

# Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR

Světлана Hanušová

## 1. Vymezení problematiky a cíle práce

Problémy přípravy učitelů cizích jazyků jsou v současné době v České republice velmi naléhavé. Úroveň výuky cizích jazyků je poznamenána skutečností, že značné procento vyučujících nemá požadovanou kvalifikaci, zatímco noví absolventi neprojevují valný zájem o učitelskou práci na základních a středních školách, protože mají dostatek atraktivnějších pracovních příležitostí.

Pokusili jsme se o vlastní analýzu dané problematiky. Zaměřili jsme se na specifickou oblast přípravy učitelů anglického jazyka, a to zejména na strukturu oborové složky studijních programů učitelství cizího jazyka.

Využili jsme kvalitativní i kvantitativní výzkumné metody. Předmětem kvalitativní obsahové analýzy byly vzdělávací programy učitelství anglického jazyka (dále AJ) realizované ve studijních letech 2000/2001 na všech pedagogických a filozofických fakultách v České republice v rámci pregraduálního řádného prezenčního studia.

Doplňujícím zdrojem informací bylo dotazníkové šetření realizované mezi studenty a absolventy studia anglického jazyka pro ZŠ a SŠ. Pojali jsme je nejen jako čistě ilustrativní, ale i jako relevantní názor dvou zainteresovaných skupin, jejichž hlas by neměl být opominut. Výsledky byly statisticky zpracovány.

## 2. Vývojové trendy v cizojazyčném vyučování a jejich důsledky pro přípravu učitelů

Vývoj metod cizojazyčného vyučování u nás nebyl přirozený a probíhal do značné míry izolovaně od západního světa, protože ještě v poměrně nedávné minulosti byla výuka cizích jazyků politickým problémem. Trendy, které se objevovaly v druhé polovině dvacátého století zejména v USA a v západní Evropě a které tvořily významné mezníky v cizojazyčném vyučování, se k nám dostávaly až se značným zpožděním.

Současný stav v oblasti cizojazyčného vyučování bývá často nazýván **post-komunikativní érou**. Situace v našich podmínkách je poznamenána faktem, že komunikativní přístup jakožto skutečná revoluce v cizojazyčném výuce k nám dospěl o více než jedno desetiletí po svém vzniku. Také další moderní metody se u nás prosazovaly poměrně obtížně a pomalu.

V celé dosavadní historii hledali lingvodidaktikové optimální metodu výuky cizích jazyků. Dnes můžeme konstatovat, že taková metoda neexistuje, a je vysoce pravděpodobné, že ani v budoucnu existovat nebude. Existuje řada metod, které je možno uplatnit v různých situacích pro různé cílové skupiny. Jarmila Mothejzíková (1995) v této souvislosti hovoří o **didaktickém pluralismu** a vyzývá, aby jednotlivé metody byly chápány jako komplementární, nikoli konkurenční.

Pozornost lingvodidaktiků se dnes obrací k žákovi a jeho osobnostním charakteristikám, včetně stylů a strategií učení, motivace a problematiky autonomie žáka. Lingvodidaktika v uvedených oblastech úzce spolupracuje s psychologii a psycholingvistikou.

Zaměření pozornosti na žáka vedlo k vytvoření konceptu „**výuky zaměřené na žáka**“ (learner-centered classroom). Zdůrazňuje se využívání skupinových forem práce a omezování frontálního vyučování. V této souvislosti nabývá na významu role učitele jako manažera.

Akcelerovaný vývoj v oblasti cizojazyčného vyučování má specifický efekt, který se projevuje v přípravě učitelů cizího jazyka: nemohou zpravidla spoléhat na imitaci svých bývalých učitelů, jelikož ti ve velké většině používali dnes již zastaralé metody a formy práce. Tendence napodobovat při vlastní pedagogické praxi své bývalé učitele daného oboru je však velmi silná, proto je třeba pracovat během pregraduální přípravy učitelů s tzv. **prekoncepty** (viz též Píšová a Černá, 2000).

Je vhodné, aby budoucí učitelé během své pregraduální přípravy získali orientaci v současném stavu problematiky a aby byli vedeni k samostatnému uvažování, tvůrčímu přístupu, flexibilitě a schopnosti sebereflexe. Adepti učitelství se nemohou spoléhat na to, že si lze osvojit soubor metod a forem práce, které budou moci za několik let uplatnit ve své pedagogické praxi, protože vývoj relevantních disciplín je příliš rychlý.

### **3. Analýza studijních programů učitelství anglického jazyka v České republice**

#### **3.1 Použité metody**

V empirické části práce jsme se zabývali **analýzou současných studijních programů učitelství anglického jazyka** na univerzitách v České republice a **názory studentů a absolventů** na strukturu dotyčných studijních programů. Charakter obsahové analýzy studijních programů je spíše **kvalitativní**. Dotazníkové šetření zkoumalo pohled zainteresované skupiny „odběratelů“ studijních programů. Je zpracováno **kvantitativně**. Jedná se tedy o pokus o **triangulaci zdrojů dat** (odborná literatura, stávající studijní programy v ČR, názory studentů a absolventů) a **triangulaci metod**,

kdy kvalitativní obsahovou analýzu doplňuje kvantitativní dotazníkové šetření (viz též Hendl, 1999).

### 3.2 Předmět analýzy

Předmětem analýzy byly pregraduální studijní programy učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy a pro střední školy, realizované ve školním roce 2000/2001 na univerzitách v České republice (celkem 15 fakult):

- pedagogické fakulty: UK Praha, MU Brno, UP Olomouc, OU Ostrava, ZČU Plzeň, JČU České Budějovice, UJEP Ústí nad Labem, TU Liberec;
- filozofické fakulty: UK Praha, MU Brno, UP Olomouc, OU Ostrava;
- Filozoficko-přírodovědecká fakulta Opava;
- Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice.

Pro srovnání a inspiraci jsme do analýzy zahrnuli také studijní program učitelství anglického jazyka realizovaný na Univerzitě Umeå ve Švédsku. Tuto univerzitu jsme zvolili proto, že systém studia zde v mnohém odpovídá systému v ČR a přitom obsahuje některé velmi inspirativní odlišné prvky. V Umeå se připravují učitelé pro 2. i 3. stupeň škol. Program, který jsme zvolili na doplnění analýzy, je určen k přípravě budoucích učitelů na středních školách.

Názory studentů a absolventů jakožto odběratelů studijních programů na studijní programy učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základních škol a pro střední školy byly zjišťovány dotazníkovým šetřením a následně vyhodnoceny kvantitativními metodami.

Cílem šetření bylo zjistit názory studentů a absolventů na významnost zařazení jednotlivých předmětů do struktury studijních programů. Byly identifikovány nejvýraznější preference a rozdíly mezi preferencemi ve skupině studentů a absolventů.

Použili jsme dvě varianty dotazníku pro studenty a pro aprobované učitele. Varianty se liší zejména v zadání úvodních kontaktních položek.

Do dotazníku byly zařazeny ty oborové studijní předměty, které se ve většině studijních programů v ČR vyskytují jako povinné. Respondenti byli postupně dotázáni, za jak významné považují zařazení jednotlivých předmětů do studijních programů, a to nejprve obecně, potom z hlediska své budoucí pedagogické praxe a dále z hlediska svého vlastního osobního růstu. Jedna z otázek byla zaměřena na spokojenost s rozsahem výuky jednotlivých předmětů.

Nabídka odpovědí byla sestavena formou škál likertovského typu. Škály byly pětibodové, pro vyhodnocení jsme jim přiřazovali bodovou hodnotu 5 až 1 zleva doprava.

Respondenti byli též dotázáni, jaká opatření by podle jejich názoru přispěla k optimalizaci studovaných programů a které další předměty by měly být do programů zařazeny.

Statistické zpracování bylo provedeno pomocí počítačových programů Excel, SPSS a Statistica pro Windows.

Celkem bylo distribuováno 150 dotazníků pro studenty, návratnost činila 81, a 70 dotazníků pro absolventy s návratností 55, celková návratnost byla tedy 62 %.

Návratnost u souboru absolventů byla podstatně uspokojivější, zřejmě proto, že absolventi byli osloveni individuálně.

### **3.3 Zkoumaný vzorek a hypotézy**

#### **3.3.1 Soubor studentů**

V souboru studentů bylo celkem 81 respondentů, z toho 20 mužů a 61 žen. Věkové rozmezí bylo 20 až 27 let. 51 studentů bylo z PdF MU Brno a 30 z PdF JČU České Budějovice. 31 respondentů studovalo učitelství anglického jazyka pro střední školy, 50 učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy. Oslovili jsme studenty vyšších ročníků, 22 studentů ukončilo 3. ročník, 50 studentů 4. ročník a 9 studentů 5. ročník.

Graf 1 zachycuje odpovědi studentů na otázku, zda hodlají po ukončení studia nastoupit jako učitelé na ZŠ, resp. SŠ.

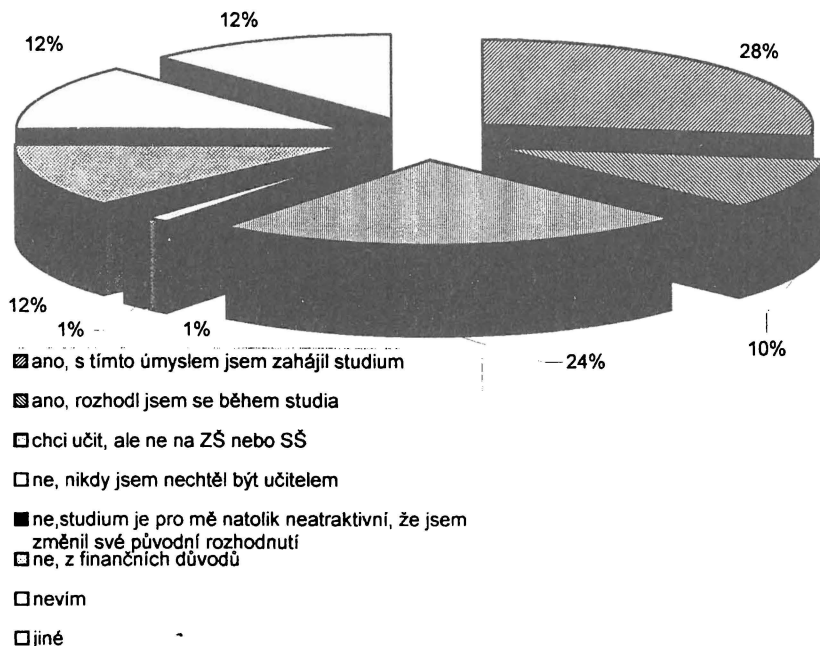
Domníváme se, že se jedná o poměrně pozitivní zjištění. Celkem 36 studentů z 53 (68 %) hodlalo nastoupit pedagogickou dráhu, i když ne všichni na ZŠ nebo SŠ. Pouze jednou byly zvoleny odpovědi 3 (nikdy jsem nechtěl být učitelem) a 4 (studium je pro mě natolik neatraktivní, že jsem změnil své původní rozhodnutí). Zjištění považujeme za významné pro celé dotazníkové šetření, protože je pro nás indikátorem skutečnosti, že své názory na studijní programy sdělovali v naprosté většině studenti, pro které bylo studium učitelství skutečně přípravou na budoucí povolání, a ne pouze nouzovým řešením.

#### **3.3.2 Soubor absolventů**

Soubor absolventů zahrnoval 55 respondentů, z toho 5 mužů a 50 žen ve věkovém rozmezí 24 až 56 let, kteří ukončili své studium v rozmezí let 1969 a 2001.

Respondenti absolvovali své studium na těchto fakultách:

- PdF MU Brno – 17 respondentů,
- FF MU Brno – 12 respondentů,
- PdF UP Olomouc – 10 respondentů,
- PdF TU Liberec – 5 respondentů,
- PdF ZČU Plzeň – 4 respondenti,



Obrázek 1: Profesní záměry studentů

- PdF UJEP Ústí nad Labem – 2 respondenti,
- PdF JČU České Budějovice – 2 respondenti,
- FPF SU Opava – 1 respondent,
- PdF UK Praha – 1 respondent,
- FF OU Ostrava – 1 respondent.

Celkově tedy 41 absolventů studovalo na pedagogických fakultách a 14 absolventů na filozofických fakultách.

Naprostá většina absolventů (41, tj. 75 %) ukončila své studium v rozmezí let 1997–2001. Záměrně jsme oslovili právě tyto relativně nedávné absolventy, protože u dřívějších absolventů by bylo třeba počítat s větším vlivem intervenujících proměnných, jako je časový odstup od studia, případně odlišná struktura studia v době, kdy absolvovali.

### 3.3.3 Základní otázky analýzy studijních programů

1. Které oborové disciplíny jsou začleněny do studijních programů učitelství AJ pro 2. stupeň ZŠ a pro SŠ na jednotlivých fakultách?
2. Jak se liší hodinové dotace, zařazení do semestrů, forma realizace (přednáška, seminář, cvičení) a způsob ukončení jednotlivých předmětů?

3. Jaká je struktura a pojetí státní závěrečné zkoušky na jednotlivých fakultách?
4. Existují výrazné rozdíly ve studijních programech a pojetí státní závěrečné zkoušky mezi pedagogickými a filozofickými fakultami?

Zdůrazňujeme, že se nejednalo o analýzu obsahu, ale struktury studijních programů.

Analýza požadavků k SZZ byla stejně jako analýza studijních programů zpracována tabulační formou. Zaměřovala se na počet okruhů k jednotlivým částem zkoušky, na charakteristiku průběhu zkoušky a na rámcový obsah požadavků.

### **3.3.4 Nulové hypotézy ověřované dotazníkovým šetřením**

- H1** Studenti učitelství AJ nehodnotí zařazení předmětů zaměřených na rozvoj své vlastní komunikativní kompetence do studijních programů jako významnější než absolventi.
- H2** Absolventi učitelství AJ nehodnotí zařazení předmětů zaměřených na rozvoj své vlastní lingvodidaktické kompetence do studijních programů jako významnější než studenti.
- H3** Studenti učitelství AJ nehodnotí zařazení předmětů zaměřených na rozvoj své vlastní komunikativní kompetence do studijních programů jako významnější než zařazení ostatních předmětů.
- H4** Absolventi učitelství AJ nehodnotí zařazení předmětů zaměřených na rozvoj své vlastní lingvodidaktické kompetence do studijních programů jako významnější než zařazení ostatních předmětů.
- H5** Studenti nepožadují větší důraz na předměty zaměřené na rozvoj své vlastní komunikativní kompetence, než jaký je prezentován v současných studijních programech.
- H6** Absolventi nepožadují větší důraz na předměty zaměřené na rozvoj své vlastní komunikativní kompetence, než jaký je prezentován v současných studijních programech.
- H7** Studenti nepožadují větší důraz na předměty přímo zaměřené na rozvoj lingvodidaktické kompetence, než jaký je prezentován v současných studijních programech.
- H8** Absolventi nepožadují větší důraz na předměty přímo zaměřené na rozvoj lingvodidaktické kompetence, než jaký je prezentován v současných studijních programech.

### **3.4 Výsledky a interpretace**

Získané údaje byly zpracovány tabulační formou. Na tomto místě uvádíme pouze nejzajímavější výsledky, původní tabulky neuvádíme z důvodu jejich značného rozsahu.

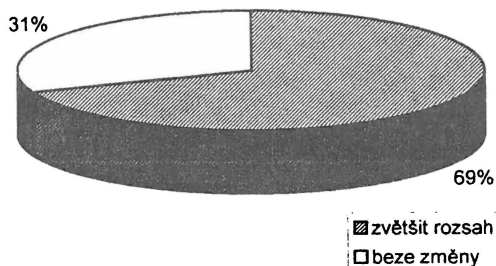
### 3.4.1 Zařazení *Jazykových cvičení* do učitelských studijních programů oboru anglický jazyk na fakultách vysokých škol v ČR

Z analýzy vyplynulo, že *Jazyková cvičení* byla zařazena na všech sledovaných pracovištích, jejich rozsah na jednotlivých fakultách se však značně lišil. Byla zařazena do 2–10 semestrů, celková hodinová dotace se pohybovala v rozmezí 4–34 hodin. Na rozdíl od švédského pracoviště, v ČR nebyla součástí anotací předmětu *Jazyková cvičení* integrace lingvodidaktických prvků.

Domníváme se, že *Jazyková cvičení* jakožto předmět zaměřený na rozvoj dovedností by měla být zařazována v rozsahu minimálně 15 hodin v průběhu studia. Kromě rozvíjení komunikativní kompetence studentů by výuka měla být koncipována též jako model pro budoucí praxi posluchačů a měla by integrovat didaktické prvky.

Jak vyplynulo z výsledků dotazníkového šetření, studenti hodnotí v rámci studijních programů jako celkově nejvýznamnější zařazení *Jazykových cvičení*. Naproti tomu absolventi hodnotili nejvýše *Didaktiku angličtiny*, *Jazyková cvičení* byla na druhém místě. Z provedeného testu Mann-Whitneyova U-testu (neparametrický test významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami respondentů) vyplývá, že rozdíl v hodnocení významnosti zařazení *Jazykových cvičení* skupinou studentů a skupinou absolventů nebyl významný, i když průměrné studentské hodnocení (4,84) bylo vyšší než absolventské (4,67). Lze tedy konstatovat, že **hypotéza H1 se pro *Jazyková cvičení* potvrdila** – studenti skutečně nehodnotili zařazení *Jazykových cvičení* jako významnější než absolventi. **Hypotéza H3 byla naopak zamítnuta pro všechny předměty s výjimkou *Gramatiky a Didaktiky angličtiny***. Studenti hodnotili *Jazyková cvičení* jako významnější než všechny ostatní předměty, kromě *Gramatiky a Didaktiky angličtiny*, které hodnotili srovnatelně s *Jazykovými cvičeními*.

Respondenti byli dále dotázáni, jaké změny by navrhovali v zařazení jednotlivých disciplín.



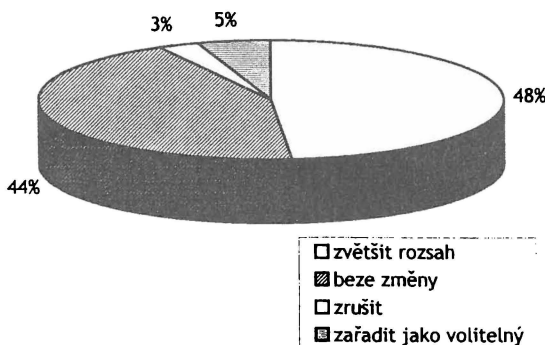
Obrázek 2: *Jazyková cvičení* (S)

Z grafu 2 vyplývá, že u *Jazykových cvičení* převažovala odpověď (1) – zvolilo ji 69 % studentů. Odpověď (4) zvolilo 31 % studentů a ostatní odpovědi nezvolil žádný student.

Odpovědi studentů je třeba posuzovat jako relativní, vzhledem k tomu, že v dotazníku nebyla položena konkrétní otázka na změny určité hodinové dotace, ale pouze obecně směřovaná otázka o změnách. Protože ve vzorku studentů se jednalo o dva podsoubory, reprezentující studenty dvou různých fakult, je zajímavé srovnat hodinové dotace jazykových cvičení na těchto fakultách, abychom tak získali přesnější představu o tom, na co vlastně studenti reagovali.

*Jazyková cvičení* byla na jednotlivých fakultách v ČR v průběhu studia dotována v širokém rozmezí 4–34 hodin. Byla rozvržena do 2–10 semestrů. Na PdF MU v Brně se jednalo o celkovou dotaci 17 hodin v 7 semestrech. Na PdF JČU v Českých Budějovicích se jednalo o dotaci 28 hodin, též v 7 semestrech. Zařazení do semestrů bylo tedy v obou případech nadprůměrné a celková hodinová dotace v případě ČB byla též silně nadprůměrná. V Brně byla však o něco nižší než střední hodnota (19). Nicméně lze předpokládat, že názory studentů z fakult, které zařadily *Jazyková cvičení* v ještě menším rozsahu, by mohly být i radikálnější.

**Hypotézy H5 i H6 tedy byly zamítnuty. Většina studentů i absolventů požadovala zařazení *Jazykových cvičení* ve větším rozsahu, než jaký byl prezentován v současných studijních programech.**



Obrázek 3: Výuka jazyků (AJ)

Z grafu 3 vyplývá, že nejvíce absolventů (48 %) navrhovalo rozšíření rozsahu. Odpovědi absolventů byly oproti studentským názorům poněkud méně vyhraněné, i když také převažovala varianta (5).

V rámci návrhů dalších předmětů, které by měly být zařazeny do stu-



dijních programů, 50 % studentů a 30 % absolventů navrhovalo předměty zaměřené podobně jako *Jazyková cvičení* na rozvoj komunikativní kompetence.

### 3.4.2 Zařazení lingvistických disciplín do učitelských studijních programů oboru anglický jazyk na fakultách vysokých škol v ČR

Zabývali jsme se zařazením *Fonetiky a fonologie*, *Úvodu do studia jazyka*, *Gramatiky*, *Lexikologie* a dalších lingvistických disciplín. Zjistili jsme, že lingvistické disciplíny byly zařazovány v různé míře.

*Fonetika a fonologie* byla zařazována v průměru více na pedagogických než na filozofických fakultách. Opět byl zjištěn rozdíl v pojetí na švédské univerzitě – ve stručné anotaci předmětu se objevilo zaměření na konkrétní oblasti, které mohou způsobovat problémy švédským žákům.

*Úvod do studia jazyka*, případně předměty s podobným názvem, byl zařazen na všech sledovaných pracovištích s výjimkou FF MU Brno. Bohužel žádná z dostupných anotací neuváděla zaměření na cílovou skupinu budoucích učitelů.

Totéž lze říci o výuce *Gramatiky*, pouze FHS v Pardubicích uváděla v anotaci didaktický přesah. Zařazení *Gramatiky* se jeví jako vyváženější na pedagogických fakultách.

Další lingvistické disciplíny byly zařazovány zpravidla jako volitelné, což je adekvátní jejich významu ve vzdělávání učitelů. Nejvíce volitelných předmětů nabízely filozofické fakulty, což logicky vyplývá z jejich zaměření. Pro pregraduální vzdělávání učitelů jsou relevantní především disciplíny aplikační a disciplíny s návazností na lingvodidaktickou problematiku. Takovým kurzem byl kurz nabízený jako volitelný na PdF MU v Brně, nazvaný *Jazyk a výuka jazyka*, který je bohužel zatím spíše výjimkou. Příprava podobně zaměřených kurzů by měla patřit k prioritním změnám v pregraduální přípravě učitelů.

Ze srovnání s teoretickými východisky vyplývá, že studijní programy neodpovídaly v některých parametrech současnému stavu teoretického bádání. Jednalo se především o přímou návaznost lingvistických disciplín na cíl – to jest na vzdělávání učitelů. Jen ve výjimečných případech byla v dostupných anotacích lingvistických kurzů zmíněna dovednost zprostředkovat určitou oblast budoucím žákům. Neobjevil se ani teoretiky požadovaný důraz na aplikační charakter jednotlivých disciplín. Z teoretických východisek také vyplynula potřeba výuky kurzu *Lingvistika pro pedagogy*. Kurz podobného charakteru se však neobjevil v žádném studijním programu a zaměření na budoucí pedagogovy nevyplývalo ani z dostupných anotací kurzu *Úvod do studia jazyka*.

Studenti hodnotili jako významnější ty lingvistické předměty, které po-

važovali za prakticky orientované, tj. zejména *Gramatiku a Fonetiku a fonologii*, dále následovala *Syntax, Lexikologie a Stylistika*. Jako nejméně významný oborový předmět hodnotili studenti *Úvod do studia jazyka*. Hodnocení absolventů bylo velmi podobné. Za zajímavé je možno považovat mimořádně vysoký význam, který připsali absolventi předmětu *Gramatika* při hodnocení z hlediska pedagogické praxe. Na škále od 1 do 5 bodů bylo průměrné absolventské hodnocení *Gramatiky* z hlediska pedagogické praxe 4,95, což byl vůbec nejvyšší dosažený průměr. Domníváme se, že toto hodnocení svědčí o přetrvávání tradičně velmi významné pozice gramatiky v cizojazyčné výuce u nás.

Co se týče spokojenosti s rozsahem výuky, studenti i absolventi byli u většiny lingvistických předmětů s rozsahem spokojeni, s výjimkou *Úvodu do studia jazyka*. 41 % absolventů a 15 % studentů žádalo zrušení, omezení rozsahu nebo zařazení předmětu jako volitelného.

Domníváme se, že ke změnám v oblasti výuky lingvistických předmětů v pregraduální přípravě učitelů na fakultách vysokých škol v ČR by mělo patřit posílení hodinové dotace u předmětů, které mají rozvíjet dovednosti, zejména u *Fonetiky a fonologie* a *Gramatiky*, dále zařazení předmětů zaměřených na rozvoj dovedností do více semestrů, což platí zejména o *Foneticce a fonologii*, a změna poměru přednáška/cvičení (resp. seminář) u těchto předmětů. U jednotlivých disciplín by mělo být posíleno aplikační zaměření a měla by být zvážena také eliminace pevně konturovaných hranic mezi jednotlivými kurzy, a možnost zavádění integrovaných předmětů, které by se zabývaly jazykem jako komplexním systémem. Tato integrace může probíhat nejen na rovině lingvistické. Lze také integrovat předměty lingvistické a kulturně-literární, čemuž odpovídá pojetí nových pomezích společenskovedních disciplín. Každý konkrétní kurz by měl obsahovat didaktické elementy se zaměřením na budoucí profesi posluchačů.

V rámci oborových disciplín byla nejmenší důležitost přičítána předmětu *Úvod do studia jazyka*. Domníváme se, že toto nízké hodnocení vybízí ke změně koncepce předmětu, který by měl zaujímat klíčovou pozici mezi oborovými disciplínami. Řešení vidíme v zaměření na cílovou skupinu budoucích pedagogů, v optimálním případě vyjádřeném i změnou názvu předmětu na *Úvod do studia jazyka pro pedagogy*.

### **3.4.3 Zařazení kurzů zaměřených na kulturu, historii a realie do učitelských studijních programů oboru anglický jazyk na fakultách vysokých škol v ČR**

Fakulty vzdělávající učitele v ČR se do značné míry lišily ve svém přístupu k předmětům zaměřeným na kulturu, historii a realie anglicky mluvících zemí. Jednotlivé předměty byly zastoupeny v tak různé míře, že je obtížné

vysledovat sjednocující princip. Celkově se zařazování kulturních předmětů nejevilo jako priorita a jeho význam byl zjevně podceněn. O to více vynikl rozdíl mezi pojetím v ČR a ve švédském Umeå, kde byly kulturně-historické předměty hodnoceny mimořádně vysokým počtem kreditů. Všichni studenti povinně absolvovali studijní pobyt v anglicky mluvící zemi, při kterém vypracovávali rozsáhlý projekt.

Důraz na projektovou práci se objevil také v anotacích pardubické Fakulty humanitních studií, což je velmi pozitivní. Lze předpokládat, že budoucí učitelé, kteří mají během svého studia možnost zapojit se do projektové práce, budou schopni projektové vyučování realizovat i ve své vlastní pedagogické praxi.

Jako nosný se jeví systém založený na všeobecném úvodu do studia historie a kultury a následných povinně volitelných specializovaných kurzech. Tuto koncepci rozvinula brněnská filozofická fakulta, u níž však nelze předpokládat didaktický přesah jednotlivých kurzů, který je nezbytný v přípravě budoucích pedagogů.

Studenti i absolventi hodnotili zařazení předmětů zaměřených na kulturu, historii a realie jako poměrně významné. Studentské hodnocení kladlo tyto předměty na 8. a 9. místo ze 17 předmětů (podle všech tří sledovaných hledisek), celkové absolventské hodnocení na 11. a 12. místo, z hlediska přínosu pro praxi a z hlediska osobního růstu na 9. a 10. místo.

Předměty zaměřené na rozvoj interkulturní kompetence se poměrně často objevovaly mezi studentskými návrhy předmětů, které by měly být přidány do studijních programů (14 % odpovědí studentů a 20 % odpovědí učitelů). Často se objevoval též požadavek zavést stáž v anglicky mluvící zemi jako povinnou součást studijních programů.

### **3.4.4 Zařazení literárních disciplín do učitelských studijních programů oboru anglický jazyk na fakultách vysokých škol v ČR**

Téměř všechna pracoviště s jedinou výjimkou literaturu zařazovala, větší formou historického přehledu. Velmi zajímavé pojetí měla FF MU Brno, která po stručném přehledu vyučovaném v rámci *Úvodu do studia literatury* nabízela povinně volitelné kurzy, podrobně se zabývající jednotlivými obdobími. Tento systém se jeví jako velmi vhodný kompromis mezi encyklopedickou šíří a příliš úzkou specializací. Domníváme se, že podobný systém by byl přínosem pro pracoviště připravující učitele, kde by navíc prospělo zaměření na práci s literárním textem na střední, příp. základní škole. Naopak úplné vynechání studia literatury, které jsme zjistili na jednom pracovišti, nelze pro přípravu budoucích učitelů doporučit.

Podle anotací švédské univerzity v Umeå není výuka literatury na dotyčném pracovišti založena na chronologickém přehledu. Z anotací vyplývalo,

že byl kladen důraz na literaturu pro děti a mládež a dále také na analýzu literárního díla. Zvláště inspirující byl důraz na existenciální otázky a problematiku mezilidských vztahů a jejich reflexi v literatuře, tedy na problematiku, kterou mohou využít zejména učitelé na středním stupni škol. Výuka literatury ve švédském Umeå rozvíjela tedy nejen literárněvědnou, ale také osobnostní kompetenci budoucích učitelů.

Pouze čtyři sledovaná pracoviště zařazovala povinný kurz dětské literatury, další dvě pracoviště zařazovala kurz jako volitelný. Z hlediska optimální struktury studijních programů pro učitele základních škol se zařazení kurzu dětské literatury jeví jako významnější než zařazení celkového historického přehledu literatury. V rámci studia učitelství pro střední školy není nutno se zabývat dětskou literaturou v rámci odděleného kurzu. Z dostupných údajů vyplývá, že výuka *Dětské literatury* není na většině pracovišť zařazena vůbec, ani ve volitelné nabídce. Zaměření na literaturu pro děti nevyplývalo ani z dostupných anotací k literatuře britské a americké a nedá se očekávat, že v rámci těchto kurzů je pro dětskou literaturu prostor automaticky vymezen. Jedná se o oblast, která by si zasloužila pozornost. Její zařazení do studijních plánů by měli zainteresovaní odborníci diskutovat a znovu zvažovat. V rámci výuky *Dětské literatury* by mělo jít zejména o práci s textem a o základní orientaci v angloamerické tradici literární tvorby pro děti a mládež.

Co se týče názorů studentů a absolventů, bylo hodnocení významnosti literárních disciplín velmi podobné jako hodnocení kulturních disciplín. Studenti řadili významnost výuky literatury za výuku kulturněhistorických předmětů, rozdíly v hodnocení byly však velmi malé. Absolventi naopak kladli literární disciplíny před kulturněhistorické, rozdíly v hodnocení byly však rovněž zanedbatelné. Nejvyšší hodnocení bylo literárním disciplínám připisováno z hlediska osobního růstu, a to jak v souboru studentů, tak i absolventů. Považujeme za velmi pozitivní, že studenti ani absolventi se k výuce literatury nestavěli negativně, přestože pojetí výuky literatury na fakultách nemá přímý praktický přínos pro pedagogickou praxi. Bylo zřejmé, že studenti a absolventi literaturu oceňovali právě pro její přínos k osobnímu růstu, který je u (budoucích) pedagogů velmi významný.

### **3.4.5 Zařazení lingvodidaktických disciplín do učitelských studijních programů oboru anglický jazyk na fakultách vysokých škol v ČR**

Sledovali jsme zařazení lingvodidaktiky a pedagogických praxí. V oblasti lingvodidaktiky se jako jednoznačně příznivější jevila situace na pedagogických fakultách. Dvě filozofické fakulty zařazovaly pouze 1 semestr *Lingvodidaktiky*, zbývající fakulty zařazovaly po dvou semestrech. Žádná filozofická

fakulta nedotovala *Lingvodidaktiku* více než 4 hodinami, zatímco nejmenší dotace u pedagogických fakult byla 6 hodin.

Pedagogická praxe byla zařazena jako povinná souvislá praxe na všech sledovaných pracovištích v ČR. PdF UK Praha a PdF ZČU Plzeň zařadily navíc náslechovou praxi, 7 fakult zařazovalo souvislou i průběžnou praxi. Netradiční přístup k řešení problematiky pedagogické praxe zvolila katedra anglického jazyka FHS Pardubice. Zavedli zde tzv. *klinický rok*, který považují za samostatný modul studia. Klinický rok je realizován ve čtvrtém roce studia. Během klinického roku probíhá studium kombinovanou formou a některých seminářů se účastní i uvádějící učitelé, což je nepochybně velmi přínosné pro všechny zúčastněné strany.

Z analýzy zařazení *Lingvodidaktiky* a jejího obsahu v ČR a ve švédském Umeå nevyplývají podstatné rozdíly. Hlavní rozdíl mezi náplněmi jednotlivých kurzů u nás a na švédské univerzitě nespočívá ve větší hodinové dotaci pro *Lingvodidaktiku* ani v odlišné náplni tohoto předmětu, ale v integraci didaktických prvků do lingvistických, literárních i kulturních disciplín a z toho vyplývající celkové orientace studia v Umeå na cílovou skupinu budoucích učitelů.

Zařazení *Didaktiky angličtiny* hodnotili jako významnější studenti než absolventi, ale rozdíl v obou hodnoceních není statisticky významný. Totéž platí i pro *Pedagogickou praxi průběžnou a souvislou*.

Z hlediska pedagogické praxe hodnotili studenti všechny tři sledované předměty výše než absolventi, rozdíly u *Průběžné praxe* jsou významné na hladině významnosti 0,05 a u *Didaktiky angličtiny* a *Souvislé praxe* na hladině významnosti 0,01.

Z hlediska osobního přínosu byl statisticky významný rozdíl na hladině 0,05 u *Didaktiky angličtiny*, kterou hodnotí výše absolventi.

**Hypotézu H2 nebylo možno na základě získaných dat zamítnout. Absolventi učitelství AJ nehodnotili zařazení předmětů zaměřených na rozvoj lingvodidaktické kompetence jako významnější než studenti. Hypotéza H4 byla zamítnuta pro všechny předměty s výjimkou *Jazykových cvičení* a *Gramatiky* (viz příloha). Hodnocení těchto předmětů bylo srovnatelné s hodnocením *Didaktiky angličtiny*.**

Pokud jde o spokojenost s rozsahem, 53 % studentů požadovalo zařazení *Didaktiky angličtiny* ve větším rozsahu, 42 % studentů bylo s rozsahem spokojeno a 4 % studentů by chtěla rozsah omezit. Opět bylo zajímavé srovnat hodinovou dotaci *Didaktiky angličtiny* na fakultách, na kterých studují respondenti, s hodinovou dotací na ostatních fakultách.

*Didaktika angličtiny* byla na jednotlivých fakultách v ČR v průběhu studia dotována v rozmezí 2–11 hodin. Byla rozvržena do 1–7 semestrů. Na PdF MU v Brně se jednalo o celkovou dotaci 7 hodin (respektive 9 pro stu-

dium učitelství pro střední školy) v 5 (resp. 7) semestrech. Na PdF JČU v Českých Budějovicích se jednalo o dotaci 6 hodin ve 3 semestrech. Hodinová dotace byla tedy v obou případech nadprůměrná, zařazení do semestrů bylo nadprůměrné pouze v Brně.

Pokud jde o absolventy, většina navrhovala zařazení *Didaktiky angličtiny* ve větším rozsahu (60 %). 30 % bylo spokojeno se současným stavem a 10 % navrhovalo omezení rozsahu.

Co se týče průběžné praxe, nejvíce studentů bylo s rozsahem spokojeno – 54 %. 30 % požadovalo větší a 5 % naopak menší rozsah. 11 % studentů by chtělo praxi zrušit.

*Souvislá pedagogická praxe* byla mezi studenty oblíbenější. Opět nejvíce studentů, 62 %, bylo s rozsahem spokojeno. 30 % požadovalo větší rozsah, pouze 5 % naopak menší rozsah. 3 % studentů by chtělo praxi zrušit.

Absolventské hodnocení praxí bylo velmi podobné. 49 % absolventů bylo spokojeno se současným stavem, 35 % absolventů navrhovalo rozšíření, 8 % omezení a 8 % zrušení.

Názory na *Souvislou pedagogickou praxi* byly stejně jako u studentů pozitivnější. 47 % studentů navrhovalo rozšíření rozsahu, 45 % studentů bylo spokojeno se současným stavem, 3 % studentů byla pro omezení a 5 % pro zrušení.

**Hypotézy H7 i H8 byly potvrzeny pro oba typy pedagogické praxe, ale zamítnuty pro *Didaktiku angličtiny*. Většina studentů i absolventů považovala *Didaktiku angličtiny* za nedostatečně zastoupenou.**

### **3.5 Organizace státní závěrečné zkoušky z anglického jazyka a literatury s didaktikou na fakultách vysokých škol v ČR**

Už samotný název SZZ naznačuje, že se jedná o zkoušku garantovanou státem, která by tudíž měla být standardizovaná. Z výsledků analýzy bylo patrné, že tomu tak není. Fakulty se shodují jen rámcově na základní strukturu zkoušky (lingvistika, literatura a didaktika), nicméně i v ní jsou určité rozdíly. Odlišnosti v pojetí jednotlivých částí SZZ jsou poměrně značné jak v počtu okruhů, tak i v organizaci průběhu zkoušky.

Vzhledem k velmi úzkému vztahu a vzájemnému působení obsahu studijních programů a obsahu SZZ jako evaluačního nástroje by bylo velmi vhodné, aby v oblasti SZZ došlo ke koordinaci jednotlivých pracovišť. Tím v žádném případě nemáme na mysli unifikaci, kterou nelze považovat za změnu pozitivním směrem. Jde spíše o stanovení určitého rámce, v němž by bylo možno se pohybovat.

Dále doporučujeme větší odlišení SZZ v učitelských studijních programech od SZZ v jiných programech, které by mělo spočívat zejména v celkovém

zaměření na lingvodidaktickou problematiku a ve větší návaznosti na praxi, např. formou předkládání portfolia.

### Závěry

**Analýza studijních programů** prokázala značné odlišnosti v jednotlivých programech v ČR. Aníž bychom chtěli navrhnout unifikaci programů, domníváme se, že stanovení určitého rámce by bylo přínosné. Tento rámec je možno vymezit pro strukturu studijních programů nebo alespoň pro státní závěrečnou zkoušku jakožto významný evaluační nástroj studijních programů. Ve stávající situaci, kdy jsou studijní programy výrazně diverzifikované, by bylo vhodné přinejmenším zveřejnit jednotlivé programy na Internetu, aby se zájemci o studium mohli rozhodnout, který studijní program nejvíce vyhovuje jejich zaměření.

Co lze studijním programům učitelství cizích jazyků nejvíce vytknout je paradoxně fakt, že jsou celkově velmi málo zaměřeny na cílovou skupinu budoucích učitelů cizích jazyků. V rámci uvedených studijních programů jsou vyučovány izolované vědní disciplíny, nejen lingvistické a literární, ale i disciplíny společného pedagogicko-psychologického základu, bez návaznosti na přípravu budoucích učitelů cizího jazyka. V zahraničí je běžné vyučovat např. kurzy jako *Psychologie pro učitele cizího jazyka*, tedy svého druhu integrované kurzy zaměřené na konkrétní cílovou skupinu.

Bylo by vhodné zvážit zařazení podobných **kurzů integrovaného charakteru**. Mezi oborovými disciplínami by měla být v tomto smyslu přehodnocena zvláště koncepce předmětu *Úvod do studia jazyka*, který by měl být explicitně zaměřen na cílovou skupinu budoucích pedagogů. Myšlenku změny koncepce tohoto předmětu podporují i výsledky dotazníkového šetření. Studenti i absolventi považují stávající *Úvod do studia jazyka* za nejméně významný oborový předmět. Domníváme se, že postavení tohoto kurzu by naopak mělo být klíčové. Také je možno zvážit integraci kurzů, jako je obecná a oborová didaktika. Integrace je možná například na rovině společné evaluace, formou společné zkoušky učitelské způsobilosti jako součásti státní závěrečné zkoušky.

V dotazníkovém šetření jsme jako jeden ze stěžejních problémů identifikovali nevyvážený **poměr mezi teoretickou a praktickou složkou studia**. Domníváme se, že optimalizaci tohoto poměru nelze v oborových kurzech řešit pouhým odklonem od teorie a posílením praktické složky. Navrhujeme změny v posloupnosti – ne vždy je nutno vycházet od teorie a lineárně postupovat k praktické aplikaci. Naopak, často je efektivnější opačný postup – od praxe, během níž mají studenti možnost zkušenostní cestou identifikovat své konkrétní potřeby teoretického základu. Následné důkladné studium te-

orie může být později opět ověřeno v praxi, čímž vzniká cyklus označovaný někdy jako reflektivní (Schön, 1983; Wallace, 1994).

Do budoucna se významným zdrojem inspirace pro naše studijní programy mohou stát studijní programy v zemích, v nichž je cizojazyčné vzdělávání přibližně stejně důležité jako u nás, protože mateřský jazyk není rozšířen mimo vlastní hranice, a v nichž je již tradičně vysoká úroveň výuky cizích jazyků. Konkrétně se jedná o země jako Finsko, Švédsko, Nizozemí atd. Doporučujeme proto v rámci dalšího výzkumu v dané oblasti provést **komparativní analýzy** zaměřené na srovnání studijních programů učitelství cizích jazyků v České republice a v uvedených zemích.

### Výběr z použité literatury

- HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, 1995, roč. 38, č. 5–6, s. 170–183. ISSN 1210-1811.
- PÍŠOVÁ, M., ČERNÁ, M. Integrace profesní přípravy učitelů cizího jazyka. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, s. 73–79. ISBN 1211-4669.
- Profil absolventa pedagogické fakulty – učitele cizího jazyka. Sborník z celostátní konference*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-506-0.
- SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith, 1983.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern languages Division. 1. české vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- TANDLICHOVÁ, E. Vztah teorie a praxe při přípravě učitelův cudzích jazykov. *Cizí jazyky*, 1994, roč. 38, č. 1–2, s. 3–6. ISSN 1210-1811.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CU, 1994. ISBN 0521 356547.

### Seznam analyzovaných studijních plánů:

- Fakulta pedagogická. Studijní program 2000/2001. Vysoká škola strojní a textilní v Liberci.
- Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta – studijní katalog. Prezenční studium. 2000/2001. Brno 2000.
- Masarykova univerzita v Brně. Filozofická fakulta – studijní katalog 2000/2001. Brno 2000.
- Ostravská univerzita v Ostravě. Filozofická fakulta. Informace o studiu. Akademický rok 2000/2001.
- Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta. Informace o studiu. Akademický rok 2000/2001.
- Slezská univerzita. Filozoficko-přírodovědecká fakulta. Studijní programy. Opava 2000/2001.
- Studijní plán oboru Učitelství anglického jazyka pro základní školy. Fakulta humanitních studií Univerzity Pardubice. Dostupné na WWW: <<http://www.upce.cz>> [cit. 20.6.2002]
- Universitas Bohemiae Meridionalis. Seznam přednášek na pedagogické fakultě v akademickém roce 2000/2001. České Budějovice 2000.



- Universitas Carolina Pragensis. Seznam přednášek na filozofické fakultě ve studijním roce 2000/2001. Praha 2000.
- Universitas Carolina Pragensis. Seznam přednášek na pedagogické fakultě ve studijním roce 2000/2001. Praha 2000.
- Univerzita Palackého v Olomouci – Pedagogická fakulta. Denní studium. 2000/2001.
- Univerzita Palackého v Olomouci – Filozofická fakulta. Denní studium. 2000/2001.
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. Studijní programy 2000/2001.
- University of Umeå. Department of English. Syllabus for Teacher Education Programme in English, 2000.
- Západočeská univerzita se sídlem v Plzni, Pedagogická fakulta. Informace o studiu. Studijní program. Studijní rok 2000/2001.

HANUŠOVÁ, S. Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR. *Pedagogická orientace* 2003, č. 1, s. 17–33. ISSN 1211-4669.

**Adresa autorky:** Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., Katedra anglického jazyka, Pedagogická fakulta MU v Brně, Poříčí 9, 603 00 Brno