventovaněji používanému rozpracování původního Shulmanova modelu. DZO se zde skládají ze čtyř následujících komponent: (a) pojetí cílů výuky – názory na cíle vyučování daného předmětu na různých úrovních pokročilosti, (b) znalosti kurikula – materiály vhodné pro výuku a organizace kurikula daného předmětu,

¹ Specifičnost obsahu spočívá v jeho složení ze tří částí: (a) obecný anglický jazyk – obecná slovní zásoba, gramatika, řečové dovednosti apod.; (b) odborný anglický jazyk – odborná terminologie, gramatika odborného slohu, překlad apod.; (c) odborná problematika – strojírenství, lékařství, právo apod. (autorova vlastní koncepce).

(c) znalosti výukových strategií – možnosti reprezentací konkrétních témat daného předmětu, (d) znalosti o porozumění studentů – studentské koncepce a miskoncepce konkrétních témat daného předmětu.

V rámci OAJ se nejdříve zaměříme na termín *odborný jazyk*, který označuje „systém jazykových prostředků, jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci odborného obsahu (vědeckého, technického či jiného)“, přičemž tyto jazykové prostředky představují v rámci národního jazyka „odborný styl (sloh) daného jazyka“ (Hendrich, 1988, s. 119). Pro české studenty na vysokých školách je nejčastěji studovaným odborným cizím jazykem angličtina, která je v důsledku globalizace považována za jazyk mezinárodní komunikace, někdy označovaný jako novodobá *lingua franca*. Na rozdíl od obecné angličtiny, která poskytuje široký základ znalostí a dovedností v daném jazyce, je OAJ orientován na odbornou přípravu pro specifické kontexty zaměstnání v příslušné odborné oblasti (Far, 2008, s. 3–4). Ve výuce OAJ je možné použít například jeden ze dvou následujících přístupů: (a) vyučování zaměřené na úkol – orientované na vyřešení určitého problému, jehož splnění lze dosáhnout pomocí komunikace v daném jazyce; (b) obsahově a jazykově integrované učení – hlavním cílem je osvojení si znalostí a dovedností příslušné vědní disciplíny, kdy prostředkem k přenosu významu je jazyk (Reimannová, 2011, s. 45). Hlavním rozdílem mezi výše zmíněnými přístupy je zaměření na úkol u prvního a orientace na obsah u druhého, přičemž u obou přístupů je proces osvojení si cizího jazyka až vedlejším produktem celého procesu učení.

Jak již bylo zmíněno, v našem výzkumu se soustředíme na změny v DZO, které subjektivně vnímali vysokoškolští učitelé OAJ při retrospektivním pohledu na vlastní profesní počátky. Období začínajícího učitele je v odborné literatuře většinou stanoveno na jeden rok až pět let učitelovy praxe (srov. Juklová, 2013, s. 98; Palmer et al., 2005, s. 23; Remmik, Karm, & Lepp, 2013, s. 332; Steffy et al., 2000, s. 6; Šimoník, 1994, s. 9; Veenman, 1984, s. 143). Na základě tohoto faktu jsme stanovili pojem *začínající vysokoškolský učitel odborné angličtiny*, který zahrnuje všechny učitele angličtiny s příslušným vysokoškolským vzděláním působící v období prvních tří let na vysoké škole, kde vyučují studenty s nefilologickým zaměřením předmět OAJ, a to bez ohledu na jejich případnou předchozí praxi výuky obecné angličtiny na jiných typech a stupních škol. Všichni začínající učitelé se setkávají v počátku své učitelské dráhy s mnohými problémy, mezi které patří například motivování žáků/studentů k učení a organizace jejich práce, plánování výuky a hodnocení práce žáků/

studentů, administrativní záležitosti apod. (Battersby, 1981, s. 26; Šimoník, 1994, s. 38–63; Veenman, 1984, s. 148–156). Daným problémům se dá částečně předejít vhodnou vysokoškolskou přípravou a podporou těchto učitelů během prvních let praxe. Z tohoto důvodu je v současné době snaha zdokumentovat profesní rozvoj začínajících učitelů, k čemuž by mělo přispět i naše výzkumné šetření.

2 Metodologie výzkumu

V této části textu představíme cíl, výzkumné otázky a výzkumný design celého výzkumného šetření. Jak již bylo naznačeno, cílem výzkumu bylo zmapovat změny v DZO u českých učitelů s vystudovaným oborem učitelství obecného anglického jazyka v období prvních tří let, kdy se stávali vysokoškolskými učiteli OAJ pro studenty s nefilologickým zaměřením. Proto mělo výzkumné šetření dát odpověď na následující hlavní výzkumnou otázku: *Došlo u vysokoškolských učitelů v prvních třech letech výuky OAJ ke změnám DZO? Pokud ano, k jakým změnám došlo?* Tuto poměrně širokou otázku jsme rozložili do několika dílčích výzkumných otázek, a to na základě výše zmíněného modelu DZO dle Grossmanové (1990, s. 5–9):

- Pojetí cílů výuky – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti pojetí cílů výuky? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti kurikula – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí organizace kurikula a kurikulárních materiálů? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti výukových strategií – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí výukových strategií a reprezentací učiva? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*
- Znalosti o porozumění studentů – *Došlo ke změnám během prvních tří let praxe v oblasti znalostí studentských koncepcí a miskoncepcí učiva? Pokud ano, k jakým změnám došlo?*

Výzkumný design byl zvolen smíšený, a to z důvodu výhod komplementarity kvalitativního a kvantitativního přístupu (Bergman, 2011, s. 470) a rovněž vzhledem ke komplexnosti, integrovanosti a multidimenzionálně zkoumaného fenoménu. Byl uplatněn sekvenční smíšený výzkumný design (Hendl, 2008, s. 279), v němž výzkum začal kvalitativní fází, jejíž

výsledky byly důležité pro následující kvantitativní fázi, během které došlo k upřesnění získaných dat. Tato kombinace přístupů byla dále podpořena triangulací metod sběru dat (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 204), jejichž výběr byl v případě našeho zkoumání omezen pouze na introspektivní a retrospektivní metody, jelikož nebylo možné daný výzkum provádět po celou dobu tří let.

Z uvedených důvodů byla pro kvalitativní fázi vybrána metoda rozhovoru a pro kvantitativní fázi metoda dotazníku, přičemž na základě subjektivních retrospektivních výpovědí respondentů byly zjišťovány percipované změny v oblasti DZO v průběhu prvních tří let jejich vysokoškolské výuky OAJ. I když se výzkumu zúčastnili převážně zkušení učitelé s praxí této výuky v délce tři a více let, byli rovněž doplněni malým počtem začínajících učitelů s praxí kratší než tři roky, jejichž informace by mohly posloužit k validizaci dat získaných od zkušených učitelů. V kvalitativní části výzkumu byl s několika českými vysokoškolskými učiteli OAJ proveden individuální polostrukturovaný rozhovor na téma prvních tří let jejich výuky OAJ. Metodou analýzy dat se stalo tematické kódování. Následně v kvantitativní části výzkumu byl celému základnímu souboru elektronicky dostupných českých vysokoškolských učitelů OAJ zaslán anonymní elektronický dotazník sestrojený na základě výsledků z předchozí kvalitativní výzkumné fáze, přičemž analýza získaných dat byla uskutečněna pomocí statistického vyhodnocení.

3 Kvalitativní výzkumná fáze

V souladu s cílem tohoto textu se budeme soustřeďovat pouze na kvalitativní fázi výzkumu, která proběhla formou pilotáže, předvýzkumu a hlavního výzkumu. Nejdříve byl v rámci pilotáže vytvářen a ověřován kategoriální systém a scénář rozhovoru (pilotáž podrobně viz Jašková, 2013). Nicméně původní předpoklad, že u všech tří respondentů budou zaznamenány změny v rámci jednotlivých složek DZO, se naplnil pouze u jednoho učitele, což mohlo být způsobeno mj. nedostatečně podrobnými rozhovory s respondenty. Proto byl scénář rozhovoru detailněji rozpracován a použit v následujícím předvýzkumu se čtyřmi respondenty, v němž již byla prokázána jeho citlivost (předvýzkum podrobně viz Jašková, 2014a, 2014b). Teprve poté mohl následovat hlavní výzkum, který probíhal v následujících fázích: (a) uskutečnění sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů s deseti respondenty; (b) analýza získaných dat pomocí tematického kódování; (c) interpretace výsledků a porovnání s odbornou literaturou.

Během hlavního výzkumu byli elektronicky osloveni učitelé OAJ z různých českých veřejných vysokých škol s žádostí o poskytnutí rozhovoru. Dostupným výběrem bylo takto získáno celkem osm zkušených učitelů, kteří byli ochotni zúčastnit se rozhovoru. Nicméně zájem o rozhovor projevili rovněž dva respondenti, kteří se nacházeli ve fázi začínajícího učitele, tedy v období prvních tří let vysokoškolské výuky OAJ. Tato příležitost byla využita a s danými respondenty proběhly rovněž rozhovory, přičemž výsledky posloužily k validizaci dat získaných od zkušených učitelů. Daný vzorek byl rozšířen ještě o čtyři zkušené učitele z předvýzkumu, takže data byla získána od celkem čtrnácti respondentů, tj. dvanácti zkušených učitelů a dvou začínajících učitelů.

Všech čtrnáct respondentů mělo vystudováno anglický jazyk na vysoké škole, a to v šesti případech učitelský obor a v osmi případech filologický obor, z nichž sedm respondentů si učitelství dostudovalo formou doplňujícího pedagogického studia. Před vysokoškolskou výukou OAJ měli všichni praxi výuky angličtiny na různých typech a stupních škol v rozmezí od 2 do 12 let. Předchozí praxi vysokoškolské výuky jiných předmětů vykazovalo šest učitelů (v délce od 1,5 do 7 let). V době rozhovoru měli respondenti rozdílně dlouhou praxi výuky OAJ (od 3 do 15 let). Jak již bylo zmíněno, ve dvou případech se jednalo o začínající učitele s praxí 1,5 a 2 roky. Během prvních tří let se respondenti věnovali výuce OAJ v rozdílném úvazku od 2 do 20 hodin týdně. Vzhledem k tomu, že se jednalo o učitele z různých typů veřejných vysokých škol, můžeme sledovat i určité rozdíly v rámci předmětu OAJ. Úroveň tohoto předmětu podle Společného evropského referenčního rámce (Ivanová et al., 2002) zabírala rozpětí od vstupní A2 až po výstupní C1 a časová dotace předmětu kolísala od 1 do 6 semestrů po jedné až čtyřech hodinách týdně. Šlo o různě odborně zaměřené kurzy – technické (5x), lékařské (1x), přírodovědné (1x), obchodní (7x) a společenskovední (2x), přičemž dva učitelé během prvních tří let praxe vyučovali dokonce dvě odborná zaměření.

S každým respondentem proběhl jeden retrospektivní polostrukturovaný rozhovor o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole za použití scénáře rozhovoru z předvýzkumu. Tento scénář se skládal z pěti částí: (a) záhlaví – jméno respondenta, místo uskutečnění rozhovoru a zaměstnavatel, datum a čas, celková doba rozhovoru; (b) faktografické údaje – položky týkající se prvních tří let výuky OAJ, vysokoškolského vzdělání a profesní praxe respondenta; (c) úvodní otázky – obecné otázky navozující volné vyprávění

respondenta o prvních třech letech výuky OAJ na vysoké škole; (d) hlavní otázky – položky týkající se jednotlivých složek DZO, tj. pojetí cílů výuky, znalostí kurikula, znalostí výukových strategií a znalostí o porozumění studentů;² (e) závěrečné otázky – doplňující informace o prvních třech letech výuky OAJ.

Části scénáře rozhovoru týkající se faktografických údajů a hlavních otázek byly vytvořeny na základě kategoriálního systému z předvýzkumu, který se skládal z následujících pěti kódů a většího počtu dílčích kategorií těchto kódů:

- faktografické údaje – počátek výuky předmětu OAJ, hodinový úvazek učitele pro předmět OAJ, odborné zaměření předmětu OAJ, časový rozsah předmětu OAJ, povinnost či volitelnost předmětu OAJ, úroveň předmětu OAJ, učitelovy vystudované obory, učitelova vystudovaná pedagogická způsobilost, předchozí výuka angličtiny, předchozí výuka jiného předmětu na vysoké škole;
- pojetí cílů výuky – schopnost učitele samostatně formulovat cíle, kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ, kladené jiné vzdělávací cíle mimo oblast OAJ, kladené výchovné cíle, snaha učitele ovlivnit studenty svým příkladem, představa ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ, učitelovy emoce spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem, učitelovo zpětné hodnocení cílů výuky během prvních tří let;
- znalosti kurikula – názor učitele na stanovené sylaby pro předmět OAJ, učitelovy vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry, učitelovy krátkodobé přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny, názor učitele na hlavní materiální didaktické prostředky pro výuku, využívání doplňkových materiálních didaktických prostředků ve výuce, poskytování volitelných materiálních didaktických prostředků k samostudiu, učitelovy emoce spojené s odborným obsahem výuky, učitelovo zpětné hodnocení materiálních didaktických prostředků během prvních tří let;

² U každé složky DZO bylo celkem osm dvojic otázek, které směřovaly k tomu, aby byly odhaleny případné změny v DZO respondenta během prvních tří let jeho praxe. Proto se v rámci každé dvojice otázek vždy první dotaz zaměřil na počátek výuky OAJ a druhý dotaz na následné změny v průběhu prvních tří let. Výzkum se tedy nezaměřoval na současnou situaci DZO respondentů, a to s výjimkou dvou zmíněných začínajících učitelů, kteří se teprve nacházeli v období prvních tří let praxe.

- znalosti výukových strategií – výukové strategie k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu, používané organizační formy výuky, způsoby seznamování studentů s novým učivem, používané aktivizační metody ve výuce, způsoby motivování studentů k zapojení do učební činnosti, začleňování povinných domácích úkolů do výuky, učitelovy emoce spojené s průběhem výuky, učitelovo zpětné hodnocení průběhu výuky během prvních tří let;
- znalosti o porozumění studentů – názor na nejvhodnější způsob učení se OAJ studenty, zjišťování preferencí studentů pro různé učební styly či strategie, vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení, zjišťování vstupních znalostí a dovedností studentů, zjišťování porozumění studentů právě probíranému učivu, ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů, učitelovy emoce spojené s ověřováním znalostí a dovedností studentů, učitelovo zpětné hodnocení ověřování znalostí a dovedností studentů během prvních tří let.

V rámci hlavního výzkumu byl sběr dat uskutečněn od června do října roku 2014, a to většinou v kancelářích respondentů. Rozhovory se dvěma začínajícími učiteli, kteří ještě neměli praxi vysokoškolské výuky OAJ celé tři roky, probíhaly výrazně déle (76 a 86 minut, v průměru 81 minut) než se zkušenými učiteli (42 až 71 minut, v průměru 54 minut). Tento fakt mohl být způsoben tím, že začínající učitelé v době rozhovoru procházeli obdobím, na které byli dotazováni, tudíž jej měli v čerstvé paměti a byli schopni poskytnout detailnější informace. Rozhovory nahrané na diktafon byly doslovně přepsány. Poté byly myšlenkové jednotky tematicky kódovány s pomocí výše zmíněného kategoriálního systému. S cílem zajištění reliability se kódování zúčastnili dva nezávislí výzkumníci. Po okódování transkriptů byla vypočítána shoda mezi oběma kódovateli a případné nesrovnalosti byly řešeny konsenzuálně. Přímá shoda činila v průměru 88,89 %, Cohenovo kappa 0,8599 a Krippendorffova alfa 0,8605. Výroky jednotlivých respondentů byly následně rozděleny v rámci dílčích kategorií z kategoriálního systému, přičemž myšlenkové jednotky, které nespádaly do daných kategorií, nebyly dále ve výzkumu zpracovány. Následně byl u každého respondenta vytvořen profil týkající se popisu změn jeho DZO. Daný profil se skládal z částí odpovídajících jednotlivým dílčím kategoriím, v nichž byly shrnuty všechny adekvátní informace o učiteli, včetně některých jeho citací. K zajištění validity výzkumu byl tento profil elektronicky zaslán každému respondentovi ke komunikační validizaci, během které si učitel daný profil přečetl a měl možnost vyjádřit se

písemně k případným nesrovnalostem. Nakonec jsme sloučili všechny profily podle dílčích kategorií kódů a formulovali charakteristiky jednotlivých kategorií za účelem zodpovězení výzkumných otázek.

4 Výsledky a diskuse

V této části textu se zaměříme na důležité změny DZO, ke kterým – dle jejich slov – došlo u respondentů během prvních tří let výuky OAJ na vysoké škole.³ Jak již bylo zmíněno výše, během kvalitativní výzkumné fáze byla získána data od celkem čtrnácti respondentů, a to v předvýzkumu od čtyř zkušených učitelů a během hlavního výzkumu od osmi zkušených učitelů a dvou začínajících učitelů. V následujícím textu bude pozornost zaměřena na získané informace z hlediska jednotlivých složek DZO – pojetí cílů výuky, znalosti kurikula, znalosti výukových strategií, znalosti o porozumění studentů. Poté bude následovat celkové shrnutí výsledků a jejich diskuse.

4.1 Pojetí cílů výuky

V rámci složky DZO týkající se pojetí cílů výuky se nejprve zaměříme na názory učitelů spojené s cíli výuky stanovenými kurikulem a na jejich schopnost samostatně formulovat vlastní cíle. Na počátku své praxe respondenti bez výhrad přijali centrálně stanovené cíle pro výuku OAJ reprezentované v sylabech pro daný předmět: „Já samozřejmě jsem vycházel z toho sylabu, který jsme měli. Takže úplně na začátku, než jsem se já sám zorientoval, tak samozřejmě mým cílem bylo naplnit ten sylabus.“ Nicméně časem někteří učitelé začali spatřovat určité nedostatky v těchto centrálně stanovených cílech a uvědomovat si nereálnost jejich dosažení pro některé studenty. Vlastní cíle pro výuku OAJ si v počátku výukové praxe respondenti vůbec nestanovovali a pouze se soustřeďovali na výuku daného předmětu: „To se špatně říká [jaký jsem měl cíl], když jsem na počátku učil něco, čemu jsem nerozuměl (smích). [...] V tom prvním semestru bylo důležité co nejsolidněji ten předmět odučit.“ Časem však začali zjišťovat konkrétní nedostatky studentů a stanovovat si za cíl rozvoj těchto specifických oblastí, například obecné angličtiny, odborné problematiky či akademických dovedností: „Takže aby byli schopni se trochu posunout k náročnějším tématům, k formálnějšímu způsobu vyjadřování jak v mluvení v prezentacích, tak třeba i psaní.“

³ V souladu s cílem výzkumu a z důvodu časového omezení rozhovorů nebyla věnována pozornost percipovaným kontextuálním faktorům obecnějšího charakteru.

Dále se soustředíme na kladené vzdělávací cíle v oblasti OAJ, na jiné vzdělávací cíle mimo tuto oblast a na výchovné cíle. V reakci na poznání potřeb svých studentů v oblasti OAJ se respondenti začali více zaměřovat na rozvoj buď jazykových prostředků, anebo řečových dovedností: „Já si myslím, možná že menší důraz je zas na tu gramatiku. Že to pořád nějak ustupuje, to se asi změnilo. Že víc už po nich chceme, aby spíš komunikovali vhodně než gramaticky správně. Aby chápali, jak zhruba se vyjadřovat.“ Můžeme tedy sledovat různé tendence respondentů k zaměření na jazykovou či pragmatickou kompetenci z pohledu komunikační kompetence jako cílové kategorie cizojazyčné výuky dle SERR (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100). V oblasti jiných vzdělávacích cílů mimo OAJ bylo častým tématem kritické myšlení studentů, na které někteří respondenti začali klást důraz, jelikož zjišťovali, že je potřeba je u studentů rozvinout: „Naučit je kriticky myslet a hlavně myslet. Naučit je myslet a přemýšlet o věcech, které čtou. Nepřijímat je jako autoritu nebo jako samozřejmost, ale zkusit se v tom zorientovat a vytvořit si na to vlastní názor.“ Naopak jiní učitelé od kritického myšlení postupně upouštěli, protože studenti o ně neprojevovali zájem. Zde můžeme sledovat dva hlavní důvody respondentů týkající se formulování vlastních výukových cílů, a to zohledňování potřeb nebo preferencí studentů. Z pohledu na problematiku cílů školního vzdělávání z roviny horizontální můžeme kromě cílů vzdělávacích sledovat rovněž cíle výchovné (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 16). Výchovné cíle si na počátku vysokoškolské výuky většina respondentů nekladla, avšak na základě reakcí studentů ve výuce se tito učitelé začali postupně orientovat na vedení studentů ke vzájemnému zdvořilému chování či zodpovědnému přístupu ke studiu: „Když jsem viděla, že oni fakt dokola na to kašlou a potom ten zápočtový test napíše padesát procent lidí, tak už jsem se snažila to tak trošku jako od začátku nějak vysvětlovat, proč a jak to mají dělat.“

Závěrem se zaměříme na představy učitelů týkající se ideálního studenta po absolvování předmětu OAJ, které jsou rovněž jednou z forem existence cílů z roviny vertikální, kde na vrcholu tzv. *pyramidy cílů* stojí v současnosti jako nejvyšší cíl edukace „ideál zdravé a tvořivé osobnosti“ (Janík, Maňák, & Knecht, 2009, s. 17). Učitelé si na počátku výuky OAJ představovali absolventa daného kurzu jako člověka, který dokáže bez problémů odborně komunikovat v pracovní sféře: „Měl by to být člověk, který by se měl domluvit, a to na velmi dobré úrovni. Měl by umět rozlišovat formální a neformální angličtinu, měl by být schopen diskutovat v té angličtině. A měl by být schopen jazykově správně hovořit.“ Nicméně respondenti postupně zjistili,

že do kurzů OAJ vstupovali mnozí studenti s nedostatečnou úrovní obecné angličtiny, kterým k dosažení požadované výstupní úrovně nestačila časová dotace pro daný předmět. Proto jejich prvotní představa absolventa kurzu byla průběžně transformována ve smyslu snižujících se nároků na studenty: „Nejoblíbenější odpověď tady je: ‚Yes. No. Maybe.‘ Takže dřív jsem si myslela, že když řeknu delší otázku s možnostmi, tak že dostanu delší odpověď. A pak jsem byla ráda za nějakou odpověď, která měla pět slov. Takže tyto nároky jsem určitě snížila.“

4.2 Znalosti kurikula

V oblasti DZO týkajících se znalostí kurikula se nejprve zaměříme na sledované změny v názorech učitelů na stanovené sylaby pro předmět OAJ, dále na jejich vlastní dlouhodobé plány pro jednotlivé semestry a krátkodobé přípravy na vyučovací hodiny. Pokud na pracovišti existovaly centralizované sylaby, učitelé v nich postupně shledávali určité nedostatky a zapojovali se do jejich úprav: „To si myslím, že až právě v průběhu let má člověk prostor k tomu říct vyhovuje/nevyhovuje. Začít probírat s kolegy, jestli to nechceme změnit. Ale ten první rok, já jsem na to tenkrát neměla vůbec prostor.“ Někteří respondenti si však museli celé sylaby vytvářet sami, což pro ně bylo velmi náročné: „Když si řeknu, že téma bude takové, tak už je problém zvolit to téma, protože já nevím, co přesně dělají v odborných předmětech. Takže nevím, co je zajímavá a jak moc odborné to má být a jak moc detailní to má být.“ Tito začínající učitelé se tak stávali tvůrci kurikula v procesu ontodidaktické transformace obsahu, museli tedy zpracovat oborové obsahy, ve kterých nebyli vzděláni, a z nich vybrat kurikulární obsahy, které zapracovali do kurikula (Janík et al., 2009, s. 39). Na základě sylabů si všichni respondenti vytvářeli vlastní dlouhodobé plány pro semestry, které v souvislosti se získávanými zkušenostmi průběžně přetvářeli: „Ale během těch prvních tří let to bylo velice, velice intenzivní. To bylo takové neustále tvůrčí období. Pořád se něco vytvářelo, analyzovalo, předělávalo (smích).“ Učitelé rovněž zmiňovali velkou počáteční časovou náročnost krátkodobých příprav na vyučovací hodiny, která se však v průběhu prvních tří let postupně snižovala: „Ze začátku to byly hodiny. Největší příprava vlastně bylo načíst si odborný text k tématu. Takže jsem si přečetla třeba i několik kapitol z odborné publikace na to téma, abych zjistila, o co se jedná a jaké termíny používat.“

Nyní přesuneme pozornost na změny v rámci hlavních a doplňkových materiálních didaktických prostředků pro výuku OAJ včetně volitelných materiálů

k samostudiu. Někteří respondenti používali učebnice z anglických nakladatelství, se kterými byli stále méně spokojeni, a to z důvodu zjišťování jejich nedostatků týkajících se například zastarávání textů: „A třeba to, že se mi pak zdálo, že ta učebnice není úplně dobrá, tak to přišlo až časem.“ Jiní respondenti si museli hlavní materiály vytvářet sami, což jim činilo velké problémy, jelikož neměli ještě dostatečnou znalost odborné problematiky ze studijního oboru svých studentů: „To byl první šok, že jsem pak seděl celé dny u počítače a vymýšlel, co by se dalo. To byl takový pokus–omyl, co se pro ty lidi dá udělat.“ Respondenti rovněž postupně doplňovali centrálně stanovené hlavní materiály o vlastní doplňkové materiály, přičemž je průběžně měnili v závislosti na potřebách studentů či náplni závěrečných testů: „Aby se studenti mohli připravit na tu zkoušku a aby to trošku reflektovalo tu skutečnost, v jaké se budou nacházet v budoucnosti.“ Během prvních tří let začali učitelé rovněž poskytovat studentům další volitelné materiály k samostudiu. Respondenti si tak postupně vytvářeli databanky materiálů, přičemž vzrůstala jejich schopnost vybírat vhodné texty a tím docházelo i k rozvoji jejich znalostí kurikula a potažmo i DZO.

Závěrem bude pozornost věnována emocím učitelů spojeným s odborným obsahem výuky, tedy se studijním oborem jejich studentů, které prošly dramatickým vývojem. Většina respondentů měla s touto oblastí velké problémy, což mělo za následek jejich nízkou sebedůvěru, ale i postupné získávání jistoty spolu s prodlužující se dobou praxe: „Chodila jsem tam hrozně nervózní, úplně si to pamatuji. I když to byli prváci, tak jsem si říkala: Oni to poznají, že vůbec nevím, o čem mluvím.“ Pouze několik učitelů, kteří měli vystudovaný obdobný obor jako jejich studenti nebo kteří se s danou odbornou problematikou setkali v rámci svého předchozího zaměstnání, nemělo s odbornou oblastí větší problémy. Navíc někteří respondenti zmínili, že v průběhu prvních tří let začali přecházet ze své prvotní soustředěnosti na odborný obsah k důrazu na samotný cílový jazyk v rámci tohoto obsahu, což je zřejmě specifikem učitelů OAJ: „Jakože já jsem nebyl arbitrem toho, jestli je to dobře chemicky nebo matematicky, ale toho, jestli je to dobře jazykově.“

4.3 Znalosti výukových strategií

V oblasti DZO týkající se znalostí výukových strategií se nejprve zaměříme na využívání specifických výukových strategií a zábavných aktivizačních metod ve výuce OAJ. Mezi vytvořenými strategiemi k vyrovnání se s vlastní neznalostí odborného obsahu byla nejčastěji zmiňována možnost zeptat se

na danou problematiku studentů přímo ve výuce, dále vyřešit daný problém spolu se studenty, pověřit studenty k vyřešení problému, nebo dokonce nechat studenty vyučovat odborný obsah: „To znamená přiznat: ‚Já nejsem odborník v ekonomii‘, ale třeba pověřit toho studenta, ať to zjistí a do příště to prezentuje ostatním i mně, abych se i já doučil něco nového. To znamená i takové ty spontánní reakce se naučit.“ Z výše uvedeného můžeme sledovat tendenci respondentů přesunout zodpovědnost za odborný obsah na studenty, což je pravděpodobně specifikem výukových strategií vysokoškolských učitelů OAJ, kteří nemají dostatečné znalosti z oboru studentů. Zábavné aktivizační metody (Mužík, 2004, s. 36–37; Vašutová, 2002, s. 83–84) byly ve výuce OAJ respondenty hojně využívány. Někteří zmiňovali průběžné změny v používání těchto aktivit, přičemž jejich množství průběžně stoupalo z důvodu rostoucí učitelské praxe: „No, hned od začátku ne, to až se začnete sama cítit komfortně v tom odborném jazyku. Tak si tam začnete víc hrát. Dokud to dělá problémy vám, tak se to prostě nedá.“ V některých případech zase množství zábavných aktivit klesalo z důvodu zvyšující se náročnosti učiva: „Ze začátku jsem stíhala k té učebnici [...] přidávat spoustu různých zábavných věcí. A hodně to procvičovat zábavnou formou. A pak jsme si přidali do gramatického sylabu tolik věcí, že některé věci jsem musela jakoby osekát.“

Nyní zaměříme pozornost na změny týkající se organizace výuky a seznamování studentů s novým učivem. V oblasti organizačních forem výuky z hlediska komunikace (Gavora, 2005, s. 117–121) lze sledovat převažující tendenci respondentů snižovat důraz na frontální vyučování za současného zvyšování časové dotace pro skupinovou či párovou výuku: „Nevím, jestli to tak má každý učitel, ale já jsem měl strach z toho, že se mi to takzvaně rozjede. Že je neuhlídám, neukočírui. [...] Ale postupně se to, samozřejmě, když člověk ví, že ti studenti tam spolupracují a dělají to, co chce, tak se to samozřejmě pak mění.“ Uvedený trend je v současné době považován za velmi efektivní, protože tradiční způsob výkladu učitele limituje rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti studentů (Maňák, 1998, s. 106). Ve způsobech seznamování studentů s novým obsahem byl shledán postupný pokles deduktivně orientované výuky a nárůst induktivně zaměřené výuky: „Určitě ano [používal jsem metodu, že studenti si mají sami odvodit jazyková pravidla], i když úplně na tom začátku asi ne. Tam jsem měl tu tendenci jim to říct rovnou.“ To je opět v souladu s moderními trendy výuky cizích jazyků zaměřenými na respektování individuálních osobností studentů (Lojová, 2005, s. 29) a s faktem, že reprezentace konstruované studenty poskytují řadu výhod před reprezentacemi předkládanými učitelem (Janík et al., 2009, s. 115).

Závěrem popíšeme změny v emocích učitelů spojených s průběhem výuky během prvních tří let praxe. Tyto emoce považovala většina respondentů za stále více pozitivní, což bylo způsobeno tím, že se postupně vypořádávali s řadou problémů ve výuce, mezi které patřily obavy týkající se výuky většího množství studentů, výuky velkého počtu hodin týdně, didaktické stránky vysokoškolské výuky či vyvolávání studentů jménem, ale zejména počáteční nejistota spojená s neznalostí odborné problematiky: „Potom když už to začalo být takové rutinní, že jsem už věděla, jak vysvětlím toto slovíčko, že se obvykle ptají na toto a já jsem věděla, jak jim to povědět, tak už to v podstatě žádný problém nebyl.“ Celkově lze konstatovat, že na počátku praxe měli respondenti zásadní problémy způsobené dle jejich výpovědí nedostatečným předchozím vzděláním: „Nebylo to tak, že bych si řekla, dobře, tak tady mám tento úkol, mám zajistit výuku v těch kurzech úplně od začátku až do konce, od přípravy až po vlastní realizaci, a že bych se cítila tak, že bych získala takové vzdělání, abych se o ně mohla stoprocentně opřít.“ I když dle většiny respondentů docházelo k postupnému zvyšování kvality výuky po didaktické stránce, někteří zmiňovali zvyšující se rutinu výukového procesu, která měla za následek snižující se zájem učitele o výuku: „Tak samozřejmě člověk se vyvíjí, ale občas si říkám, jestli jsem nedělala některé věci dříve líp. Jako že jsem byla plná nadšení. Protože potom, já nevím, jestli nějaká ta rutina trochu neublíží té výuce.“

4.4 Znalosti o porozumění studentů

V rámci složky DZO týkající se znalostí o porozumění studentů se nejprve zaměříme na názory učitelů ohledně nejvhodnějších přístupů studentů ke studiu OAJ. Respondenti postupně dospívali k různorodým závěrům, jak by se jejich studenti mohli nejlépe naučit OAJ – pravidelně opakovat jazykové prostředky, klást důraz na receptivní či produktivní řečové dovednosti nebo propojovat učení s praxí: „Je dobré zjistit, co studenty baví, co je zajímavé. A být trochu na jejich úrovni v myšlení. [...] Dát tam víc toho z praxe. Z toho, co oni minimálně vidí, že budou potřebovat. Z toho, co je baví.“ Výše uvedené propojení výuky s praxí patří mezi základní přístupy k výuce OAJ (Harding, 2007, s. 10–11) i mezi nejdůležitější didaktické principy ve výuce dospělých (Barták, 2008, s. 27–31).

Dále se zaměříme na to, jak učitelé vedli studenty k poznávání vlastního stylu učení a zjišťovali jejich preference pro různé učební styly či strategie. Celkově lze konstatovat, že styly a strategie učení studentů nebyly pro respondenty

nijak zásadní, což mohlo být způsobené jejich nedostatečnou předchozí pedagogickou přípravou: „Já jsem vzděláním magistrem z filozofické fakulty, ne pedagogické. Takže já jsem těch didaktických předmětů tolik neměl. Nás k tomu nikdo nevedl. A já jsem nevěděl, jak to přesně dělat.“ V oblasti vedení studentů k sebepoznávání a reflexi vlastního stylu učení, aby se mohli samostatně učit nejvhodnějším způsobem (Lojová & Vlčková, 2011, s. 99), zmínilo několik respondentů postupný rozvoj této snahy. Ta však byla pouze okrajová a nesystematická: „To spíš až časem, ono to tak nějak vplynulo. [...] Ale tam není velký prostor. Většinou to řešíte s těmi, co jsou už v nějaké zoufalé situaci a přijdou a vykládají vám, co dělají, co nedělají a tak dál.“ Stejně tak jen málo učitelů se začalo zabývat zjišťováním toho, které učební styly a strategie jejich studenti preferují, aby následně získaným informacím přizpůsobili výuku: „Nemůžeme od nich chtít tolik spontánních reakcí jako: Co byste dělali v situaci, když... To je něco, co techničtí studenti nemají rádi. Neradi si vymýšlí něco, co není. [...] To pak odpadá celá jedna velká část různých aktivit, ve kterých se jazyk dá procvičit.“ Avšak většina respondentů nepovažovala za důležité se danou oblastí zabývat z důvodu, že studentů bylo ve skupinách mnoho, a tudíž jejich učební styly byly různorodé: „To právě v tom množství, co máme, těch 24 lidí ve skupině, tak je to velmi těžké zjistit nějak individuálně nebo co tam převládá.“ Různorodost učebních stylů v rámci skupin vysokoškolských studentů však neodpovídá odborné literatuře, která udává, že daní studenti se nacházejí v etapě specializování, kdy se v souvislosti se specializací člověka začíná rozvíjet u každého jedince jeden specifický styl (Mareš, 1998, s. 69–70).

Závěrem popíšeme oblast týkající se ověřování dosažených znalostí a dovedností studentů, které učitelé prováděli převážně zápočtovými či zkuškovými testy. Hlavní změny probíhaly v obsahu testů, a to ve smyslu postupné redukce překladové části a vyváženějšího zastoupení jazykových prostředků a řečových dovedností: „Postupně narůstala nespokojenost s těmi testy, protože pokrývaly jen malou část toho, co se dělalo v hodinách. A jednak co studenti potřebují pro svoje reálné potřeby. [...] Aby to aspoň pokrývalo všechny čtyři složky, doplnil se tam poslech a psaní.“ Z hlediska komunikační kompetence dle SERR (Bagarič & Djigunovič, 2007, s. 99–100) můžeme tedy sledovat postupnou snahu respondentů o rovnoměrné zaměření na jazykovou i pragmatickou kompetenci. V oblasti testování zmínila většina učitelů počáteční negativní emoce, které se začaly měnit směrem k pozitivním, což bylo způsobeno zejména zvyšující se jistotou v odborné oblasti předmětu: „Tam šlo

jen o to, jak jsem říkala, já jsem byla lekci před těmi studenty. Takže jsem si říkala, že sama bych to asi nenapsala.“ Dále u některých respondentů docházelo ke změně pocitů v souvislosti s překladovou částí testů, a to od počátečního odmítání překladu až k uznání jeho potřeby při hodnocení studentů: „Takže s tím [překladem] jsem trošku nevěděla, jak to mám dělat, proč to mám dělat, když to neodpovídá moderním současným trendům ve výuce. Ale pochopila jsem, že oni jsou to většinou odborné termíny, takže oni musejí být schopní to přeložit.“ Důležitost dovednosti překladu potvrzuje rovněž moderní odborná literatura zdůrazňující užitečnost používání metody překladu ve výuce OAJ (Fakharzadeh, 2009, s. 2–7; Kavaliauskienė, 2009, s. 6–9). Ze zpětného pohledu většina učitelů považovala kvalitu testů během prvních tří let za neuspokojivou, což mohlo být dle jejich názorů způsobeno nedostatečným zaměřením na oblast testování během studia učitelství: „Protože tady na škole nejsou učitelé nějak systematicky připravováni k tomu, jak hodnotit studenty. Takže když vezmu ty testy na začátku, tak čistě z testologického hlediska to byla hrůza.“

4.5 Shrnutí výsledků

V této podkapitole se budeme snažit o globálnější pohled na celou problematiku. Nejdříve se pokusíme zařadit naše respondenty do konkrétních fází modelu profesního rozvoje učitelů podle Berlinera (1995, s. 47–48). Můžeme se domnívat, že učitelé prošli první fází *novice* již během své předchozí výuky angličtiny na jiných typech škol, kde získali prvotní cenné zkušenosti týkající se vyučování anglického jazyka. Při nástupu do zaměstnání na vysoké škole se zřejmě již vyskytovali ve druhé fázi *pokročilého začátečníka*, neboť v našem výzkumu jsme mohli sledovat typické rysy těchto učitelů, kteří si ještě sami sebou nebyli jisti, ale jejich zkušenosti již ovlivňovaly vlastní chování. V průběhu prvních tří let praxe mnozí z nich postoupili až do třetí fáze *kompetentního učitele*, kdy již dělali vědomá rozhodnutí v závislosti na konkrétním kontextu výuky a skupině studentů.

Nyní se pokusíme shrnout výsledky našeho výzkumu zaměřeného na specifika profesního rozvoje vysokoškolských učitelů OAJ s ohledem na jednotlivé složky DZO, a to v souvislosti s informacemi z odborné literatury. V oblasti pojetí cílů výuky jako složky DZO byli začínající učitelé zpočátku idealističtí a domnívali se, že všichni studenti dosáhnou vysoké úrovně (Steffy et al., 2000, s. 6–10). Časem však získávali znalosti o svých studentech a jejich původní zidealizované představy byly rekonstruovány (Kagan, 1992, s. 156). Jádrem

profesního rozvoje těchto učitelů se tudíž stala reflexe (Shulman & Shulman, 2004, s. 260–268), kdy na základě výsledků studentů rozhodovali o zavedení případných změn do výukového procesu (Steffy et al., 2000, s. 10–14).

V oblasti složky DZO týkající se znalostí kurikula jsme mohli sledovat typické rysy začínajících učitelů z odborné literatury, kteří si sami sebou nebyli jisti a měli pochybnosti o vlastních profesních kvalitách (Richardson & Placier, 2001, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 82–83). To bylo v případě našich respondentů způsobeno navíc tím, že neměli znalosti ze studijního oboru svých studentů. Tito učitelé shledávali prvotní pracovní zkušenosti náročnými a stěžovali si na velkou pracovní zátěž a stres (Nias, 1989, s. 66–73; Veenman, 1984, s. 143). Dalo by se konstatovat, že respondenti se nacházeli ve *fázi přežití* popisované u začínajících učitelů přetížených vlastní zodpovědností, jejichž sebevědomí však postupně rostlo (Steffy et al., 2000, s. 6–10, 50–51).

V oblasti znalostí výukových strategií jako složky DZO docházelo k postupnému vytváření standardizovaných výukových postupů, které se stále více automatizovaly (Kagan, 1992, s. 156). V souladu s odbornou literaturou vytvářeli respondenti výukové strategie na základě procesu zkušenostního učení se střídáním jednání a reflektování (Korthagen et al., 2011, s. 58–59). Zpětný pohled učitelů na průběh výuky a poučení se na základě získaných zkušeností tedy vedly k novému porozumění (Shulman, 1987, s. 14–19). V rámci výuky se respondenti nejdříve soustředili na vlastní přežití, zejména na řízení třídy a stanovení své role učitele (Maynard & Furlong, 1995, s. 12–13). Poté postupně stoupala jejich profesní sebedůvěra a začali zaměřovat pozornost na výukové situace (Richardson & Placier, 2001, cit. podle Píšová et al., 2011, s. 82–83). Přitom pomalu vzrůstaly kladné postoje učitelů k dané profesi (Ryan, 1986, s. 8).

V oblasti složky DZO týkající se znalostí o porozumění studentů jsme mohli sledovat u některých respondentů postupný přesun pozornosti z vlastního „já“ přes organizaci vyučování až k procesům učení studentů (Fuller, 1969, s. 210–213; Kagan, 1992, s. 156). Učitelé, kteří během prvních tří let dospěli až do fáze týkající se procesů učení studentů, začali následně jednat v souladu s učebními styly těchto studentů (Steffy et al., 2000, s. 6–10).

Dále se soustředíme na rozvoj DZO v souvislosti s vývojem a vzájemnou amalgamizací jednotlivých jejich složek. Na základě předchozích informací již víme, že během prvních tří let se postupně zvyšovala autonomie respondentů v rámci jednotlivých složek DZO. Vzájemnou syntézou těchto složek

docházelo k utváření DZO, například získané znalosti o studentech vedly k formulování nových výukových cílů a zprostředkovaně tedy i obsahů či výukových strategií. Postupným seznamováním se s obsahem⁴ za současného poznávání svých studentů se tak rozvíjely DZO učitelů jakožto „amalgám obsahu a pedagogiky“ (Shulman, 1987, s. 8), přičemž pozitivní vliv na utváření DZO těchto učitelů měla rovněž narůstající učitelská praxe (van Driel, Verloop, & de Vos, 1998, s. 681–682).

Závěrem se zaměříme na typické rysy začínajících učitelů, které byly rovněž popisovány našimi respondenty. Situaci zkoumaných učitelů je možné přirovnat k *šoku z reality*, který byl popsán Veenmanem (1984, s. 143) v souvislosti se začínajícími učiteli prožívajícími velkou pracovní zátěž a stres. Navíc dle Průchy (2009, s. 210–211) mohou být příčiny tohoto fenoménu spjaty s profesní kompetencí učitelů, kdy předchozí studium jim neposkytlo potřebné vědomosti a dovednosti ke zvládnutí profese. To se shoduje s výroky našich respondentů, kteří postrádali specifickou vysokoškolskou přípravu na výuku OAJ, uvítali by možnost účastnit se předchozích náslechů ve výuce, zdůrazňovali nutnost zapojení mentorů do své práce a rádi by získávali informace o odborném obsahu prostřednictvím seminářů. Obdobně Grossmanová (1990, s. 10–16) identifikovala čtyři zdroje, ze kterých jsou tvořeny a rozvíjeny DZO učitelů, a to oborové vzdělání, náslechy ve výuce, profesní kurzy a zkušenosti z vlastní výuky. Zmíněná fakta nás přivádějí k závěru, že respondenti procházeli během prvních tří let poměrně náročným obdobím, neboť na počátku své praxe každý v různé míře postrádal uvedené zdroje pro tvorbu a rozvoj DZO.

5 Závěr

V České republice jsou odborné cizí jazyky vyučovány na vysokých školách především učiteli, jejichž vzdělávání bylo zaměřeno na středoškolskou výuku obecných jazyků. Díky této nespécifické přípravě postrádají daní učitelé při nástupu do zaměstnání znalosti týkající se odborného cizího jazyka, studijního oboru svých studentů a vysokoškolské didaktiky, což může vést k četným problémům během jejich počáteční praxe. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli prozkoumat situaci vysokoškolských učitelů OAJ, a to především s ohledem

⁴ Například obsah ve formě anglicky psaných či mluvených textů s odbornou problematikou z daného studijního oboru studentů, které byly čteny či poslouchány v hodinách OAJ a s nimiž byla spojena další jazyková cvičení na upevnění znalostí z oblasti odborné terminologie, anglické gramatiky apod.

na změny v jejich DZO, které subjektivně vnímali při svém retrospektivním pohledu na vlastní profesní počátky. V rámci smíšeného výzkumného designu byly v tomto textu prezentovány výsledky první, kvalitativní fáze výzkumu, kde sběr dat proběhl metodou retrospektivních polostrukturovaných rozhovorů. Data byla analyzována tematickým kódováním, přičemž došlo k získání vhledu do období prvních tří let praxe vysokoškolských učitelů OAJ v České republice.

Na základě výsledků lze usuzovat, že asi největším problémem byla pro většinu respondentů odborná náplň předmětu, čemuž by se dalo alespoň částečně předejít přípravným vzděláváním budoucích vysokoškolských učitelů odborných jazyků, v němž by studenti získali základní povědomí o jednotlivých oblastech společenských, přírodních a technických věd. V rámci dalšího vzdělávání by již mohla být pozornost zaměřena na konkrétní oblasti jazykové odbornosti. Okrajovým problémem byla rovněž specifika vysokoškolské výuky, na která by mohli být tito učitelé připravováni prostřednictvím předmětu zaměřeného na vysokoškolskou didaktiku. Během výzkumu byl potvrzen i fakt, že výuka odborných jazyků je velmi specifická a vyžaduje jiný přístup než výuka obecných cizích jazyků, například použití speciálních výukových strategií či specifickou práci s odbornými texty. Proto by měl být stěžejní důraz v přípravném i dalším profesním vzdělávání zaměřen zejména na didaktiku odborného cizího jazyka.

Jelikož je význam pedagogického výzkumu v současné době spatřován především v jeho propojení s praxí, záměrem studie je poukázat na vhodnost zavedení koncepčních změn v přípravném i dalším vzdělávání vysokoškolských učitelů odborných cizích jazyků. Daná práce by měla přispět mj. k seznámení odborné veřejnosti s náročnými pracovními podmínkami začínajících vysokoškolských učitelů OAJ, které jsou způsobeny především nespecificky zaměřeným přípravným vzděláváním na vysokých školách. Provedené výzkumné šetření by mohlo být podnětem k zavedení změn ve vysokoškolské přípravě budoucích učitelů OAJ a k jejich podpoře během prvních let praxe, například formou mentorství či profesních kurzů.

Literatura

- Bagarič, V., & Djigunovič, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94–103.
- Barták, J. (2008). *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa nakladatelství.
- Battersby, D. (1981). Beginning teachers: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education*, 6(2), 25–38.

- Bergman, M. M. (2011). O nezbytnosti třetí generace ve smíšeném designu, teorii a výzkumu: o překonávání nekompatibility kvalitativního a kvantitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 21(4), 457–473.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Fakharzadeh, M. (2009). Why's of pro-first language use arguments in ESP context. *English for Specific Purposes World*, 8(5), 1–10.
- Far, M. M. (2008). On the relationship between ESP & EGP: A general perspective. *English for Specific Purposes World*, 7(1), 1–11.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Harding, K. (2007). *English for specific purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., & Šimáčková, Š. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Jašková, J. (2013). Pilotní průzkum didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborného jazyka. In V. Švec & J. Bradová (Eds.), *Učitel v teorii a praxi* (s. 57–81). Brno: Masarykova univerzita.
- Jašková, J. (2014a). Metodologické aspekty výzkumu didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. In V. Švec (Ed.), *Znalostní báze učitelství* (s. 53–80). Brno: Masarykova univerzita.
- Jašková, J. (2014b). Výsledky výzkumu didaktických znalostí obsahu u začínajících vysokoškolských učitelů odborné angličtiny. In V. Janíková, M. Píšová, & S. Hanušová (Eds.), *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům III* (s. 29–70). Brno: Masarykova univerzita.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kavaliauskienė, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *English for Specific Purposes World*, 8(1), 1–12.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. In T. Kelly & A. S. Mayes (Eds.), *Issues in mentoring* (s. 10–30). London: Routledge.
- Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist, 40*(1), 13–25.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnost v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Reimannová, I. (2011). *Blended learning ve výuce obchodní angličtiny*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal, 12*(3), 330–341.
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–22.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies, 36*(2), 257–271.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pasch, S. H., & Enz, B. J. (Eds.). (2000). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teacher's pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(6), 673–695.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178.

Autorka

Mgr. Jana Jašková, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání, Poříčí 31a, 603 00 Brno, e-mail: jaskova.jana@gmail.com

Subjective perceptions of English for specific purposes university teachers' professional beginnings: Qualitative research into pedagogical content knowledge

Abstract: The aim of this empirical study is to describe the research aimed at university teachers of English for specific purposes and their subjectively perceived changes in pedagogical content knowledge from a retrospective view of professional beginnings; specifically, this study focuses on the first, qualitative phase of the whole research survey. The first part of the contribution describes the theoretical backgrounds concerning key concepts, such as pedagogical content knowledge and English for specific purposes, which are thematised, among others, in relation to the professional group of English for specific purposes university novices. The second part of the study focuses on the description of the whole mixed research design, including the aim of the research survey and the research questions. The third part is devoted to the description of the first, qualitative phase of this research, where the data collection was carried out by retrospective semi-structural interviews with fourteen available university teachers of English for specific purposes on the topic of the first three years of their practice and the analysis was realised by thematic coding. The fourth part of the contribution presents the obtained data, while the attention is focused on the individual components of pedagogical content knowledge – conceptions of purposes for teaching subject matter, curricular knowledge, knowledge of instructional strategies, and knowledge of students' understanding. The results indicate fundamental problems the teachers met at the beginning of their careers. From these findings it is possible to derive the need for introduction of specific preparatory education for the future academic staff teaching English for specific purposes at Czech universities.

Keywords: pedagogical content knowledge, English for specific purposes, professional growth, novice teacher, university teacher

Viktorová, I., & Smetáčková, I. (2014). *Žákovské knížky, neviditelná samozřejmost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Fakt, že v době povinné školní docházky mnozí z nás používali žákovskou knížku denně, svádí k tvrzení, že není třeba se jí zabývat, protože ji tak důvěrně známe. Kniha však dokazuje opak. Autorky zvolily cestu několikaletého empirického výzkumu sestávajícího především z analýzy žákovských knížek, rozhovorů s učiteli a žáky a pozorování výuky v celkem sedmadvaceti základních školách. Výsledná publikace nejen přehledně skládá dosavadní útržkovité informace o žákovských knížkách do přehledného celku, ale zároveň i doplňuje naše poznání o zcela nové skutečnosti.