

UČITELÉ CIZÍCH JAZYKŮ, JEJICH PROFESNÍ ŽIVOTOPISY A POSTOJE K SOUČASNÉMU ŠKOLSTVÍ

ÚVOD

Již od roku 1990 se odborníci snaží uskutečnit zásadní změnu školství v České republice, což má být největší reforma od zavedení povinné školní docházky. Učitelé hrají v rozvoji školství zásadní roli, hlavně na nich záleží, zda právě probíhající reforma bude úspěšně uvedena v život, zda se naplní očekávání a bude dosaženo plánovaného zlepšení. „*Jsou naše školy a současní učitelé na tak radikální změnu připraveni? Mnozí soudí, že ne. [...]*“ (Spilková 2005, 25) Většina učitelů není dostatečně, ale také není ochotna, pracovat podle nastíněné koncepce. Také ředitelky a ředitelé škol a školských zařízení ne vždy přijali a přivítali možnost větší autonomie a profilace. „*[...] Po mnoha letech plnění normativních, detailně propracovaných a striktně závazných osnov a při známé setrvačnosti školské kultury (myšlení, zvyků, postojů apod.) je tato situace logická a pochopitelná.*“ (Spilková 2005, 25) Učitelé jsou navíc spíše tradicionalisté, opatrně přijímají a kritičtěji hodnotí náhlé koncepční a organizační zvraty ve školství (Urbánek 2005, 27) Také Prášilová se domnívá, že připravenost učitelů na změnu v pojetí jejich profese je kritickým místem zahájené reformy. (Prášilová 2006, 18) Prosazování smysluplných změn ve školství je možné pouze za předpokladu, že se podaří učitele pro jejich realizaci získat. Proto nárok na úspěšnou implementaci mají zpravidla jen takové záměry vzdělávací politiky, o jejichž smyslu, významu, nezbytnosti a užitečnosti jsou učitelé sami přesvědčeni. (Urbánek 2005, 26) Zda je tomu tak při tvorbě, implementaci a revizi rámcových vzdělávacích programů, je jednou z otázek, kterými se zabývá výzkum zaměřený na zkušenosti a názory učitelů cizích jazyků.

Že je výhodou propojit teorii a praxi, že je tato skutečnost přínosem pro všechny zúčastněné strany, je obecně známo, bohužel je však takovéto propojení vědy a praktických zkušeností spíše výjimkou. Spolupráce vysokých škol s ostatními školami, reflexe jejich potřeb a výzkumu je pouze okrajová a objevuje se teprve v posledních letech. Věda tak málo čerpá z praxe a naopak školství nedostatečně nebo se zpožděním přijímá vědecké poznatky z výzkumu vysokoškolských odborníků. „*Vzdělávání učitelů nedostatečně kopíruje výsledky výzkumu v oblasti vzdělávání.*“ (Zydatiř, 1998, 3-4) Ze strany učitelů a školských zařízení je snad příčinou nedostatek času reflektovat a diskutovat o zkušenostech, ale také neexistence společné diskusní platformy. Tento výzkum by měl přispět k vytvoření základu spolupráce mezi vysokoškolským pracovištěm a školami, která by byla založena na kooperativních vztazích a vzájemném respektování. „*Pokrokové vzdělávací koncepty se vymykají systematickému zkoumání, protože nemají v podstatě šanci být vyzkoušeny v praxi, jelikož velmi často nemají šanci na 'odzkoušení' v reálné situaci, protože bývají realizovány v redukované, zředěné formě, jelikož bývají většinou již předem odmítány, oklestěny nebo přerušeny [...], přesto je potřeba se této namáhavé práce výzkumu vzdělávacích procesů zhostit.*“ (Vollmer 1992, 189). Dalším důvodem pro srovnání je skutečnost, že výsledky výzkumu by mohly být využity v přípravě studentů učitelství a v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Tyto výsledky by měly umožnit reflexi vlastních postojů učitele a postojů kolegů, se kterými učitel spolupracuje.

Cílem výzkumu je zjistit, jaké zkušenosti si přináší učitelé cizích jazyků do praktického života ze studia, zahraničních pobytů a z aktivit dalšího vzdělávání a jak tyto realizují ve výuce. Především otázka dalšího vzdělávání učitelů je v současné době velmi důležitá. Ve školách, ale i na univerzitách a vysokých školách i v podnicích, dochází v poslední době k velkým změnám. Ty znamenají změnu názorů, změnu pracovních návyků, ale i nutnost přizpůsobení se nové situaci. Na začátku nového století tak stojí naše školství před otázkou tvorby nové koncepce, která musí být zásadnější než předchozí „reformy“. Tím stojí školy jako systém před úkoly, pro jejichž realizaci je potřeba nové kvalifikace. Pedagogové musí vytvořit nové perspektivy, nové pohledy, opustit staré, vyšlapané cestičky, začít spolupracovat s kolegy, rodiči i žáky a přitom konstruktivně a profesionálně řešit vznikající konflikty. Jestli se to podaří, záleží ve velké míře na tom, jaké jsou kompetence zúčastněných. Přitom chybí systematický koncept dalšího vzdělávání učitelů všech oborů, situace v této oblasti je nepřehledná, často se prolínají aktivity. Příkladem může být situace, která nastala ve školním roce 2006/2007. Problematika v oblasti výuky cizích jazyků byla ze strany Ministerstva školství vnímána jako velmi důležitá, a proto ministerstvo podpořilo několik projektů. Tak ovšem docházelo k nárůstu počtu seminářů dalšího vzdělávání a učitelé tak neměli z časových důvodů možnost všechny tyto nabídky využít. Především aktivní učitelé tak byli přetíženi. V uvedeném roce probíhal paralelně projekt MEJA, který ministerstvo organizovalo prostřednictvím Národního institutu dalšího vzdělávání NIDV. Tento projekt byl zaměřen na jazykové vzdělávání učitelů 'nejazykářů' a metodické a jazykové vzdělávání učitelů cizích jazyků. Souběžně byl v Moravskoslezském kraji realizován Krajským zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informačním centrem KVIC Nový Jičín projekt dalšího vzdělávání učitelů, který byl spolufinancován Ministerstvem školství. Dále zahájilo Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání CERMAT školení učitelů cizích jazyků v oblasti nové maturitní zkoušky, dobíhal projekt IDT, kde mohli i učitelé jazyků získat impulsy v problematice využití počítačových technologií pro výuku cizích jazyků. V neposlední řadě je nutno zmínit projekt Ústavu cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě „Další vzdělávání učitelů cizích jazyků zaměřené na zvýšení jejich jazykové a metodické kompetence“, který byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky. Tato podpora cizích jazyků je sice velmi chvályhodná, ale jiné časové rozložení těchto souběžně probíhajících aktivit by jistě bylo pro učitele výhodnější. Možným řešením by bylo jednotné institucionální řízení těchto aktivit, o kterém se již řadu let diskutuje, ale zatím zůstává nerealizováno.

Od poloviny sedmdesátých let minulého století je vyučování vědeckým výzkumem chápáno jako komplexní kognitivní činnost, o jejíž kvalitách ve velké míře rozhoduje osobnost učitele, jeho odborné, ale také sociální a metodické kompetence. O kvalitách přípravy učitelů rozhoduje jejich kvalifikované studium, ale také aktivity dalšího vzdělávání, pobyty v zahraničí apod. Do jaké míry jsou tyto komponenty pro profesionální činnost učitele důležité, jakou roli hrají, to je cílem tohoto výzkumu, stejně jako otázka, jak může vysoká škola studenty a absolventy v této oblasti podpořit. Pro odbornou přípravu učitele cizích jazyků jsou navíc jazyk a řeč velmi důležitými prostředky, které je nutné stále rozvíjet, stejně jako metodické dovednosti. „Časy, [...] kdy byl učitel cizího jazyka poslán do výuky vyzbrojen stoprocentní metodou, jsou s překonáním audiolingvální metody pryč. Komunikativní a interkulturní vyučování znamená brát vážně individuální s jeho rozličnými učebními, řečovými a kulturními zkušenostmi.“ (Krumm, 1994, 10)

První kapitola studie se zabývá problematikou učitelské profese s důrazem na učitelství cizích jazyků. Představí výsledky vědeckých výzkumů z této oblasti. Nejnovější studie ukazují, že

význam, se kterým jsou spojovány odborné didaktické pojmy, je v mnohém závislý na kontextu, že tedy souvisí s biografií a praktickými zkušenostmi jednotlivých vyučujících. Proto je potřeba podívat se na vyučování a učitelské kompetence z nového úhlu, který bere vedle kognitivních aspektů v úvahu biografické zkušenosti, hodnoty a emoce. (Schocker-v.Ditfurth, 2001, s. 9) Tato koncepce není zcela nová, problematika vzdělávání učitelů a především dalšího vzdělávání pedagogů je delší dobu diskutována, jak uvádí přehled Martiny Schocker-v.Ditfurth (2001), který vyčísluje výzkumy v Německu (Schocker-v.Ditfurth 1992, Ehlers/Legutke 1998), stejně jako v angloamerickém prostoru (Alatis 1983, Edge 1992, Edge/Richards 1993, Hedge/Whitney 1996, Numan 1992, Schön 1983, 1990), v Rakousku (Altrichter/Posch 1994, Krainer/Posch 1996), Skandinávii (Breen/Candlin/Dam/Gabrielsen 1989, Kohonen/Niemi 1995) a v Maďarsku (Medgyes/Malderez 1996).

Jaká metoda výzkumu je pro uvedenou problematiku nejvhodnější, to je obsahem další kapitoly studie. „*Cílem není kontrola známého, nýbrž zpracování 'nových' interpretací ve vztahu teorie a praxe.*“ (Beck/Bonß in Flick 1995, 416). Dvě skutečnosti byly pro volbu metody rozhodující. Jednak se při výzkumu učení a vyučování cizích jazyků jedná o velmi komplexní problematiku, pro jejíž zkoumání zatím neexistuje jednoznačné a jednotné výzkumné paradigma a vzhledem ke komplexnosti a otevřenosti předmětu asi bude obtížné jej vytvořit. (Timm/Vollmer 1993, 21). Navíc platí, že „[...] *nejen jedinečnost každé osobnosti a každého pedagogické oblasti musí být učiněno zadost, ale také musí být rozpracován jejich typ a strukturální znaky.*“ (Friebertshäuser/Prengel 1997, 11) Kromě toho by měla zvolená metoda spojovat problematiku výzkumu a vzdělávání. Těmto požadavkům nejlépe vyhovuje etnografický přístup, kvalitativní zpracování dat získaných částečně strukturovaným interview a pozorováním vyučovacího procesu. Výsledky tohoto výzkumu jsou představeny v následující kapitole. Výzkum probíhal v rámci projektu „*Další vzdělávání učitelů cizích jazyků zaměřené na zvýšení jejich jazykové a metodické kompetence*“, který byl realizován Ústavem cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě v akademickém roce 2006/2007 a 2007/2008. Studie chce představit, jakou roli hraje vzdělávání a další vzdělávání učitelů cizích jazyků v jejich profesi, a tím ukázat, jaké cesty ke zlepšení stávající situace v této oblasti je nutné nalézt.

Dalším cílem výzkumu je porovnat závěry výzkumu s výsledky zveřejněných výzkumů z oblasti didaktiky cizích jazyků, obecné didaktiky, sociologie a věd o výchově k dané problematice. Toto srovnání nemá sloužit ke zvýšení validity výzkumu, ale k rozšíření perspektivy předmětu výzkumu a nalezení nových aspektů. Předností tohoto postupu je, že výsledky a teorie byly získány při výzkumu s jinou populací učitelů. (Caspari 2003, 126) Navíc toto srovnání ukáže možnosti dalšího výzkumu v této oblasti. Třetí kapitola proto stručně shrnuje vývoj výzkumu v oblasti vyučování zaměřeného na osobnost učitele. Jedná se o poměrně mladou vědeckou disciplínu, teprve v posledních letech přibývají studie zabývající se problematikou osobnosti učitele a jeho vědomí. V počátcích tohoto výzkumu se jednalo především o výzkum samotného vyučování, které je ovlivňováno osobností učitele a jeho jednáním, a které tak má bezprostřední vliv na výkony žáků. Tyto studie zkoumající proces a produkt definovaly činnost učitele jako jednání, které je možno kvantitativně vyjádřit ve výsledcích žáků a jejich přínosem mělo být stanovení efektivního jednání učitelů. Tyto behavioristicky založené výzkumy jsou typické pro léta osmdesátá a počátky devadesátých let 20. století. Nejčastěji využívanou metodou výzkumu bylo pozorování učitele a jeho činností. Příkladem takového výzkumu je studie, která zjišťovala, jak dlouho čeká učitel, poté co položil otázku, než vyvolá žáka. Byla tak ověřována hypotéza, že kvalita odpovědi je závislá na délce tohoto čekání. (Schocker-v.Ditfurth 2001, 18).

Činnost učitele je tak chápána jako receptivní provádění určitých rituálů a není brán v úvahu kontext situace, myšlenkové procesy učitele a žáků, příčiny jejich jednání ani sociokulturní podmínky.

Další kapitola práce obsahuje popis a výsledky dotazníkového šetření, které doplňuje kvalitativní analýzu interview o otázky, které byly v rozhovorech kladeny. Tyto výsledky jsou kvantitativně vyhodnoceny a tabulky a grafy vizualizují výsledná data získaná při výzkumu s 222 respondenty, učiteli cizích jazyků, kteří zodpověděli dotazy, které obsahoval dotazník vypracovaný na základě odpovědí respondentů v rozhovorech.

1 OSOBNOST UČITELE

Tato kapitola je věnována problematice užívání různých pojmů jako je učitel, pedagog, pedagogický pracovník nebo edukátor, jeho vlastnostem, roli a funkci ve výchově a vzdělávání. Přes všechnu kritiku ze strany veřejnosti patří profese učitele mezi společensky velmi důležité, protože se ve velké míře podílí na výchově budoucích generací. (Ulich 1996, 6) Podle Blížkovského patří právě výchova a vzdělávání dětí, mládeže i dospělých k nejsložitějším a nejzodpovědnějším činnostem (Blížkovský 2000, 189). Čím se liší od jiných profesí? „Profese učitele je povolání jako každé jiné. Učitel proto nemá nárok, i když oprávněný, na žádné výjimečné postavení.“ (Döring 1990 in Ulich 1996, 6) „Názor, že se u profese učitele nejedná o normální povolání, je u veřejnosti široce rozšířen. Učitelé sami, stejně jako vědy o výchově, přijali tento konsensus.“ (Terhart 1987, 78) Protože většina lidí prošla školou, myslí si, že problematice školství rozumí, a proto povolání učitele nepovažují za nic mimořádného. Pouze někteří dokáží ocenit jeho náročnost. Co dělá povolání učitele obtížným? Například Ulich považuje za důležité, že učitelé musí dodržovat osnovy a tato kurikula do značné míry ovlivňují obsah výuky a omezují autonomii učitele. Za problematickou považuje nutnost hodnotit a známkovat, spolupracovat s kolegy, komunikovat s rodiči. (Ulich 1996, 23) Naopak za kladné stránky profese považuje Bartl, který vychází z výsledků svého výzkumu (1992 in Ulich 1996, 26), fakt, že učitelé pracují s mladými lidmi, mají poměrně velkou autonomii, pestré zaměstnání, poměrně jisté místo, mají možnost pracovat na částečný úvazek a angažovat se v sociální oblasti. Na druhé straně se jedná o profesi, která je časově náročná. Těmto otázkám bude věnována pozornost při porovnávání výsledků výzkumu v kapitole druhé.

1.1 UČITEL, PEDAGOG, PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK NEBO EDUKÁTOR?

Přestože je profese učitele často diskutovanou a odborníky sledovanou oblastí, je nejednoznačně vymezována a definována. Pedagogický slovník charakterizuje učitele jako jednoho ze „[...] základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“. (Průcha et al. 1995, 242) Učitel je tedy autory definován jako jeden z pedagogických pracovníků. Dalšími pedagogickými pracovníky jsou vychovatelé, mistři odborné výuky, ředitelé či zástupci ředitele, trenéři, instruktoři nebo lektori. Jejich podíl na výchovné nebo odborné činnosti je různý. Zákon o pedagogických pracovnících, který vstoupil v platnost 1.1.2010 považuje za pedagogické pracovníky učitele, vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, asistenty pedagoga, trenéry a vedoucí pedagogické pracovníky.¹

V mezinárodním statusu učitelů, který byl přijat v roce 1966 na mezivládní konferenci konané pod záštitou UNESCO v Paříži „[...] jsou pod pojmem učitel zahrnuty všechny osoby, které působí v rámci školy a jsou zodpovědné za výchovu a vzdělávání žáků. Patří sem tedy kromě učitelů i další

¹ <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu> [25.7.2009]

pedagogičtí pracovníci [...]. (Vašutová 2001, 24), kteří nevykonávají přímou výchovnou nebo vzdělávací činnost, ale tvoří pedagogické zázemí pro vyučující na všech typech a druzích škol. Stejně používá Kohnová a její spolupracovníci termín učitel „[...] ve shodě s terminologií základních zahraničních dokumentů, jako jsou „Status učitele“ UNESCO a Mezinárodního úřadu práce v Ženevě, s cizojazyčnými ekvivalenty tohoto termínu“. (Kohnová 2001, 37).

Jinak chápe pedagoga Blížkovský, který jej řadí mezi personál pedagogické soustavy, jejíž součástí jsou pedagogičtí a osvětoví pracovníci a ostatní pracovníci, tedy i osoby zajišťující administrativní a ekonomické zázemí. „*Pedagogickým pracovníkem je každý, kdo se profesionálně podílí na kultivaci dětí, mládeže i dospělých jako příslušník instituce (organizace) a těžiště pracovní náplně má v praxi či teorii výchově vzdělávací (osvětové) činnosti nebo v jejím zdokonalování a řízení. [...] Není tedy každý, kdo vychovává, pedagogickým pracovníkem, ani každý pedagogický pracovník není pedagogem. Graduovaný pedagog je jedna ze specializací pedagogických pracovníků.*“ (Blížkovský 2000, 185) Podle hlavních pedagogických funkcí rozlišuje čtyři kategorie a jedenáct typů pedagogických pracovníků. Patří mezi ně vedoucí pedagogičtí pracovníci, dále vědecko-pedagogičtí, výzkumní a ostatní vysoce kvalifikovaní a specializovaní pedagogičtí pracovníci, třetí kategorii tvoří učitelé, vychovatelé, lektoři a další tvůrčí realizátoři výchovy a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých - a poslední skupinu tvoří podle Blížkovského bakaláři a střední pedagogický personál (Blížkovský 2000, 187-188).

V odborné literatuře se také setkáváme s pojmem edukátor, kterým je profesionál, který provádí edukaci, tedy někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje. Jako edukátora bychom tak mohli označit také například cvičitele zvířat. (Průcha 1997, 61)

Pro tento výzkum byl zvolen pojem učitel, který není genderově specifikován. Jsou jím míněni nejenom muži, ale i ženy, které vykonávají učitelské povolání. V češtině je jazykovou konvencí používat tento pojem, který je gramaticky mužského rodu, i pro označení učitelek. Termín pedagogický pracovník budu používat pouze tehdy, bude-li to důležité v daném kontextu.

1.2 ÚKOLY, ROLE A FUNKCE UČITELE

Výzkum si klade za cíl najít odpověď na otázku, jak chápou současní učitelé cizích jazyků svoji roli ve společnosti a jaké funkce a úkoly plní moderní učitel. Proto se další část zabývá otázkou, jak je role učitele definována v odborné, především pedagogické literatuře, jakou funkci by učitelé ve škole a ve společnosti měli zastávat a jaké úkoly by měli plnit.

Pedagogové a rodiče byli v minulosti těmi, kdo nejvíce ovlivňovali rozvoj osobnosti dětí a mladistvých. To se ovšem vlivem sociálních a kulturních změn ve společnosti velmi změnilo. Učitelé ani rodiče nemají v současnosti úplnou moc a možnost působit na vývoj dítěte, protože mají velkou konkurenci v působení médií. Dalším rozdílem proti minulosti je skutečnost, že dříve byl rozvoj mládeže ovlivňován školstvím, veřejností, náboženstvím a armádou do jisté míry jednotně, takže se děti a dospívající všude setkávali se stejnými požadavky a očekáváními. Situace se změnila po první světové válce, kdy začal proces politické a kulturní liberalizace veřejného života a tím došlo k narušení jednotného vlivu. Navíc se učitelé dříve věnovali především dětem a nezletilým, nyní je vzhledem ke změnám ve společnosti vzdělávání považováno za celoživotní proces. Roli pedagoga je tedy nutné zcela nově formulovat. Například

Giesecke (1987, 13) považuje za základní úlohu pedagogů ne vychovávat, ale „umožnit učení“, chápe pedagoga jako profesionálního „pomocníka při učení“.

Z jiného pohledu se dívá na práci učitele Winfried Böhm (1980), který rozlišuje v historii tři role této profese: pomocníka přírody, agenta společnosti a reprezentanta lidskosti. Především první role je neobvyklá, ale našla své opodstatnění už v názorech Rousseaua, později v reformní pedagogice minulého století např. Marie Montessori, Ellen Key a dalších zastánců svobodného rozvoje dítěte. Učitel je pomocníkem přírody, to znamená, že sleduje přirozené potřeby učení a rozvoje dítěte tak, aby se mohlo přirozeně rozvíjet.

Zcela jiný je obraz učitele jako agenta společnosti. Ani tento pohled na profesi učitele není zcela nový, je možné ho najít už v antickém Řecku, kdy práci učitele vykonávali sofisté, kteří za finanční odměnu zprostředkovávali svým žákům společensky a politicky potřebné vědomosti a dovednosti. V novodobé historii se tato tendence projevila ve druhé polovině dvacátého století, kdy byla v pedagogice sledována především efektivita, plánovitost vyučování a zprostředkování společensky potřebných kvalifikací. *„Učitel se tak stal organizátorem procesu učení a společenskovědně vyškoleným sociálním inženýrem“.* (Böhm 1980, 16)

Další funkcí učitele je funkce učitele jako reprezentanta lidskosti. S touto úlohou učitele je spojena polemika kolem důležitosti osobnosti učitele a jeho rehabilitace jako osobnosti. Nemůžeme připravit žáka na všechny problémy, které ho v životě čekají a vybavit ho všemi potřebnými znalostmi, ale můžeme jej vyzbrojit konkrétními praktickými zkušenostmi, které mu mohou pomoci překonat překážky. V době, kdy učitelé pracovali s centrálně připravovanými vzdělávacími programy a jednotnými učebnicemi, tedy v České republice před rokem 1989 a do jisté míry až do zavedení rámcových vzdělávacích programů, byl učitel považován za „[...] *poloprofesionála, aplikátora, či dokonce pouhého transformátora učebních osnov reprobujícího obsah a didaktickou strukturu (více či méně kvalitní) učebnice, přidělujícího žákům známky za to, jak si zapamatovali „probrané“ učivo a prokázali schopnost lépe či hůře reprodukovat obsah učebnice či učitelova výkladu.*“ (Walterová 2001, 11) S Národním programem rozvoje vzdělávání, který byl přijat vládou České republiky v únoru 2001 a který je zakotven v Bílé knize, se mění chápání role učitele. *„Učitel se stává manažerem práce třídy, diagnostikem učebních stylů žáků a konzultantem v situacích spojených s učebními potížemi. [...] Učitel je pečovatel o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků v běžných i mimořádných situacích. Učitel je vychovatel a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot. [...]“* (Walterová 2001, 11) Změnu v roli učitele vnímá také Průcha, který tvrdí, že *„[...] tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím“.* (Průcha et al. 2003, 261)

Na změnu rolí učitele oproti minulosti poukazuje také Nováčková, která zdůrazňuje, že v tradičním, transmisivně založeném vyučování je *„[...] učitel jako herec, který má hlavní roli. Efektivní vzdělávání vyžaduje, aby „vyklidil pole“ a přenechal je dětem, jejich komunikaci a aktivitě. Z ústředního herce by se měl stát dobrým režisérem“.* (Nováčková 2001, 13) Dříve měla škola jiné úkoly. Vyučování sloužilo k tomu, aby si žáci osvojili určité množství vědomostí. Učitel sděloval žákům hotové poznatky, vyhledávání informací nebo hledání vlastního řešení, zkoušení, učení se pokusem a omylem bylo považováno za zdržování. Nyní se situace zásadně mění. Neméně důležitou složkou vzdělání je schopnost aktivně vyhledávat informace, řešit problémy, hledat souvislosti, vyvozovat pravidla, tvořit si vlastní názory a umět je obhajovat a zejména schopnost

to vše použít v nenadálých situacích a eventuálně to naučit druhé. (Nováčková 2001, 13) Také Spilková uvádí, že *„[...] učitel je chápán především jako facilitátor žákova vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování zvláštností dětí, který se snaží dotáhnout každého žáka k jeho maximu, jako průvodce na cestě poznání [...]“*. Spilková (2004b, 7)

Vašutová (2001) tvrdí, že se učitelé v souvislosti se zaváděním rámcových vzdělávacích programů *„[...] stávají spoluvůrci vzdělávacího obsahu (kurikula) a koncepcí výchovy, vzdělávání a vyučování.“* Jsou postaveni do nových rolí, *„[...] v nichž je posilována oblast mezilidských vztahů, hodnot a postojů, zmírňování/eliminování sociálních a etnických bariér ve společnosti a rozvíjení evropanství. Jsou zodpovědní za efektivitu vyučování a vzdělávací/výchovné výsledky, jsou aktéry sociálního klimatu školského zařízení.“* (Vašutová 2001, 19)

Prokop (2003, 57) analyzuje činnost učitelů a na základě tohoto rozboru uvádí, že učitelé jsou nejjistější v rolích soudce („Petr nepůjde na gymnázium.“), misionáře jako nositele ‘vyšší kultury’, v roli policisty, detektiva („Kdo hodil tou křídou?“). Současně si ale myslí, že *„[...] je jenom otázkou času, kdy se postavení a role učitele v současné škole změní. Nebude dlouho trvat a český učitel se bude muset smířit s nutností pohybovat se v osobním kariérním růstu a bude ho čekat poměrně svobodná volba z pohledu obsahu učiva, nemluvě již o získané svobodě volit jednotlivé postupy, formy, metody, učební texty apod.“* (Prokop 2003, 56-57) Ideálním učitelem pro období změn, před kterým stojí naše školství, je podle Prokopa reflektivní praktik, transformační intelektuál a postformální praktik. (Prokop 2003, 59-60)

Požadovaná proměna role učitele v kontextu vzdělávací reformy, která je ovlivňována měnícími se podmínkami ve společnosti a změnou vzdělávací politiky státu, vyvolává potřebu změny přípravy jak stávajících, tak budoucích učitelů. Stále výraznější je posun role učitele jako odborníka v jeho aprobačním předmětu směrem k učiteli, který učí žáky žít v kolektivu, pracovat v týmu. Roste tak význam sociálního učení žáků a učitel není pouze tím, kdo žákům předává své znalosti, ale stává se tím, kdo by měl ovlivňovat osobnostní i sociální rozvoj žáků. Větší význam než dříve tak hraje také osobnost učitele.

Protože jsou žáci vystaveni velkému množství informací (např. z masmédií), potřebují pomoc při orientaci v nich a jejich následném vyhodnocování. Poradenství má tedy své místo nejen při výchovných problémech a při volbě povolání, ale také v odborných otázkách. Inovovat a modernizovat znamená nejen využívat pro výuku moderní technologie, ale také orientovat se v odborné literatuře, ve změnách ve školství, v nově publikovaných učebnicích a učebních materiálech a účastnit se dalšího vzdělávání. To vše přispívá ke zvýšení odborné a pedagogické kvalifikace učitele. Nově se učitel bude při zavádění rámcových vzdělávacích programů podílet na tvorbě školního kurikula, vypracovávat plány svého předmětu a své vlastní.

V oblasti výchovy musí učitel řešit řadu problémů, které souvisí se snižujícím se podílem výchovy v rodinách, a naopak se zvětšením vlivu masmédií, rostoucím počtem výchovných problémů u žáků, především sníženou schopností koncentrace, neklidem, ale také agresivitou. Proto se od učitele očekává odborná a pedagogická kompetence, uvědomělý přístup k řešení výchovných problémů a osobní kontakt s žáky i rodiči. S tím úzce souvisí další soubor úloh učitele, a to je kooperace. Přestože, jak již bylo řečeno, je učitel spíše individualista, musí se spolupodílet na týmové práci celé řady lidí. Spolupracuje s kolegy a vedením školy na tvorbě

školního programu, s ostatními vyučujícími, kteří vyučují v dané třídě, s rodiči svých žáků. Protože se škola stále více otevírá veřejnosti, měl by se podílet na těchto aktivitách.

Další oblastí je velmi nelehká úloha hodnotit a známkovat. Hodnocení výkonu je samo o sobě velmi komplikovaný soubor kroků, které je třeba vykonat. Začíná stanovením úkolů, které má žák plnit a ukázat tak svůj výkon, následuje zjištění výkonu a jeho ohodnocení a oznámkování nebo slovní hodnocení. Ale nejen známkování a slovní hodnocení jsou dostačující. Zpětnou vazbou pro žáka je také pochvala, povzbuzení, oprava. Nejen pro žáky a rodiče je zkoušení důležité, pro učitele je měřítkem úspěšnosti jeho práce a základem pro plánování dalšího postupu. Přes důležitost této problematiky je jí při přípravě budoucích učitelů, ale i při dalším vzdělávání pedagogů věnována velmi malá pozornost. Až v poslední době se v souvislosti se zaváděním nových maturit začíná této otázce věnovat zvýšená pozornost a v nabídce vzdělávacích institucí se objevují semináře věnované testování, evaluaci a hodnocení. K těmto základním povinnostem učitele je nutné připočítat úkoly spojené s organizací, jako je vedení pedagogické dokumentace, psaní zpráv, korespondence s rodiči, sociálními úřady apod. Učitel zodpovídá za vybavení třídy, pracovny, příruční knihovny atd.

Výčet všech úkolů, které má plnit učitel, je dlouhý a vyžaduje od pedagogů angažovanost, flexibilitu a zodpovědnost. Navíc je mnohdy třeba, aby úkoly byly splněny pod časovým tlakem, a není tedy divu, že tato situace vede mnohdy k frustraci až rezignaci. (Koller 1980, 90-92)

S rolí učitele úzce souvisí také funkce učitele, kterou mnozí z pedagogů zastávají. Funkce učitele je [...] „soubor úkolů navzájem spolu různě souvisejících, které provádí jedna osoba s přesně vymezenou odpovědností“. (Kohnová 2001b, 40) I když učitel pracuje převážně ve třídě, vykonává i celou řadu jiných činností. Učitel má zajišťovat funkci pedagogickou (výchovný poradce, uvádějící učitel, třídní učitel, předseda předmětové komise, odborník na školní kurikulum apod.), manažerskou (ředitel, zástupce ředitele a jiné) a podpůrnou (knihovník, správce počítačové sítě apod.). (Kohnová 2001, 87) Od učitelů se tedy očekává, že budou přijímat další funkce ve škole a se školou související. (Walterová 2001b, 14) Otázka, jaké role jsou pro učitele cizích jazyků podstatné a jaké a funkce zastávají ve škole, byly položeny učitelům v tomto výzkumu.

1.3 VLASTNOSTI A KVALITY UČITELE

Požadavky na osobnost učitele se měnily podle politické a hospodářské situace. V dobách, kdy hlavní roli při výchově hrála církev, byly nejdůležitějšími vlastnostmi učitele ctnost, láska k žákům, trpělivost, skromnost, střídmost a počestnost. (Felbiger in Kopp 1980, 13). V období osvícenství se pohled na ideálního učitele příliš nezměnil, stále byl hodně ovlivněn církví. Od učitele se vyžadovala skromnost, plnění povinností, poslušnost vůči nadřízeným, láska, trpělivost, čilost, počestnost, píle a zručnost. V polovině 19. století měl být učitel především všestranný. Diesterweg to vyjádřil slovy: „*Přejeme učitelům zdraví Germánů, bystrost Lessinga, duši Hebela, nadšení Pestalozziho, jasnost Tillicha, výřečnost Salzmannna, znalosti Leibnitze, moudrost Sokrata a lásku Ježíše Krista.*“ (in Kopp 1980, 16).

V pedagogice 20. století získává osobnost učitele nové rysy. Od učitele se požaduje jemnocit, náklonnost, pedagogický takt, schopnost diagnostifikovat, objektivita, smysl pro humor, ale také odbornost a zbožnost. (Kerschensteiner in Kopp 1980, 18) Osobností učitele se v minulém století zabývalo mnoho vědců, kteří vytvořili celou řadu katalogů s požadavky na učitele. Například Göttler (1932) vyjmenovává: rozvážnost, laskavost, hodnověrnost, přirozenou autoritu, umění vysvětlit látku, být vzorem žákům a mít pedagogický takt. Henz (1971) vyžaduje od učitele pedagogickou lásku, autoritu, spravedlnost, trpělivost a humor. (Kopp 1980, 19-20)

V souvislosti s novými požadavky na konci 20. století vytvořil Zifreund pro profesionálního učitele tento seznam: senzibilita vůči žákům a kolegům, pozitivní přístup, jednoznačné hodnocení a schopnost navazovat kontakt, otevřenost vůči novinkám, pocit zodpovědnosti a sebeovládání. Od učitele se navíc očekává, že bude mít v zásobě celou paletu technik učení a výchovy a nacvičených strategií. (Kopp 1980, 29)

Urbánek (2005, 72) odkazuje na Daniela a další autory (2002, 39-40) a upozorňuje na to, že by se již při výběru adeptů učitelství měly zohlednit zvýšené požadavky na učitele a klást důraz na řečový projev, distribuovanou pozornost, z volných vlastností na trpělivost a aktivitu, z osobních vlastností upřednostňuje mírnou extroverzi, emocionální stabilitu, sebedůvěru, ctižádost, adaptaci, dominanci. Učitel by měl být integrovanou osobností bez komplexů méněcennosti nebo narcismu. Pro učitelské povolání je dále důležitá přiměřená míra sociálních postojů, emotivity, objektivita a zájem o práci s dětmi.

Dá se říci, že tyto požadavky na učitele, ať jsou či nejsou reálné, ukazují, jaký rozdíl je mezi nároky a skutečností. Ale v každém případě učitel je a bude osobnost, se kterou se žáci identifikují, a asi neexistuje žádná profese, u které by lidské kvality hrály takovou roli, jako u učitele. Učitel je, ač to zní jakkoliv nadneseně, pro žáky vzorem. Jak moc ovlivňuje učitel své žáky, je otázka, které ve svém výzkumu věnuji pozornost.

Můžeme tedy říci, že vlastnosti učitele mají velký vliv na proces vyučování, ale nejsou jediným faktorem, který ovlivňuje vyučování. Jejich vliv je třeba vidět v souvislosti s rolí, kterou v procesu vyučování učitel zastává. Jedna z otázek, kterými se práce zabývá, je, jak učitelské vzory ovlivnily dotazované při volbě povolání.

1.4 TYPOLOGIE UČITELE

Typizování je časté v běžném životě, ale ve vědě velmi obtížné a problematické. Často slyšíme: „To je typický učitel!“ Nebo ještě častěji: „Typická učitelka!“ Ale co konkrétně je tím myšleno? Co je pro učitele typické a jaké typy učitelů existují? Mezi nejznámější třídění patří typologie Lewina (1939), který rozlišuje učitele autoritativního a demokratického. Autoritativní učitel dává pokyny, chválí a kritizuje, zatímco demokratický učitel nechá žáky podílet se na rozhodování, oceňuje neosobně, ale věcně, řídí rozhovory, dává jasné a odborné pokyny.

Anderson (1946) rozlišuje učitele na dominantní a integrativní. Dominantní učitel dává často příkazy, opravuje a kárá. Integrativní učitel je přátelský, vždy ochotný pomoci. (in Daublesky/Petry 1990, 80)

Velmi uznávanou je typologie Anne-Marie Tausch z roku 1958, která na základě pozorování rozdělila učitele na autokratické, autoritativní a sociálně-integrativní. První skupina se vyznačuje dáváním příkazů, zlostností, nepřátelským postojem, nezdvořilostí, špatným vztahem k žákům. Učitel autoritativní vyžaduje absolutní poslušnost, zatímco typ sociálně-integrativní je charakteristický klidným jednáním, porozuměním, zdvořilostí, optimismem, dobrým vztahem k žákům, otevřeným jednáním. Na základě dalšího výzkumu rozšířili Tauschovi typologii o liberální typ *laissez-faire*, který zastává zásadu volnosti ve výchově. (1976, 79)

Podobné kritérium zvolil Gordon (1959), který dělí učitele podle přístupu ke třídě na instrumentální, který se především snaží splnit cíle učení a dodržet plán, dosáhnout u žáků dobrých výkonů a své cíle prosazuje autoritativními prostředky. Dalším typem je expresivní učitel, který dává žákům prostor pro osobní rozvoj, je žákům pomocníkem při řešení problémů, diskutuje s žáky často i o věcech, které s vyučováním přímo nesouvisí. Typ instrumentálně-expresivní se pak snaží splnit požadavky učebního plánu, a přitom brát ohled na potřeby a zájmy žáků. Tento typ je neúspěšnější, žáci v jeho třídách dosahují dobrých výkonů a současně vysokého stupně morálky. (in Kopp 1980, 23)

Další známou klasifikací je typologie Caselmanna, který rozlišuje učitele podle zaměření na logotropa, u kterého převládá orientace na učivo, a paidotropa upřednostňujícího zájmy žáků. (Kopp 1980, 24) Na typologii Caselmanna navazuje Königs (1983, 35). Vlastnosti logotropa jsou podle jeho studie systematičnost a plánovitost, odborná kompetence, schopnost kognitivní diferenciaci, jasnost vyjadřování myšlenek a analytické myšlení. Naproti tomu se paidotrop vyznačuje přátelstvem, vyrovnaností, sebedůvěrou, pozitivním očekáváním vůči žákům, snahou o dobré klima ve vyučování, vlivem na proces socializace, empatií, jistým vedením, férovým přístupem a spravedlností, trpělivostí, zájmem o žáky, veselostí, tolerancí, flexibilitou a autoritou. (Königs 1983, 358) Podle Königse existuje skupina vlastností, které se hodí k oběma skupinám, a to je jistota, ochota riskovat, organizační talent a angažovanost. Königs dále vyčíslil řadu vlastností učitele, které se nedají přiřadit ani k jednomu typu, a to podle něho podporuje tuto typologii. Jedná se o vnitřní profesní motivaci, schopnost zachovat si odstup, fantazii, výřečnost, kontrolu afektu, ochotu k sebepoznání a sebekritice, zručnost, odstup od role a malou úroveň strachu. (Königs 1983, 359)

Zajímavá je typologie Camilly Kresbach-Gnath, kterou vytvořila na základě svého výzkumu ve švédských podnicích klasifikaci, která se podle Michaela Schratze a Ulrike Steiner-Löffler dá použít i ve školství. Stejně jako ve firmách najdeme ve školách přímé protivníky (*aufrechte Gegner*), kteří jsou proti všemu novému, dále misionáře (*Missionar*), kteří za prosazení svých idejí „jdou do ohně“, přesvědčené (*Gläubige*), kteří bez ohledu na námahu prosazují inovace, vyčkávající a lhostejné (*Abwartende&Gleichgültige*), kterým je vlastně všechno jedno, slibující (*Lippenbekenner*), bojovníky v zákopech (*Untergrundkämpfer*), kteří s novinkami souhlasí, ale zdůrazňují jejich stinné stránky, a emigranty (*Emigranten*), kteří ze školy před novotami utíkají. (Schratz/Steiner-Löffler 1998, 168-169)

Altstetter (1980, 105) rozlišuje učitele dominantního a autokratického. Dominantní typ úzce řídí vyučování, což se projevuje velkým podílem jeho mluvením, stálým zasahováním do práce a projevu žáků. Dominantní učitel přikazuje, nařizuje, rozkazuje, chválí a trestá. Naproti tomu učitel autokratický (autokrativ) má sice na první pohled podobné projevy, ale je emocionálnější, ironický a sarkastický, vysmívá se žákům, je podrážděný a agresivní, přecitlivělý, prosazuje svoji vůli tresty, výhrůžkami a špatnými známkami.

Podle teorie, kterou formuloval v 80. letech E. M. Rogers, se lidé dělí podle toho, jak přijímají novinky, do pěti skupin: novátor a zlepšovatel; ten, kdo si okamžitě osvojí novinky; pragmatik; konzervativce stavící se proti novotám a zaostalec. Na základě této teorie provedli Černochová, Siňor a Kankaarinta (2001, 335) průzkum mezi studenty učitelských oborů a došli k závěru, že mezi studenty učitelství jsou zastoupeny všechny zmiňované skupiny.

Na základě svého výzkumu kompetencí, který je představen v další kapitole, vytvořil Bauer (2005) typologii učitelů, která vychází z dimenzí základních pedagogických kompetencí. Rozděluje učitele na pionýry, kteří neustále objevují nové, umělecké řemeslníky, kteří pracují s originálními, neobvyklými materiály, experty, manažery, herce a politiky stojící v pozadí.

Typologií učitele cizích jazyků, kterým je věnován tento výzkum, se zabývala Schwerdtfeger (1977), která rozlišuje mezi typem více zaměřeným na individuum a typem více zaměřeným na interakci. Už z názvu jednotlivých typů je zřejmé, že není možné striktní přiřazení k jedné nebo druhé skupině. Kromě toho zastává Schwerdtfeger názor, že učitel není pouze nositelem určitých vlastností, které staticky uplatňuje vůči žákům, ale že jeho vlastnosti ovlivňují proces interakce učitele s žáky. Mezi faktory spíše interaktivního přístupu k žákům považuje interakci se všemi účastníky výchovy a vzdělávání, omezení dominantnosti, větší podíl žáků na rozhodování ve vyučování. Do druhé skupiny patří stálá kontrola a hodnocení na základě hodnot a norem. (Schwerdtfeger 1977, 359) Z českých autorů jmenujme alespoň Kopřivu, který rozlišuje učitele na angažované, schopné empatie, obětavé a neangažované, bez zájmu o žáka. (Kopřiva 2000, 16-20).

Z výše uvedeného výčtu různých typologií je zřejmé, že jsou založeny na osobních vlastnostech a profesionálních dovednostech učitelů, na jejich přístupu k žákům a profesi a ke změnám ve školství. Jakými znaky se vyznačuje současný učitel cizích jazyků, nebo lépe řečeno, jaké kompetence by měl mít, tomu je věnována pozornost ve výzkumné části práce. Na základě analýzy učitelových rolí jsou konstruovány podle Spilkové kompetence učitele, které vyjadřují odpovědnost učitele v procesech vyučování a učení. (Spilková 2004)

1.5 DEFINICE POJMU KOMPETENCE

Kompetence je pojem, který je v současné době skloňován ve všech pádech. Především se v souvislosti s probíhající reformou mluví o klíčových kompetencích žáka, jejichž rozvoj je podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) nejdůležitějším cílem výchovy a vzdělávání. Přitom je pojem kompetence mnohdy nesprávně chápán a interpretován. Někteří učitelé, i ti, kteří se zúčastnili mého výzkumu, považují pojem kompetence za zavádějící, chápou jej jako něco, co už tady dříve bylo, jenom je to dnes nazýváno jinak, což je mate. Zaměňují přitom pojmy kompetence a dovednost. Kompetenci je však třeba chápat jako širší pojem. V běžné komunikaci se skutečně označení kompetence používá pro předpoklad, způsobilost či dispozice k jednání, tedy jako synonymum pro dovednost, znalost, kvalifikaci. Také Níeke používá pojem kompetence pro vyjádření různých kvalifikací a jejich částí a definuje kompetenci jako schopnost vykonávat kvalifikovaně zadané úkoly, uvědomovat si zodpovědnosti vykonávat danou práci co nejlépe a dodržovat etické zásady profese. Jiní autoři

používají pojem kompetence pro označení dispozic k úspěšnému jednání v komplexních a problematických situacích. (Helus 2001 in Nieke 2002, 16) Přitom pojem kompetence učitele není v zahraniční ani v české odborné literatuře pojmem novým. Jak uvádí Janík (2006), začal se pojem kompetence jako označení pro soubor osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele používat v 60. letech 20. století, kdy se začal pedagogický výzkum věnovat otázce role učitele a efektivity jeho výuky.

Také Vašutová (2001) se domnívá, že se pojem kompetence používá nejednoznačně a definuje kompetence takto: „*Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.* (Vašutová 2001, 30) Podobně Spilková chápe profesionální kompetenci jako „[...] *komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobní charakteristiky*“. (Spilková 2004, 25)

Bílá kniha (2001, 51) a rámcové vzdělávací programy definují kompetence jako soubory znalostí, dovedností, postojů a hodnot, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.

Stejně definuje klíčové kompetence Belz a Siegrist. Podle těchto autorů zahrnují klíčové kompetence schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. (Belz, Siegrist, 2001) Také v předkládané studii je chápán pojem kompetence v tomto významu.

Všechny definice pojmu kompetence se shodují v tom, že se jedná o komplexní soubor, obsahující nejenom o vrozené schopnosti, ale také o získané znalosti, dovednosti i zkušenosti. Takto jsou chápány kompetence učitele v této studii.

1.6 KLASIFIKACE POJMU KOMPETENCE UČITELE

Kdo se zajímá o to, jak se stát učitelem, má poměrně jednoduchou práci. Stačí nahlédnout do studijních programů a předpisů vysokých škol, které připravují budoucí učitele, a vybrat si z nabídky různých škol tu, která mu nejlépe vyhovuje. Pokud ale chce vědět, co musí člověk umět, aby se mohl stát učitelem, jaké má mít kompetence, má mnohem těžší práci. Jak je uvedeno v předchozích kapitolách, je pro učitelskou profesi charakteristické velké množství různých úloh, rolí a funkcí, které musí plnit. A s tím souvisí otázka, jaké znalosti, dovednosti a schopnosti k jejich plnění učitelé potřebují. A existují nějaké kompetence typické pro tuto profesi? Jak tvrdí Bauer, v „*(V) současnosti se obecně za klíčovou kompetenci učitelů považují cílené plánování, organizace, vedení a reflexe procesu učení a vyučování. Vyučování jako organizování procesů učení vyžaduje odbornou a odborně vědeckou, odborně didaktickou a pedagogicko-psychologickou kompetenci. Kromě toho je nutná metakompetence. K ní patří schopnost kooperace, připravenost učit se stejně jako schopnost starat se o uchování svého vlastního psychologického a tělesného zdraví.*“ (Bauer 2002, 50)

Nezvalová (2001, 51-54) navrhuje rozdělit pedagogické kompetence na kompetenci řídicí, sebeřídicí, tj. kompetence řídit svůj profesionální rozvoj, a odborné, které dále charakterizuje

jednotlivými způsobilostmi. Řídící kompetence obsahuje způsobilost plánovat výuku, úspěšně ji realizovat, monitorovat a hodnotit. Kompetence sebeřídící zahrnuje způsobilost rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality práce a podílet se na týmové práci. A kompetence odborná předpokládá způsobilost ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru a vytvořit hodnotový systém.

Švec (2001) chápe učitelské kompetence jako oblasti rozvoje osobnosti učitele a dělí je na kompetenci k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní), kompetenci osobnostní (odpovědnost učitele za pedagogické rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých) a rozvíjející se kompetenci (adaptabilita, adaptivní, informační, výzkumné sebereflektující a autoregulační dovednosti).

Z tohoto modelu, který prezentuje Švec, (1998) ale také Spilková (2004) nebo Vašutová (2001), vychází Cisovská (2001, 235), která považuje za důležitou složku dovednosti osobnostně sociálního charakteru, které nazývá osobnostně sociální kompetenci: *„Sociální oblast osobnostně sociální kompetence zahrnuje podle Švece (1998, 77) sociální dovednosti, ale i vědomosti, postřehy, postoje a vlastnosti, které podmiňují účinnou sociální komunikaci – jejím jádrem jsou dovednosti; potřeby, vlastnosti a postoje jsou spouštěčím mechanismem těchto dovedností.“*

Helus vychází z humanistické pedagogiky a vymezuje klíčové kompetence učitele, které nazývá jádrové, *„[...] vyjadřující základní smysl a cíl učitelovy profese; smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologických základních služeb člověku“*. (Helus 2001, 48) Jádrovými kompetencemi jsou podle Heluse kompetence pedagogická (plánovat, organizovat a řídit učení žáků), kompetence oborově-didaktická (zvládnutí základů vyučovacího předmětu a dovednost jeho tvořivé transformace tak, aby rozvíjel osobnost žáka), pedagogicko-organizační (řízení vztahů a činností ve třídě) a kompetence pedagogické sebereflexe (reflexe působení na žáka a sebevzdělávání). Jádrové kompetence vyjadřují skutečnost, že učitelovo povolání je *„[...] odborně, vědecky i eticky založeno na realizaci určitého vztahu k dítěti/dospívajícímu. [...] Jde o vztah nastolující vzdělávací výzvy a úkoly.“* Její součástí je *„[...] způsobilost učitele pohlédnout na sebe, ale i na své kolegy, učitelský sbor pod zorným úhlem kvality odpovědi na odkázanost dítěte/dospívajícího na vzdělávání, pod zorným úhlem způsobilosti aktualizovat jeho vzdělávací potence a eliminovat jeho bariéry rozvíjet se“*. (Helus 2001, 49).

Z humanistické pedagogiky a psychologie vychází také Lukášová (2003), která klasifikuje klíčové učitelské kompetence jako kompetenci vývojově-reflexivní, diagnostickou, sebereflexivní, sociálně-vztahovou (interaktivní, komunikativní, kooperativní, předmětově diagnostickou, psychodidaktickou, kompetenci k projektivní tvořivosti, pedagogicko-výzkumnou, metodologickou a kompetenci decizní, pedagogicko-organizační.

Učitel realizuje cíle vzdělávání prostřednictvím kompetencí. Vzdělávací cíl 'učit se poznávat' plní přes kompetenci předmětovou, didakticko/psychodidaktickou, pedagogickou, inforatickou a informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící. Vzdělávací cíl 'učit se žít společně s ostatními' se naplňuje pomocí kompetence sociální, prosociální, komunikativní a intervenční. Cíl 'učit se jednat' se realizuje díky kompetenci všeobecného rozhledu, osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální a proevropské. K naplňování cíle 'učit se být' přispívá učitel na základě diagnostické, hodnotící, poradensko-konzultační kompetence a kompetence zdravého životního stylu. Některé kompetence se podílejí na plnění mnoha cílů, některé mají průřezový charakter a jsou zastoupeny při plnění všech cílů. (Vašutová 2001, 34-36)

Také v zahraniční literatuře najdeme různé pohledy na učitelské kompetence a jejich třídění. Například Heckt (2006) uvádí, že vedle odborné a didaktické kompetence musí učitel disponovat ještě jednou kompetencí, lépe řečeno jedním komplexem kompetencí. Je třeba, aby ho učení bavilo, aby mohl pracovat efektivně s žáky, aby v učitelském kolektivu našel spolupracovníky, se kterými může řešit vzniklé problémy. Nazývá ji kompetencí činností. Tato kompetence zahrnuje komunikativní a kooperativní kompetenci, stejně jako kompetenci řešit problémy, hodnotit a podle potřeby usměrnit vlastní jednání. Kooperativní a komunikativní kompetence jsou podle něj ve velké míře založeny na zkušenosti, nedají se naučit jako suchá teorie, bylo by to jako „kurz plavání na suchu“ (Heckt 2006, 12).

Podle Giesecka potřebuje pedagog dvě kompetence: kulturní (věcná) a komunikativní (pedagogický vztah), ke které patří umět žáky vést, povzbuzovat a podporovat (Giesecke 1996, 396). Přitom chápe učitele jako někoho, kdo pomáhá při učení, někoho, kdo něco zná a umí a je schopen to předat žákům. Kulturní kompetence je umělecké dílo, věda i řemeslo.

Arning (2000, 306-308) rozlišuje pět kompetencí učitele: osobnostní, všeobecnou pedagogickou činnostní kompetenci, speciální pedagogickou činnostní kompetenci, odbornou a organizační kompetenci. Osobnostní kompetence (Selbstverantwortungskompetenz) obsahuje prvky, které vychází z nutnosti sebereflexe, myšlení a jednání, stanovení vlastních cílů, z vlastností a osobních zkušeností především z vyučování, které umožňují ověřovat a zpracovávat vlastní projekce. Všeobecná pedagogická činnostní kompetence (allgemeine pädagogische Handlungskompetenz) je sumou základních prvků, které jsou nutné pro profesi učitele, ale nejsou výlučně pro ni určeny. Jedná se např. o senzibilitu, schopnost kooperace a integrace, navazovat kontakty, řídit skupinové procesy, radit, hodnotit. Speciální pedagogická činnostní kompetence (spezielle pädagogische Handlungskompetenz) je naopak zaměřena přímo na proces učení. Patří sem dovednost vytvořit vhodné prostředí, vyučovat, didaktické a metodické dovednosti, využití klasických i nových postupů, nových médií apod. Odborná kompetence (fachliche Kompetenz) je výrazem toho, že učitel je expertem ve svém oboru, který dokáže sledovat vývoj své disciplíny a dále se kvalifikuje. Organizační kompetence (Organisationskompetenz) zahrnuje potřebné organizační schopnosti a znalosti administrativních postupů, schopnost analýzy úkolů, evaluace, práce v týmu, spolupráci s mimoškolními oblastmi a institucemi. Tyto kompetence nestojí vedle sebe, ale navzájem se prolínají. Z šíře těchto kompetencí vyplývá potřeba cíleného vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů. Pro oblast obecné pedagogické kompetence jsou nutné znalosti o skupině, jejím vedení a podpoře, diagnostických postupech, evaluaci učení a hodnocení. Speciální kompetence k pedagogickému jednání v sobě zahrnuje vědomosti o učení z pohledu různých disciplín, jako je psychologie, pedagogika, odborná didaktiky, biologie, informatika, dále znalost metod a funkcí multimédií a jejich využití v procesu učení. Odborná kompetence si žádá vědomosti z různých disciplín, jmenujme např. řeč a komunikaci, ekologii apod. Organizační kompetence zahrnuje potřebné organizační schopnosti a znalosti, informace o funkci institucí a jejich organizaci především s ohledem na školství, včetně práva, personální otázky, evaluace. Kromě vědomostí z těchto oblastí jsou potřebné i odpovídající metody, tedy praktické zkušenosti.

Nolle (2004, 20) definuje pojem kompetence a srovnává ho s pojmem kvalifikace, který se v německy psané literatuře často objevuje jako synonymum tohoto pojmu. Rozlišuje čtyři kompetence - a to odbornou, sociální, metodickou a osobnostní. Odborná zahrnuje základní pedagogické znalosti, terminologii, didaktickou kompetenci a základní znalosti školního života. Sociální obsahuje komunikativní kompetenci, schopnost reflexe a sebereflexe, empatii,

autentičnost, hodnotovou orientaci a schopnost kritiky a řešení konfliktů. Metodická kompetence v sobě ukrývá znalost a využití nových médií a technologií, schopnost sebeorganizace a časový management. (Nolle 2004, 59)

Bauer (2005, 20) dělí učitelské kompetence na odborné, didaktické a nadoborové (überfachliche). Pro značení nadoborové pedagogické kompetence používá pojem základní pedagogické kompetence. Základní pedagogické kompetence (pädagogische Basiskompetenzen) se podle výzkumů, které Bauer realizoval v letech 1996 až 1999, dají rozdělit do šesti skupin. Jedná se o dovednost vyjasnit cíle a strukturovat obsah, využívat různé sociální formy, řídit interakci, komunikovat a informovat, vytvořit podmínky pro učení a plánovat a organizovat. (Bauer 2005, 20) Tyto kompetence jsou propojeny, navzájem se ovlivňují. První dimenzi, kterou tvoří stanovení cílů a strukturování obsahu, tvoří dále dovednost vyzdvihnout důležité, spojovat logicky a kauzálně, redukovat, spojovat analogické a seřadit sekvence. Čím lépe dokáže pedagog obsah logicky a věcně třídit a spojovat, tím lepší je jeho kompetence v rámci této dimenze. Úspěšný pedagog umí využívat sociální formy, což znamená převzít vedení a řídit a současně podporovat vnitřní organizaci, sociální vztahy, vytvářet pravidla, vést malé i velké skupiny, dvojice. Důležitou, ale pro učitele nelehkou dimenzi, tvoří řízení interakcí. To znamená vnímat, ale také ukázat city, mít smysl pro humor, úctu k jiným, hrát si, moderovat a řídit diskusi. S touto dimenzí úzce souvisí komunikace, která znamená aktivně naslouchat, klást otázky, dávat a přijímat zpětnou vazbu, radit žákům, vizualizovat, vést diskusi a přednášet. Pátou dimenzi, kterou autoři vytvořili v rámci kvalitativní studie na základě principu zakotvené teorie „Grounded Theory“, nazvali její zakladatelé Strauss a Corbinová (1999) tvorbou učebního prostředí. Učitelé, kteří mají vytvořený vhodný repertoár této dimenze, umí využívat řeč těla, pracovat s hlasem, vytvářet prostory vhodné pro vyučování, vyhledávat materiály a tvořit webové stránky. Pro úvodní a závěrečné fáze hodin využívají různých rituálů. Poslední dimenzí je plánování a organizace. Tím jsou míněny formy, které jsou důležitou přípravou na práci ve třídě, která je ve vlastním průběhu hodin nepostřehnutelná. Patří sem sběr informací a materiálů a jejich archivace, rozvržení času a také činnosti, které byly a jsou prozatím podceňovány, a to je reflexe a evaluace. (Bauer 2005, 20-27)

Kyriacou (1996) rozlišuje rozhodovací a výkonové kompetence učitele a zdůrazňuje nutnost rozvíjení obou. Mezi základní pedagogické dovednosti řadí plánování a přípravu na vyučování, realizaci vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, dovednosti týkající se klimatu třídy, dovednosti, které pomáhají udržet kázeň, hodnocení prospěchu žáků a dovednosti reflexe a sebehodnocení vlastní práce.

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) a rozboru dosavadních výzkumů byla v únoru 2009 zahájena veřejná diskuze k profesním standardům kvality učitele, které vycházejí z kompetencí učitele, jak je formulovala Vašutová (2001b). Jako klíčové kompetence stanovila kompetenci oborově-předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, obecně pedagogickou, diagnostickou a intervenční, kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní a kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Profesní standard, který je založený na profesních kompetencích učitelů, odvozených od cílů vzdělávání a funkcí školy, „[...] je kritériem kvalifikace a spolu s aktuálním výkonem učitele kritériem kvality jeho práce“. (Walterová 2001b, 16). Profesní standard působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představuje jejich normativní základnu, na níž se nastavují vyšší a specifitější úrovně kompetencí, jež se utvářejí v průběhu profesní dráhy, a to jak zkušeností, tak vzděláváním. (Vašutová 2001b, 26)

Jeden citát na závěr. Robert Čapek (2006) napsal: „*Se stávajícím zavedením školních vzdělávacích programů jsou nositelé kvalitního vzdělání takoví učitelé, kteří dokáží prohlubovat klíčové kompetence u žáků, realizovat očekávané výstupy jednotlivých oborů, pracovat s průřezovými tématy atd. Klíčem jsou nejen vlastní postoje učitele, ale také pedagogické dovednosti, mezi nimi i schopnost používat rozmanité způsoby vyučování.*”² S ohledem na zavádění rámcových vzdělávacích programů je nutné, aby si učitelé osvojili nebo prohloubili kompetence nutné pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Protože na tyto úkoly nebyli stávající učitelé během svého studia připravováni a další vzdělávání se v této oblasti zavádí velmi pomalu a se zpožděním, vlastně již pět minut po dvanácté, je to otázka, které také věnuji ve svém výzkumu pozornost.

1.7 UČITEL CIZÍCH JAZYKŮ A JEHO KOMPETENCE

S postupnou přeměnou naší společnosti na vícejazyčnou a multikulturní, což vyplývá nejen z rostoucí pracovní migrace, zvyšujícího se počtu vystěhovalců a lidí, kteří se stěhují, ale také s postupující evropskou integrací, narůstá potřeba a nutnost znalosti cizích jazyků. Současně se diferencuje zaměření učitelů cizích jazyků: pro první stupeň a druhý stupeň základní školy, střední a vysoké školy, pro odborné školství, první a další cizí jazyk, vzdělávání dospělých apod. To vše vyžaduje široké a specifické spektrum kvalifikace učitelů. (Krumm 1990, 113) Mnoho výzkumů je věnováno otázce, co vlastně je důležité pro efektivní učení cizího jazyka. Tyto studie se zatím především věnovaly novým metodám, roli žáka apod. Otázce, jakou funkci plní ve výuce cizích jazyků učitel, bylo zatím věnováno poměrně málo pozornosti. Některé z nich představí tato kapitola.

Učitel cizích jazyků musí být zcela jistě nositelem klíčových kompetencí, kterými by měli disponovat všichni učitelé a které představila předchozí kapitola. Ale vzhledem k zaměření předmětu, který vyučují, by měli naplňovat i specifické kompetence, které vyplývají z charakteru vyučování cizího jazyka. Osobnost učitele cizích jazyků je více než u ostatních předmětů důležitým faktorem ve výuce. Na základě svého výzkumu došel Königs (1983, 356) k závěru, že zásadním faktorem ve vyučování je motivace pro cizí jazyk a kulturu zemí cílového jazyka, při které hraje učitel cizího jazyka důležitou roli. Dalším důvodem pro toto tvrzení je skutečnost, že učitel má důležitý podíl na vytvoření klimatu ve skupině. Solmecke (1981, 5) pokládá na základě výzkumů, které prováděl v letech 1977-1980 učitele cizích jazyků za „reprezentanta“ kultury cílového jazyka, jehož postoj k jazyku, k vyučování a k žákům ovlivňuje vztah žáků k cizímu jazyku a kultuře dané země.

Leupold definuje kompetenci jako „[...] *dynamický koncept otevřený změnám, který je aktivován při řešení určité situace* (Leupold 2000, 180) a odvozuje tři oblasti kompetencí: osobnostní, kompetenci k jednání a kompetenci k učení. Přitom se podle jeho názoru každý komplex skládá z dílčích částí. Tak patří k osobnostní kompetenci schopnost sebeevaluační, otevřenosti a kreativity. Kompetence k jednání je spojena se schopností připravit učební materiál podle

² http://www.modernivyucovani.cz/index.php?Itemid=61&id=65&option=com_content&task=view
[8.7.2011]

potřeb žáků, adekvátně zprostředkovat vědomosti žákům a schopnost jejich učební aktivity verbálně a neverbálně stimulovat. Kompetence k učení zahrnuje schopnost a ochotu přijímat nové poznatky a využívat je v praxi. Tyto kompetence jsou potřebné pro přípravu i vedení vyučování, jejich spojení se zažitými technikami učení a jejich aktualizace s ohledem na žáky umožní měnit koncepty vyučování cizích jazyků s ohledem na nové poznatky v oblasti učení a vyučování cizím jazykům. „*Vědecky fundovaná kompetence učitele cizích jazyků je schopnost umět plánovat, vést a evaluovat výuku cizího jazyka pro různé cílové skupiny podle nenovějších psycholingvistických poznatků.*“ (Vollmer 1990, 185) Protože učitelé cizích jazyků často pracují nejen s žáky ve škole, ale v mnoha případech i s dospělými, například v jazykových kurzech pro dospělé nebo při soukromých hodinách, je důležité, aby uměli pracovat i s těmito cílovými skupinami. V provedeném výzkumu je věnován prostor také otázce, zda dotazovaní pracují s žáky středních škol, ale také s mladšími dětmi či dospělými.

Giesecke (1987) chápe kompetence učitele cizích jazyků z pohledu sociologie a vidí v pedagogické profesi konflikt rolí, konflikt mezi rozporuplnými očekáváními osob a skupin, které jsou s učiteli v úzkém kontaktu nebo ovlivňují nepřímo jejich práci. Profesionální kompetence pedagoga se proto projeví i v tom, jak dokáže najít rovnováhu mezi těmito rozpory. Ale i tato profesionalita je určitým způsobem omezená. Politická kompetence se musí pohybovat v mezích směrnic platných pro danou instituci. Administrativní kompetence se musí vztahovat nejen ke znalostem předpisů pedagogické instituce, pedagog je musí umět využívat v rámci své pravomoci. Také ekonomická kompetence je v určité míře pro práci učitele potřebná. Nejde jenom o to, vycházet s určitým množstvím prostředků, ale také je nutno tyto finanční prostředky obstarávat nebo se zasadit o jejich získání. Zdravotnická kompetence je potřeba pouze v laické rovině, stačí ji omezit na umění první pomoci a zajištění lékařské péče, ale kromě toho musí mít pedagog dostatečné znalosti o možnostech a omezeních dané věkové skupiny, se kterou pracuje. Tyto kompetence musí být uplatňovány v učitelské praxi jen v určité míře, protože existují profese, jejichž náplní jsou právě tyto činnosti, ale od pedagogů se i tato znalost a dovednost očekává. Z úkolů, které plní učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu, vyplývá především nutnost sociální a kulturní kompetence, na kterou mají být budoucí učitelé připraveni již během vysokoškolského studia, a která by měla být aktualizována v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Sociální kompetence se vztahuje ke schopnosti vytvořit vhodné učební prostředí a fungovat jako pomocník při výuce. Tato sociální kompetence je sama o sobě bezvýznamná, pokud není podpořena kulturní kompetencí, u které se jedná o obsah učební komunikace. Kromě přípravy učitelů výchovných předmětů je však kulturní kompetence zanedbávána, přestože právě ve výuce cizích jazyků hraje důležitou roli. (Giesecke, 1987) Dotazovaní učitelé (Kapitola 4) chápou kulturu jako pojem zahrnující také realie země cílového jazyka, kterým se věnují při vyučování a snaží se vlastní zkušenosti a znalosti rozšiřovat při zahraničních pobytech nebo při kontaktech se zahraničními hosty.

1.7.1 JAZYKOVÁ KOMPETENCE UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ

Při zkoumání vlivu učitele cizích jazyků na výuku je třeba se zamyslet nad tím, které vlastnosti, vedle těch, jež platí pro učitele obecně, ovlivňují vyučovací proces při výuce cizího jazyka. Jako první kategorii je třeba jmenovat aktivní jazykovou kompetenci, tedy znalost předmětu vyučování. Dá se předpokládat, že učitel si zvolil právě tento obor, protože ovládá cizí jazyk.

V případě cizích jazyků je znalost předmětu výuky obzvláště důležitá, protože v opačném případě se neznalost projeví více, než je tomu u jiných vyučovacích předmětů. Ovšem i v tomto případě může učitel jistě najít způsoby, jak svoji neznalost zamaskovat. Aktivní jazyková kompetence znamená pokud možno obsáhlou praktickou znalost cizího jazyka. V současné době se za kritérium této kompetence dá považovat znalost jazyka přinejmenším na úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Christ 1996, 17). Používáním cizího jazyka ve vyučování učitel zprostředkovává žákům představu o tom, co je v cizím jazyce možné a co ne, jak je možné jazyk využívat při komunikaci a při recepci. Znalost cizího jazyka musí být spojena s jistotou řečového projevu a s důsledným plánováním vyučování s využitím všech řečových dovedností. Čím je učitel nejistější v cizím jazyce, tím přesněji a lépe musí vyučování plánovat a využívat různá média. To současně znamená, že předpokládá a vyžaduje určité chování žáků, kteří musí být při výuce aktivní a musí spolupracovat s učitelem i mezi sebou. Do třetice znamená nejistota ve znalosti jazyka s velkou pravděpodobností, že učitel využívá spíše uzavřené metody vyučování a typy úloh. Současně omezuje nedostatečná znalost jazyka možnosti učitele účastnit se odborných diskusí a studovat odbornou literaturu, stejně jako využívat metodické příručky apod., které jsou velmi často publikovány v cizím jazyce.

1.7.2 DESKRIPTIVNÍ JAZYKOVÁ KOMPETENCE

Od učitele cizích jazyků se neočekává jen velmi dobrá schopnost komunikovat v cizím jazyce, ale také schopnost umět jazyk popsat a například gramatické jevy žákům srozumitelně a přitom přesně vysvětlit. Jestli učitel vysvětluje gramatiku induktivním způsobem pomocí metajazyka a příkladů nebo deduktivně s pomocí textového korpusu, je otázka psychologie učení a metody, v každém případě musí být tento metajazyk pro žáky srozumitelný a musí odpovídat jazykové normě.

S touto problematikou souvisí forma prezentace jazyka a tedy především volba vhodného textového materiálu. Učební materiály jsou především ve výuce cizího jazyka neodmyslitelnou součástí výuky. Výzkum provedený Quetzem ve výuce angličtiny dospělých (1982) prokázal, že v průměru 82% vyučovací jednotky cizího jazyka pracují učitelé s učebnicí. Proto je otázka volby vhodné učebnice, nebo ještě lépe učebního souboru, velmi důležitá a také nelehká. V současnosti je na trhu učebnic dlouhá řada titulů našich i zahraničních autorů a jednotlivá nakladatelství soutěží o přízeň učitelů s pomocí nejrůznějších reklamních taktik, takže rozhodnout se a vybrat si to nejlepší pro danou cílovou skupinu není jednoduché. Čím lepší je jazyková kompetence učitele, tím objektivnější je jeho rozhodování, protože může ohodnotit nejen metodickou, ale i jazykovou úroveň publikace. Není totiž výjimkou, že se v učebnicích vyskytují gramatické chyby nebo nevhodné výrazy, že jazyk textů je zastaralý nebo neautentický, neodpovídá jazykové normě apod. Je vhodné, aby učebnice ve svých textech prezentovaly různé jazykové registry a variety (Rykalová 2013, 313), a je úkolem učitele, aby u žáků vytvořil cit pro různé komunikativní situace a jim odpovídající jazykové prostředky. Důležité je, aby učitel nepracoval pouze s didaktizovanými texty, ale využíval také narativní, literární a autentické texty. K práci s autentickým materiálem, konkrétně s novinovými texty v hodinách němčiny, podává návod např. Rykalová (2011) ve své publikaci *„Německy psaný tisk v hodinách němčiny. Práce s textem, vzorové analýzy, úlohy, didaktické testy.“* Zároveň upozorňuje na potřebu připravit žáky a

studenty na vstup do odborné praxe právě prostřednictvím práce s autentickými texty v hodinách cizího jazyka (Rykalová 2008).

Protože i učebnice českých nakladatelství stále více využívají k popisu jednotlivých jazykových jevů mezinárodně platné lingvistické pojmy, je jejich znalost nutností pro učitele i žáky. Jak dalece pracují učitelé cizích jazyků s těmito pojmy a nakolik se uchylují k vysvětlování gramatických jevů v mateřském jazyce, ukazuje tento výzkum.

1.7.3 INTERKULTURNÍ KOMPETENCE

Postoj učitele ke kultuře cílové země je velmi důležitý, protože učitel v mnohém ovlivňuje postoje žáků. Dá se předpokládat, že učitel, který se rozhodl studovat cizí jazyk, tak učinil proto, že má k zemi kladný vztah, který se vytvořil na základě řady informací, které o dané zemi získal. Učitel je hlavním, pro žáky mnohdy jediným reprezentantem kultury cizího jazyka, takže jeho názory mají především u mladších jedinců charakter normy (Königs 1983, 380). Proto je důležité, aby učitel zprostředkoval mnohostranný obraz kultury, pokud možno interkulturně zaměřený, a dal tak žákům možnost udělat si vlastní představy o kultuře zemí cílového jazyka. Proto je třeba, aby žákům byly prezentovány materiály z různých pramenů, neboť jednostranné informace vedou k vytvoření stereotypů a klišé o společnosti země cílového jazyka. Také sami žáci mohou mít autentické a aktuální informace o zemi, které je třeba využít ve vyučování. Učitel se při otevírání hranic Evropy stále více stává interkulturním zprostředkovatelem, který pomáhá překonávat hranice v několika smyslech tohoto slova. To od něj vyžaduje zvláštní formy senzibility a nácviku interkulturních procesů učení a porozumění. (Vollmer 1990, 185)

Interkulturní kompetence je tvořena několika částmi, které by se měly již během studia učitelství nebo nejpозději během programu dalšího vzdělávání učitelů rozvíjet. Jsou to dovednost osvojit si kontrastivní kulturní vědomosti o realitách a formulování interkulturních hypotéz, ověření hypotéz pomocí interkulturního pozorování a zprostředkování výsledků z obou předchozích fází spolužákům nebo žákům. Velmi vhodným prostředkem pro tento proces jsou právě zahraniční pobyty a vedení portfolia nebo etnografického deníku, ve kterém účastník zachycuje a dokumentuje pozorované skutečnosti, srovnává, odvozuje, klasifikuje, zobecňuje a popisuje změny ve vlastním vnímání interkulturních rozdílů. (Buttjes, 1990, 50)

Podle Kramera (1997) se interkulturní kompetence skládá nejméně za čtyř rovin, kterými jsou zprostředkování informací o cizí kultuře, seznámení s komunikativními strategiemi, zprostředkování určitých postojů a umožnění získání zkušeností o cizí kultuře. Informovat o cizí kultuře a společnosti je velmi důležité, protože tyto vědomosti si žáci mohou transformovat i na jiné kultury, ale vzhledem k množství témat a k poměrně krátké době, která je k dispozici, je možné je předat jen exemplárně. Komunikativní strategie umožní žákům samostatné získávání informací o kultuře cizího jazyka a umožní jim řešit odborně i komunikativně obtížné situace. Dalším důležitým bodem je rozvoj určitých vlastností, jako je empatie, senzibilita, tolerance atd., které jsou podmínkou pro zájem o cizí a vlastní kulturu. A konečně zkušenosti s kulturou cizí země, které můžeme získat v zahraničí i doma, umožní komplexní reflexi a eventuální korekce pohledu na cizí zemi, její kulturu a společnost. Tato kompetence se propojuje a kombinuje s lingvistickou kompetencí, komunikativními strategiemi a znalostmi o cizím jazyce a kultuře tak, že umožní žákům zvládnout komunikativní praxi. (Kramer 1997, 60)

Protože pro široký rozsah řečové a interkulturní kompetence je vhodný a výhodný delší pobyt v zemi cílového jazyka, doporučuje mnoho účastníků 10. Jarní konference k výzkumu cizojazyčného vyučování, například Rupprecht S. Bauer, pro studenty cizího jazyka povinný půlroční pobyt v zemi, kde se mluví jazykem, který studují. (Bauer 1992) Tak tomu bylo v České republice do roku 1989, a také v Německu do 60. let. V Německu tato skutečnost byla určitou dobu současně podmínkou pro možnost vykonání státní zkoušky v učitelských studijních oborech. Se zavedením regulérní doby studia a s navázáním na státní podporu Barfög byla tato podmínka v Německu zrušena. (Bauer 1992, 18) Nedávno provedený výzkum ukázal, že jen malý počet zemí požaduje v současnosti od svých učitelů jazyků, aby absolvovali před nástupem do zaměstnání studijní pobyt v zahraničí. Pouze 53,8 % učitelů cizích jazyků při dotazování uvedlo, že strávili více než měsíc studia v zemi cílového jazyka, který vyučují.

U nás možnost a někdy i povinnost semestrálního či ročního studia v zemi cílového jazyka skončila po revoluci v roce 1989. Tato situace je tedy v době šíření myšlenky 'transnacionální' a 'interkulturní' schopnosti komunikace pro učitele cizích jazyků velmi nevýhodná. Studenti ze zemí Evropské unie mají sice možnost využít různá stipendia, například programy studentské mobility ERASMUS, ale ty nejsou určeny výhradně studentům cizích jazyků a jejich počet je omezen. Ještě obtížnější je přístup ke stipendiím pro učitele cizích jazyků. Bílá kniha (2001, 92) sice slibuje, že „[...] rozvojovým programem bude podpořena výměna akademických pracovníků, učitelů, žáků a studentů vysokých škol a vyšších odborných škol“, ale tato možnost je učiteli zatím velmi málo využívána. Zda jsou zahraniční pobyty pro studenty a učitele v zemích cílového jazyka prospěšné a v čem, tomu je věnována pozornost ve výzkumu.³

1.7.4 KOMPETENCE UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ VE VZTAHU K RÁMCOVÝM PODMÍNKÁM

Pro rozhodování učitele při plánování vyučovacího procesu je důležitá cílová skupina, kterou vyučuje. Určitě nevolí učitel cizích jazyků stejné metody, vyučuje-li na základní škole nebo například na obchodní akademii nebo v jazykovém kurzu pro dospělé. Vysokoškolský učitel, ale i učitel základní školy, by měl být odborníkem v oblasti psychologie učení a měl by znát mechanismy a strategie učení se a vyučování cizích jazyků dané věkové skupiny, protože rámcové vzdělávací programy jednotlivých typů škol se od sebe liší. Otázka strategií a technik učení je v současnosti považována za velmi důležitou v souvislosti s nutností celoživotního učení a autonomie. Žáci by se měli ve vyučování nejenom seznámit s jednotlivými strategiemi, ale také si uvědomit jejich význam pro každého jedince. (Janíková 2007) Ve třídách jsou žáci s různými návyky při učení, kteří se učí jinak, jindy, využívají různé pomůcky apod. Mezi žáky je stále více jedinců, kteří mají různé dysfunkce a ti vyžadují odlišný přístup při učení. Proto se doporučuje využívat například obrazový materiál, který usnadňuje učení dyslektikům. Navíc je prokázáno, že „[...] poznávací procesy u člověka vycházejí ze zmyslovo konkrétného vnímání, pričom najväčší význam pripadá v týchto procesoch vizuálnemu vnímaniu“. (Lenčová 2006, 55) Učitel by měl znát tuto problematiku a pracovat s poznatky teorie učení a didaktiky cizích jazyků při plánování a organizaci vyučovacího procesu. „Premyslené používanie obrazového materiálu dáva na hodinách dostatok priestoru na rešpektovanie žiaka a vytvorenie podmienok na jeho

³ <http://www.novinky.cz/kariera/281736-vek-pro-vyuku-cizich-jazyku-se-snizuje.html> [23.6.2013]

individuálny rozvoj, poskytuje vo vzťahu k učebným štýlom nové impulzy a celú škálu možností pre všetky typy žiakov. Na tomto mieste treba zdôrazniť, že vizuálne médium v akejkoľvek podobe má nezastupiteľnú funkciu pri vzdelávaní žiakov so špecifickými poruchami učenia.“ (KOLEČÁNI LENČOVÁ 2012, 71.)

Způsob vyučování je tedy závislý na zaměření cílové skupiny, věku, předchozích znalostech cizího jazyka, znalostech jiného cizího jazyka, ale také na organizačních podmínkách instituce. Velkou roli hraje například počet vyučovacích hodin týdně, technické vybavení školy, ale také postavení cizího jazyka vzhledem k ostatním předmětům. Je nepsaným zákonem, že ve školách žáci rozlišují mezi předměty důležitými, kterými jsou na středních školách například maturitní předměty, a okrajovými, jako jsou většinou výchovy. Cizí jazyky bývají považovány za obtížnější, a tím také za nositele horších známek. To je samozřejmě nutno ještě specifikovat. Angličtina a ruština jsou považovány za lehčí, němčina a francouzština za obtížnější. (Christ, 1980, 128)

Prestiž jednotlivých předmětů je do jisté míry také politickou otázkou, protože je ovlivňována vztahem společnosti k nim. V současné době vzrostla v České republice důležitost cizích jazyků v souvislosti se vstupem země do Evropské unie. To se projevuje například schválením nového školského zákona, který uzákonil povinnou maturitní zkoušku z cizího jazyka, zavedl povinnost vyučovat první cizí jazyk od třetí třídy základní školy a „[...] umožnil výuku dvou cizích jazyků tak, aby absolvent úplného středního vzdělávání byl schopen komunikovat v různé míře ve dvou cizích jazycích, z nichž jeden bude angličtina“. (Bílá kniha 2006, 91) Jako první cizí jazyk byla de facto stanovena angličtina jako Lingua franca, protože základní školy sice mohou vyučovat jiný jazyk než anglický, ale musí mít souhlas rodičů, kteří potvrdí, že jsou seznámeni se skutečností, že není zajištěna návaznost vyučování tohoto jazyka na dalším stupni školského systému. Teprve od školního roku 2013/2014 nabude platnosti upravený Rámcový vzdělávací program pro Základní vzdělávání, ve kterém se mění postavení oboru Další cizí jazyk, který je zařazen do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a školy musí šest disponibilních hodin využít pro výuku Dalšího cizího jazyka.⁴

Také postavení vyučujícího v učitelském sboru, jeho aktivity ve škole i v mimoškolních projektech mohou hrát při stanovování priorit důležitou roli. Vyučovací proces do jisté míry ovlivňuje také spolupráce mezi učiteli cizích jazyků. Kladné vztahy mezi nimi zlepšují proces socializace, především u začínajících učitelů, kterým mohou umožnit rychlejší začlenění se do procesu. Naopak mladí absolventi z vysokých škol přinášejí, nebo by měli přinášet, do školních institucí nové nápady, entuziasmus a angažovaný přístup.

Neoddělitelnou součástí vyučování je vytvoření vhodného klimatu a atmosféry ve vyučování v jednotlivých třídách, které souvisí do velké míry s vyučovacím stylem učitele, jeho osobními vlastnostmi a reakcemi. Königs vychází z výzkumů Dreesmanna (1980) a dělí faktory, které ovlivňují klima učení ze strany učitele, do tří skupin. Do skupiny psychologických a psychických proměnných řadí stupeň vnitřního napětí, celkové profesní zatížení, emocionální vztah ke skupině žáků, ztotožnění se s rolí a politicko-spoločenské podmínky, které ovlivňují vyučování. Druhá skupina zahrnuje faktory pedagogické a to jsou podle názorů Königse zkušenosti s vyučováním, stupeň transparentnosti cíle učení a vyučování a vztah k roli pedagoga, vztah k otázkám disciplíny a příčinám jejího nedodržování. Za faktory odborné považuje odbornou

⁴ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-skolstvi/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [16.7.2013]

jistotu, možnosti využití vyučovaného předmětu v praxi, například schopnost komunikovat v cizím jazyce nebo číst cizojazyčné texty. Tyto faktory nelze ovšem chápat izolovaně, protože se navzájem ovlivňují, a některé, jako ztotožnění se s rolí, patří ke dvěma skupinám. Je-li klima vyučování vnímáno jako pozitivní nebo negativní, závisí na shodě mezi psychicko-psychologickými, pedagogickými a odbornými normami a očekáváním. (Königs 1983, 392-393) I otázce spolupráce učitelů při tvorbě školních vzdělávacích programů je ve výzkumu věnována pozornost.

1.7.5 METODICKÁ KOMPETENCE

„Ty, kteří učí všechny jazyky tak, jako by byly mrtvé, nazýváme filology. Ty, kteří živé jazyky učí živě, nazýváme učiteli jazyků. Jsou filology přehlíženi, přestože se mezi nimi nacházejí ti nejstrašnější lidé a mezi učiteli jazyků mnozí dobří a rozumní.“⁵

Velkou roli při volbě metodiky hrají učebnice, nebo spíše naopak, rozhodne-li se učitel pro určitou učebnici, zvolil si více méně také určitou metodu zprostředkování cizího jazyka. Z tohoto důvodu je důležité, aby učitel byl expertem v otázce analýzy učebnic a současně, aby znal výhody a nevýhody jednotlivých metodických koncepcí vyučování cizímu jazyku. Znat všechny metodické koncepce detailně není možné, protože pohled do historie nám ukáže celou řadu různých metod, od gramaticko-překladové, přes přímou, audio-lingvální a audiovizuální, zprostředkovanou až komunikativní a interkulturní metodu, a to jsme nezmínili řadu alternativních metod, jako je Total Physical Response, Silent Way, Sugestopedie nebo bilingvální metoda (kterou však někteří odborníci ani za metodu nepovažují). Nedá se říci, že by se ve všech případech jednalo o metody historické, protože některé znaky i starších metod se částečně objevují i v učebnicích používaných na školách v současnosti. Nejen již zastaralé učebnice, ale také některé nové tituly vydané u nás, mají znaky gramaticko-překladové nebo audio-lingvální metody. Například *Němčina pro jazykové školy* (rok vydání 1962) je dosud v repertoáru některých učitelů německého jazyka, jak potvrzuje dlouhodobý výzkum prováděný Ústavem cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě (Nálepová, disertace 2004) a také předvýzkum této studie. I výzkum provedený Andrášovou (2012) dokazuje, že „[...] učitelé využívali v roce 2007 a 2010 snad všechny učebnice, které jsou na našem trhu k dispozici“. (Andrášová 2012, 222) Také novější tituly vychází částečně z těchto spíše znalostně orientovaných metod, například učebnice *Deutsch ein, zwei* (1. vydání 2002), *Německy s úsměvem nově* (1. vydání 2003) nebo *Němčina pro jazykové školy nově* (1. vydání 2012), neodpovídají požadavkům rámcových vzdělávacích programů a Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, přesto jsou učitelé německého jazyka využívány.

Učebnice svými texty, cvičeními, strategiemi, které prezentují, do velké míry ovlivňují průběh vyučování. Proto je důležité, aby si učitel zvolil vhodný titul, který bude odpovídat jeho cílové skupině i jeho představám o organizaci výuky. Již zmiňovaný výzkum Andrášové (2012) prokázal, že „[...] jedním z faktorů, který také může ovlivnit kvalitu výuky je volba učebnice“. (Andrášová 2012, 228). Analýza učebnic je ale velmi problematická, protože pro hodnocení

⁵ Hugo von Hofmannsthal: Französische Redensarten, Gesammelte Werke, 3. Band Berlin 1924

učebnic cizích jazyků neexistuje praktická a použitelná metoda hodnocení učebnic. Pro potřeby analýzy učebnic byly sice v Německu vytvořeny katalogy kritérií, ale ty jsou vzhledem k množství položek, které obsahují, pro potřeby učitele téměř nepoužitelné. Například Reisener (1978) vytvořil katalog s patnácti kategoriemi a celkem 60 položkami, Engel/Krumm/Wierlacher (1979) 16 kategorií se 75 položkami nebo Heindrichs/Gester/Kelz (1980) jen se čtyřmi kategoriemi, ale 154 položkami. (Königs 1983, 400) Také dotazník, který byl vytvořen pro schvalování učebnic ministerstvem školství, je určen pro hodnocení učebnic všeobecně a nerespektuje specifické požadavky na učebnice cizích jazyků, jako je autentičnost a aktuálnost textů, jazyková správnost, gramatická progresse, vhodné nahrávky pro poslech s porozuměním a nácvik správné výslovnosti, typologie komunikativních cvičení apod. Proto je učitel při volbě nové učebnice odkázán na vlastní intuici, zkušenosti, rady kolegů a právě na znalost současných didaktických principů a metodických koncepcí. (Nálepová 2011)

S volbou metodické koncepce je spjata i otázka učebních úloh a typologie cvičení. „*Cvičení představuje celé spektrum aktivit žáků od receptivních úloh přes nutné a vhodné mezistupně až po to, co je vlastně cílem výuky cizích jazyků: spontánní využívání získaných jazykových prostředků.*“ (Neuner/Krüger/Grewer 2001, 181) Většina typologií učebních úloh rozlišuje od úloh receptivních, receptivně-produktivních a produktivních, až po komunikativní a kreativní (Häusermann/Piepho 1996). Pro výuku je důležité, aby si učitel byl vědom nutnosti využívat postupně všechny výše uvedené kategorie, aby přecházel od cvičení řízených, drilových po otevřené, jakými jsou například hraní rolí, pódiová diskuse, diskuse pro a kontra, projektová metoda. Bohužel ne všechny učebnice cizích jazyků tuto zásadu dodržují a je na učiteli, aby v tomto případě vybral u nabídky cvičení ta nejvhodnější. (Nálepová 2011)

Sotva si dnes asi představíme moderní výuku cizích jazyků bez technických médií. K metodické kompetenci tedy patří i dovednost práce s moderními technickými prostředky. (Schwerdtfeger 1976, 134) Sice neexistuje zatím vypovídající výzkum, který by se zabýval vztahem mezi výukou cizích jazyků a technickými médii, ale již pohled do katalogu učebnic cizích jazyků napovídá, že učitelé mohou vybírat z řady auditivních, vizuálních i audiovizuálních médií. Moderní učebnicové soubory obsahují kromě učebnic a cvičebnic spoustu doplňkových materiálů, jako jsou audionahrávky, video, DVD, elektronické slovníky, CD-ROMy s interaktivními cvičeními a doplňkovými texty, interaktivní metodické příručky, materiály pro interaktivní tabuli a internetovou podporu. K tomu, aby je učitel mohl efektivně využívat, je kromě znalosti metodických postupů nutná alespoň základní dovednost v zacházení s technikou, tedy ovládání přehrávačů, jazykových laboratoří, počítačové a prezentační techniky.

Metodika výuky cizích jazyků do značné míry ovlivňuje vedení vyučovacího procesu učitelem, především uplatňováním určitých principů, upřednostňováním sociálních forem a vztahem k problematice chyb. Současná komunikativní metoda inklinuje k využívání otevřených forem výuky, které jsou jistě bližší demokratickému nebo laissez-faire učiteli než autoritativnímu, který má raději vedení hodiny pevně ve svých rukou. K podpoře rozvoje klíčových kompetencí žáků přispívá také styl učení, protože kompetence jsou založeny na aktivitách a ne na vědomostech, které byly v centru pozornosti většiny učitelů dosud. Patří k nim také komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.

Mezi jednotlivými kompetencemi existuje velmi úzký vztah. Stejně jako u ostatních platí i u těchto specifických kompetencí, že neexistují vedle sebe, ale navzájem se prolínají a doplňují.

Současná didaktika cizích jazyků je založena na komunikativní a interkulturní metodě, která vyžaduje, aby učitel cizího jazyka byl téměř na úrovni rodilého mluvčího, aby byl „ideálním mluvčím“ (Solmecke 1981, 159), který by modelově reprezentoval a zprostředkoval žákům jednání v cizím jazyce. V případě některých metodických koncepcí je možné, aby cizí jazyk vyučoval i učitel, který není jazykově tak zdatný. Například gramaticko-překladová metoda se omezovala více méně na tvorbu vět podle vzoru a překlady izolovaných vět, což do jisté míry mohl zvládnout s pomocí klíče i jazykově méně vybavený učitel. U metody audio-lingvální sice dominuje mluvený projev a cvičení pro jeho rozvoj, ale užití přehrávací techniky a audionahrávek, které jsou typickým znakem této metody, umožňuje, že modelem pro žáka není učitel a jeho ústní projev, ale audionahrávka. Autentické, literární a odborné texty, které jsou užívány v rámci komunikativní metody a zprostředkovávají čtenářům a posluchačům každodenní život v zemích cílového jazyka a umožňují srovnání vlastní kultury s kulturou dané země. (Rykalová 2008) Hlavním cílem výuky cizích jazyků je komunikace v cizím jazyce, a to jak psaná, tak písemná, jejíž nácvik probíhá ve výuce na základě pokud možno reálných situací a v konkrétních situacích. Nácvik jednotlivých dovedností neprobíhá izolovaně, ale jsou nacvičovány a užívány v komunikativních úlohách, které propojují tyto dovednosti. Proto je nutné, aby byl učitel cizího jazyka vybaven všemi kompetencemi, které by měl získat v rámci svého studia a dále je rozvíjet v rámci dalšího vzdělávání, sebevzdělávání a během pobytů v zemích jazyka, který vyučuje.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé cizích jazyků potřebují interdisciplinární kvalifikaci, musí mít znalosti a schopnosti jazykovědné, literární, kulturní, mít vědomosti z oblasti reálií země studovaného jazyka a dále z pedagogiky, psychologie atd., ale to vše s ohledem na zaměření své profese a potřebnou kvalifikaci. Budoucí učitelé cizích jazyků musí pro vedení vyučování získat potřebné schopnosti a dovednosti, potřebují vědní disciplínu, která by spojovala teoretické vědomosti z odborných disciplín s praktickými zkušenostmi. Touto vědní disciplínou je didaktika studovaného cizího jazyka, kterou Kramer (1990, 110) nazývá 'činnostní vědou' (Handlungswissenschaft), protože se neorientuje pouze na systematickou kohezi obsahu tradičních odborných disciplín, nýbrž na strukturu odborné kvalifikace, která umožní učiteli iniciovat učení a vyučování cizím jazykům, řídit je a hodnotit. „Bez toho, aby sme si boli toho vedomí, sprostredkujeme žiakom náš pohľad na učenie, motiváciu, ako aj vhodné a nevhodné učebné stratégie a techniky. Preto je celkom samozrejmé, že učiteľ musí začať od seba.“ (Lenčová 2010, 52) Na otázku, jak jsou učitelé cizího jazyka, v našem případě němčiny, připraveni zvládnout všechny své úkoly a zastávat své role, jaké jsou jejich kompetence, by alespoň částečně měl pomoci odpovědět výzkum, který bude představen v další části práce.

1.8 UČITEL CIZÍCH JAZYKŮ

V současnosti převládá názor, že neexistuje a asi nebude existovat jedna jediná správná a efektivní metoda výuky cizích jazyků, již vzhledem k rozdílnosti žáků a klientů, jejich odlišným zkušenostem, stylu učení. Místo pojmů metoda výuky cizích jazyků nebo metodické koncepce používá Reinfried pojem paradigma, který definuje jako komplexní teoretický systém, který je během určité doby všeobecně uznáván. (Reinfried 2001, 1) Navrhuje tento pojem, neboť metodická koncepce je v širším smyslu teoretický systém, přestože slouží především praktickým účelům vyučování. Přesněji řečeno je metodická koncepce mentální model průběhu výuky.

Paradigmatem se stává metodická koncepce, pokud je po delší čas dominantní ve výuce cizích jazyků a upřednostňována při přípravě a dalším vzdělávání učitelů cizích jazyků. „*Neokomunikativní metodická kompetence může být chápána jako kombinace cílů a postupů komunikativní metody s novými cíli. K těm patří především podpora celostního přístupu, reflexe postupů učení a individualizace přístupů k učení a metod.*“ (Abendroth-Timmer 2001, 135)

V historii výuky cizích jazyků se projevují vlny, kdy se střídají zcela protichůdné metody (Kleppin 2001, 51) Komunikativní metoda, která v posledních desetiletích převládá, patří mezi ty, které se postupně rozvíjejí. Klíčovým slovem této koncepce je komunikativní kompetence. Podle Piepha (1976, 136) „[...]v komunikativní výuce musíme žáka chápat jako spoluhráče.“ Žáci jsou vedeni k tomu, aby se vyjadřovali k různým otázkám, které vyplynou z textů, a měli k dispozici potřebnou slovní zásobu a obraty. Dále mají vyjadřovat své osobní názory, zkušenosti, zájmy. Tento interaktivní způsob výuky vyžaduje novou roli učitele cizích jazyků: učitel rozhoduje společně s žáky, radí jim, moderuje jazykové interakce všeho druhu, pomáhá při diskusích, pokud žáci ještě neznají nebo zapoměli potřebné výrazy. Nejčastěji využívanou sociální formou interaktivní výuky jazyků je práce ve dvojicích nebo skupinová práce. Jako nejčastěji využívané a efektivní interaktivní techniky hodnotí Reinfried (2001, 5) hry, hraní rolí, řetězové úlohy (Kettenübung), různé formy diskuse, projekty, učení se učením (Lernen durch Lehren).

Dalším znakem komunikativní metody je změna pohledu na roli chyby v učení. Podle metakognitivního výzkumu provedeného Reinfriedem v registru výzkumů z oblasti cizojazyčného vyučování za období 1979-1999 z komunikativní koncepce vykristalizovala nová metoda, která tuto koncepci dále rozvíjí a formuje.⁶ Proto Königs (1991, 22) navrhl označit tuto novou fázi didaktiky cizích jazyků pojmem neokomunikativní. Tato nová metodická koncepce se vyznačuje velkou pluralitou technik učení a vyučování. Jako první princip neokomunikativní koncepce vidí Reinfried (2001, 9) orientaci na činnostní zaměření výuky (Handlungsorientierung). S tím jsou vedle již dříve zmíněných sociálních forem práce ve dvojici a skupinové práce spojeny aktivní a kreativní formy a projektová výuka. Důraz se klade na práci s literárními texty, celostní výuku, orientaci na žáka a jeho zájmy. Dalším znakem jsou mezipředmětové vztahy, bilinguální vyučování, příprava a vedení žáků k vícejazyčnosti (Mehrsprachigkeit). Tato vícejazyčnost je spojena s novou koncepcí výuky, výukových materiálů, především s využitím strategií učení, interkulturními a multikulturními prvky. Interkulturní vědomí znamená také schopnost odhadnout reakci partnera na moje jednání a opačně reakci na mluvčího. Je třeba umět pozorně pozorovat, srovnávat, měnit pohled na věc, podívat se na situaci z jiné perspektivy, být vnímavý k možným nedorozuměním při interkulturní komunikaci. Třetím principem je celostní jazyková zkušenost a sním spojená snaha o autentické a komplexní techniky učení, učení se všemi smysly a emocemi. Také využití mimiky, gest a řeč těla hraje důležitou roli. Posledním charakteristickým znakem této koncepce je orientace na žáka. Žák má mít možnost volit z nabídky úloh a cvičení s ohledem na svůj typ a styl učení. Autonomní žák má ale také plánovat své učení, kontrolovat plnění svých cílů, analyzovat strategie a techniky učení a být přístupný interkulturnímu srovnávání. (Kleppin 2001, 51) Autonomní učení ovšem vyžaduje od žáků kompetence, které žáci musí v průběhu učení získat a dále je rozvíjet. Pokud se vyžaduje, aby si žák, který pracuje v určité skupině, sám stanovil své cíle a hledal vhodné strategie řešení úloh, je třeba, aby se učitel stal facilitátorem, rádcem a pomocníkem, který pomáhá žákům převzít odpovědnost za své učení a stát se autonomním, pomáhá mu dosahovat

⁶ Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht (Informationszentrum für Fremdsprachenforschung)

cílů, které si stanoví, a hledat cesty, jak cílů dosáhnout a evaluovat dosažený pokrok. (srov. Bimmel/Rampillon 1996, Kleppin 2001, Rampillon 1997) „*Optimálního vnitřně motivovaného jednatel je dosaženo, pokud žák řeší úlohy samostatně, vytrvale, flexibilně, kreativně a současně sociálně přiměřeně a k tomu by měl učitel žáka vést.*“ (Pfromm 2001, 90) Otázkou, jaké formy a metody práce používají stávající učitelé participující na výzkumu, se zabývám ve svém výzkumu.

Změna paradigmatu se týká také vztahu k reáliím. Při výuce reálií jsou plněny afektivní a kognitivní cíle ve vztahu nejen k zemi cílového jazyka, ale také k vlastní zemi. „*V takto chápaném kurikulu výuky cizího jazyka nejde ani tak o určité regiony (‘země’), jako spíše o řečově artikulovanou kulturní praxi. Nejedná se také o určité ohraničené vědomosti (‘reálie’), ale o řečově zprostředkovanou interkulturní kompetenci.*“ (Buttjes 1995, 143) „*Cílem interkulturního procesu učení je zprostředkovat žákům způsobilost vyjádřit své pocity a postoje s ohledem na možné individuální a kulturně odlišné vnímání partnera a naopak umět pochopit odlišnosti jiného kulturního prostředí.*“ (Abendroth-Timmer 2001, 135)

Už v roce 1991 varoval Werner Hüllen před tím, že výuka cizích jazyků stojí před velkými a obtížnými změnami. (Edmondson 2001, 131) Politické změny v Evropě a Evropské unii s sebou přináší potřebu vícejazyčnosti. Tato vícejazyčnost je chápána jednak jako schopnost rozlišování regionálních odlišností, dialektů a sociolektů, ale především jako znalost alespoň dvou cizích jazyků. (Nieweler 2001, 211) Také *Bílá kniha* Evropské komise z roku 1995 je velmi optimistická, co se týká vícejazyčnosti, a předpokládá, že se budeme v Evropě učit a znát tři jazyky: „*We can all learn to speak three languages,*„[...]“ a „[...] *in many countries [EU] it is quite normal for most people to use three languages.* (European Commission 1995,1). “ (Müller-Hartmann 2004, 163) Skutečnost je zatím jiná. Dvě šetření *Evropané a jejich jazyky* (INRA 2001) a *Mladí Evropané 2001* s 16 000 popř. 10 000 respondenty z roku 2001 ukazují, že 47 % Evropanů mluví pouze svou mateřštinou a 74 % nemluví druhým cizím jazykem. (INRA 2001)

Trochu lepší situace je u mladých ve věku 15 až 24 let, kde pouze 31% udává, že nemluví žádným cizím jazykem. (INRA 2002) Navíc se děti v Evropě začínají učit cizí jazyk ve stále mladším věku, nejčastěji mezi šestým a devátým rokem. Ve věku 11 až 15 let se učilo ve školním roce 2009/2010 dva a více cizích jazyků průměrně asi 61 procent žáků, což je o 14 procent více než v roce 2004/2005. I u nás se situace od září 2013 zlepšila se zavedením povinného druhého jazyka na základních školách.⁷

Přestože Edmondsonův výzkum (2001, 145) ukazuje, že většina lidí se učí další cizí jazyk po skončení školní docházky a mimo školství, bude i nadále škola pro většinu lidí místem, kde se mohou naučit cizí jazyky. Má-li být vícejazyčnost umožněna širokému spektru obyvatel, může se tak stát pouze v rámci školního vzdělání. (Müller-Hartmann 2004, 164) „*Vícejazyčnost (‘plurilingvismus’) se liší od multilingvismu, který znamená znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému, nebo povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, či snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci.*“⁸

⁷ <http://www.novinky.cz/kariera/281736-vek-pro-vyuku-cizich-jazyku-se-snizuje.html> [23.6.2013]

⁸ Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001, 17)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2001, 51) dále zdůrazňuje nutnost interkulturní výchovy a říká: „Člověk, který se učí cizímu jazyku i s jeho kulturou, neztrácí svou kompetenci v mateřském jazyce a v kultuře s ním spojené. [...] Jazykové a kulturní kompetence v každém z jazyků se mění pod vlivem znalosti těch ostatních a přispívají k upevnování interkulturní způsobilosti a s ní souvisejících dovedností a praktických znalostí. Umožňují, aby se jednotlivci rozvíjeli v bohatší a všestrannější osobnost, posilují jeho schopnosti pro další učení se jazyků a nezaujatý přístup k novým kulturním zkušenostem.“

Podobně se domnívá Christ, že „[...] osvojování třetího jazyka – tzn. druhého cizího jazyka – neznamená získat jen více jazykových dovedností, kulturních vědomostí atd., ale vede ke zcela nové kvalitě. Tak jako při osvojování prvního cizího jazyka získáváme odstup od mateřštiny a kultury tímto jazykem zprostředkované, tak narůstá při osvojování druhého jazyka odstup od fenoménu cizího jazyka. [...] Člověk mluvící třemi jazyky je „vícejazyčný“, člověk mluvící dvěma jazyky ne“. (Christ 1997, 25) Přitom nelze očekávat, že žáci budou umět všechny jazyky stejně dobře, ale že se budou moci díky nim dorozumět. Výuka třetího jazyka, tedy druhého cizího jazyka, vyžaduje odlišnou metodiku než učení prvnímu cizímu jazyku nebo prvnímu jazyku, jak potvrzují výzkumy Bochumského kruhu didaktiků. (Bahr et al. 1996)

Velkým problémem v současné výuce cizích jazyků je, že učitelé cizích jazyků, kteří jsou schopni vyučovat více než dva cizí jazyky, jsou spíše výjimkou. (Edmondson 2001, 133) Řešením by mohlo být rozšíření možností vyučovat na vysokých školách kombinace cizích jazyků a předměty jako je *Kulturní věda v evropském kontextu*, *Interkulturní učení*, *Kulturní aspekty v regionech (Literatura, divadlo, umění, film)*, *Literatura dětí a mládeže*, *Vícejazyčnost*, *Metody výuky druhého cizího jazyka*, *Bilingvální výuka* atd., jako je tomu např. v návrhu studijního programu učitelství Bádenska-Württemberska (Müller-Hartmann 2004, 168)

Vollmer (2004, 244) požaduje vzhledem k potřebné vícejazyčnosti v Evropě jednotný celostní model kompetencí, protože pouze tak mohou být definovány a navzájem sladěny jednotlivé cíle jazykového vzdělávání, které by mohly být použity pro jednotlivé jazyky. Tím by vznikl rámec a nástroj pro hodnocení dosažené úrovně kompetencí u žáků tak, jak se o to pokouší například Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Jazykové portfolio. Klíčové kompetence a úrovně by měly být definovány otevřeně a jednotlivé úkoly a úlohy přiřazeny k jednotlivým kompetencím. „Tyto jsou diferencovány na reflexní jazykovou kompetenci (uvědomování si jazyka), kompetenci k učení se jazyku (uvědomělé jazykové učení), kompetenci strategickou (uvědomělé využívání strategií) a interkulturní (s jejími různými dimenzemi).“ (Vollmer 2004, 244) Pro rozvoj vícejazyčnosti v Evropě je nutné, aby byly principy a metody práce vyučovány na vysokých školách a v rámci dalšího vzdělávání učitelů. „Všichni učitelé cizích jazyků (tedy nejen studenti cizích jazyků) musí být seznámeni jednak s modelem standardních kompetencí, tak s didaktickými modely pro vytvoření a rozvoj vícejazyčnosti, a to nejen s ohledem na jejich obor, nýbrž s ohledem na celkovou souvislost jazykového učení a jazykového vzdělávání dnes i pro budoucnost.“ (Vollmer 2004, 245)

Jako jednu z možností podpory vícejazyčnosti vidí Vollmer bilingvální výuku, která je v České republice zavedena pouze na několika školách, ale možnost jejího částečného zavedení umožňují rámcové vzdělávací programy, a je možné, že se i další školy budou tímto směrem profilovat. Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují také nutnost mezipředmětových vztahů a doporučují na základních školách 'jazyk napříč předměty', což by také mohlo být jednou z cest dosažení vícejazyčnosti na školách. Jiným prostředkem pro rozvoj vícejazyčnosti a autonomního učení je

využití Jazykového portfolia a Jazykového pasu, které vycházejí z iniciativy Rady Evropy a z myšlenek Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. V portfoliu hodnotí žáci postupně své schopnosti a kompetence v řečové a kulturní oblasti, píše svoji biografii zaměřenou na rozvoj jazykových dovedností, shromažďují vlastní texty, úkoly a školní dokumenty. Portfolio je myšleno jako instrument pro celoživotní učení, tedy obraz úspěchů a neúspěchů, a současně jako motivační a evaluační prvek. (Decke-Cornill 2001, 185) Neboť nelze než souhlasit s tvrzením: „*Domněnka, že do konce školní docházky získáme všechny cizojazyčné znalosti potřebné pro život je [...] absurdní. Stejně jako v jiných oborech, tak i u cizích jazyků stojí absolvent školy před nutností dále se sám vzdělávat.*“ (Hüllen 1991 in Edmondson 2001, 131)

Se zaváděním dalšího cizího jazyka na základních a středních školách je ovšem spojeno mnoho problémů. Ty nejzávažnější jsou organizačního charakteru. Již v době, kdy se školy, především základní, potýkaly s nedostatkem kvalifikovaných učitelů cizích jazyků, zejména angličtiny. Nedostatek učitelů s požadovanou kvalifikací zejména u cizích jazyků trvá, často učí lidé s ukončeným středoškolským vzděláním, kteří splnili požadavky některé z jazykových zkoušek nebo byli delší dobu v zemi cílového jazyka a mají tedy alespoň odpovídající jazykové znalosti. Pedagogové ve školách sledovaných školní inspekcí ve školním roce 2006/2007 byli jen z 57 % kvalifikováni pro výuku anglického jazyka a 82% pro výuku druhého cizího jazyka, kterým byl převážně jazyk německý.⁹

K tomu je nutno vzít v úvahu otázku věku, protože se žáci budou učit druhý cizí jazyk v pubertálním věku, kdy hraje stupeň rozvoje kognitivních schopností velkou roli. (Bausch 1995) Dalším problémem je podle Caspari (2001, 243) malá motivovanost žáků v tomto věku k učení se cizím jazykům. K tomu přispívají i těžkosti s učením se například němčiny nebo francouzštiny jako druhého cizího jazyka, a to jsou „[...] *důvody psychologie učení: Jazyk je po lehčí angličtině pro žáky těžký a jeho nasazení v sedmé třídě je časově nevýhodné [...]*“ (Vollmer 2001, 106)

Mění se generace žáků, nové didaktické poznatky, např. v teorii učení, interkulturního učení a nových medií, přináší potřebu změny metodických postupů. (Leupold 2000, 175) Důvodem je skutečnost, že se v mnoha faktorech mění institucionální výuka cizích jazyků, především role učitele. Dříve platná zásada „učitel učí - žák se učí - učitel hodnotí žákův pokrok v učení“ je zpochybňována. Müller (1989) přirovnává učitele cizích jazyků ke sportovnímu trenérovi, který řídí spolupráci žáků v hodinách jako trenér. Rüschoff a Wolff (1999) označují učitele cizích jazyků za moderátora, který naviguje žáky prostorem vědění a pomáhá jim při hodnocení procesu učení. Učitel již není zprostředkovatelem vědění, ale otevírá přístup k vědění. (Leopold 2000, 176) Na základě poznatků konstruktivismu se mění také úloha učitele hodnotit, protože i v oblasti kontroly a hodnocení přejímají žáci aktivní roli. Učitelé již nejsou instruktory, nýbrž žáci jsou konstruktéry svého vědění. (Rampillon 2000, 122) Oni konstruují své vědění tím, že objevují, srovnávají, spojují, komunikují, zkoušejí, hodnotí, odmítají či potvrzují, místo aby pasivně přijímali a konzumovali. (Rampillon 2000, 121) Na základě těchto skutečností se dá předpokládat, že v budoucnu nevystačí učitel s určitými kvalifikacemi, zažitými technikami výuky cizích jazyků, ale že bude muset mít kompetence, které mu umožní tyto techniky flexibilně

⁹ Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2006/2007, 19

<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2006-2007>. [23.6.2013]

využívat a měnit podle žáků a situace. Jak jsou na tyto změny ve výuce připraveni a vybaveni učitelé cizích jazyků, kteří se podíleli na výzkumu, představí kapitola čtvrtá a pátá.

2 VÝZKUMY Z OBLASTI OSOBNOSTI UČITELE

Před zahájením vlastního výzkumu bylo potřeba zjistit, jaká šetření byla v oblasti osobnosti učitele cizích jazyků v uplynulých letech provedena v českých a německy mluvících zemích. Co si myslí učitelé, když vyučují? Jak vnímají vyučování? Co ovlivňuje jejich rozhodování? To jsou otázky, které jsou středem zájmu empirického výzkumu, kterému ovšem stále chybí vhodná jednotná metodologie. Z velké řady výzkumů, které byly publikovány, byly vybrány ty, které se zabývaly stejnými problémy, jaké řeší tato studie.

Zajímavé je, že v téměř nepřehledném množství pedagogické literatury najdeme poměrně málo výzkumů věnovaných učitelům. Ještě méně titulů se zabývá vzděláváním a dalším vzděláváním učitelů. Teprve od osmdesátých let se osobností učitele začínají vědci zabývat. Problematice vyučování jako takového se věnují moderní výzkumy především ve třech oblastech. Prvním tématem je empirický výzkum efektivního modelu učení a vyučování, který by zajistil úspěch v učení všem žákům. Druhou oblastí je hledání „ideálního“ učitele, jeho odborných vědomostí a dovedností. Třetí skupinou výzkumů je hledání optimálních podmínek pro učení žáků. Výsledky tisíce empirických výzkumů zaměřené na hledání ideální metody vyučování, které byly prováděny především v USA, ve kterých byly brány v úvahu snad všechny aspekty osobnosti učitele, chování žáků a jejich výkony, přinesly rozčarování. (Weinert 1996 in Heckt 2006, 15)

Následující kapitoly představí výsledky některých výzkumů, které se zabývaly zmiňovanou problematikou. Výsledky představených studií budou na závěr porovnány s výsledky tohoto výzkumu.

2.1 VOLBA POVOLÁNÍ

Proč si stávající učitelé nebo studenti učitelství vybrali učitelskou profesi, to je otázka, kterou si kladli autoři následujících výzkumů.

Flaake (1989) prováděl výzkum zaměřený na sociální kompetence učitele. Flaakeho zajímaly důvody, proč si učitelé vybrali toto povolání, jaké byly jejich první zkušenosti, co se změnilo v prvních letech praxe, jaké jsou hlavní problémy, se kterými se potýkali, co je na práci pozitivního. Jeho výzkum byl kombinací kvantitativního a kvalitativního přístupu. Prováděl strukturované interview se 218 učiteli základních škol a gymnázií v Hesensku, dále srovnával ženy a muže, tři věkové skupiny do 40 a nad 50 let. V předvýzkumu provedl tři otevřené rozhovory s učiteli, na základě jejich rozboru vytvořil strukturu dotazů pro interview. Provedené rozhovory kódoval a hermeneuticky interpretoval a hledal spojitosti. 50 rozhovorů transkriboval v celém rozsahu, z ostatních jen klíčové pasáže. Vytvořil komplex témat a jednotlivé kategorie: motivy volby povolání (24 kategorií), cesta k profesi, atd. Kvantitativní analýzu doplnil kvalitativním rozbohem, srovnáváním rozporů ve výpovědích, emocionálních reakcí. Při této analýze vycházel z interpretační metody objektivní hermeneutiky Alfreda Lorenze a Ulricha Oevermanna. (Flaake 1989, 36) Při kvantitativním rozboru zjišťoval, z jaké sociální skupiny učitelé pocházejí (71 % střední třída, k podobným závěrům došel Bauer 1980, 62). Více než 4/5 učitelů přišly do školy přímo po studiu, pro 2/5 byl přechod bez problémů,

muži ze základních škol nejčastěji přešli z jiné profese. Většina uvádí jako motiv volby povolání zájem o práci s dětmi a mládeží, předávání vědomostí, pedagogickou práci. Velkou roli hrálo také relativně krátké studium a dobrý status učitele. Pro čtyři pětiny respondentů se cíle a představy během prvních let praxe změnil, většinou snížili nároky na vědomosti. Zajímal se také o pocity, s jakými jdou učitelé ráno do školy. Většinou jsou pedagogové naladěni pozitivně, promýšlí si přípravu, těší se na kolegy, žáky. Jen jedna pětina učitelů má smíšené pocity, strach, nechut', pro třetinu z nich záleží na tom, jaký den má před sebou. Jako kladné stránky profese uvádí především kontakt s mladými lidmi (1/2), relativní samostatnost, pestrá práce (2/5), téměř nikdo nevedl finanční stránku, málo uvádí dostatek volného času. Za hlavní problémy považují učitelé především byrokratické činnosti, konfrontaci s předpisy a nařízeními, nároky na osobnost (2/5), rámcové podmínky (příliš velké třídy 57 %), špatné materiální vybavení školy (45 %) a množství korektur (55 %). Většina by si profesi opět zvolila, pouze 17 % považuje jiné povolání za atraktivnější, obzvláště skeptické jsou ženy nejmladší generace. Hermeneutický rozbor textů přinesl velmi zajímavé výsledky a potvrdil a doplnil zjištění kvantitativní analýzy.

Svatoš se při rozboru studentských portfolií a při dotazníkovém šetření zabýval otázkou, jak uvažovali studenti učitelství při volbě svého studijního zaměření. V dotazníku, který se ptal na reakci rodiny, když si studenti zvolili učitelství, se objevovaly důvody pro potíže učitelství profese, např. špatná organizace školství a platové podmínky, psychická náročnost práce s dětmi, 'deformace' učitelů, jejich 'nenormálnost'. Naproti tomu vidí rodina často pozitiva v tom, že povolání dává lidem určitou jistotu a možnost seberealizace, kladem jsou také dva měsíce prázdnin a konec pracovního dne v 15:00, domnívá se, že je to vhodná práce pro ženy – budoucí matky. (Svatoš 2002, 12-13)

Cílem šetření Urbánka (2001) bylo zjistit, jaké postoje k prostředí školy, výuce, žákům vyjadřuje dnešní student učitelství (n = 424), jak hodnotí současné profesní podmínky práce učitele. „Většina studentů (64,9 %) přiznává, že učitelství studuje především ze svého zájmu o aprobační předmět a pouze 29,7 % bylo motivováno zejména o práci s dětmi.“ (Urbánek 2001, 130)

Solfronk a Urbánek předpokládají podle výsledků jejich dotazníkového šetření, že „[...] *postoj k profesi je ovlivněn [...] motivy, které budoucího učitele vedou již při výběru učitelského povolání a jsou i odrazem subjektivní (ale mnohdy také nezralé) představy o učitelství. Svou roli hraje zde jistě také relativně snazší přístup na učitelské fakulty a představa o méně náročném studiu. Některé výzkumy naznačují, že motivace k učitelství je ve fázi výběru studia učitelství nízká, povrchní a relativně vysoký zájem o studium je klamný.*“ (Solfronk, Urbánek 2000, 182) Většina studentů (64,9 %) zapojených do výzkumu Urbánka (2001, 131) přiznává, že učitelství studuje především ze svého zájmu o aprobační předmět, a pouze 29,7 % bylo motivováno zájmem o práci s dětmi.

„Výzkumné nálezy založené na výpovědích studentů učitelství dokladují, že pro značnou část posluchačů je učitelství pouze jakýmsi „náhradním řešením“. Tento jev platí zřejmě obecně na všech pedagogických fakultách.“ Liší se ovšem odpovědi studentů různých kombinací a zaměření, a tak dochází k rozdílům ve zjištěných výsledcích. Např. Havlík uvádí 12 %, Urbánek 25 % a Hřebíček (1995, 70-77) uvádí, že více než 40 % studentů je negativně orientováno k výkonu budoucí učitelství profese. Analýza dlouhodobějšího sledování tohoto jevu prováděná Urbánkem ukazuje, že „[...] *pouze tři čtvrtiny všech studentů (75 %) se na konci své profesní dráhy s větší či menší mírou jistoty vyslovuje pozitivně k vlastní budoucí učitelství perspektivě. [...] Podíl pozitivních výpovědí se od začátku studia, kdy je nejvyšší (85,4 %), postupně snižuje. Znamená to tedy, že již na*

počátku studijní dráhy je více než osmina studentů rozhodnuta svou budoucí profesí nikdy nevykonávat. Na jejím konci pak toto rozhodnutí uvádí plná čtvrtina“. (Urbánek 2005, 74)

Kocurová uvádí ve výsledcích výzkumné sondy mezi studenty učitelství v Plzni, že hlavním motivem pro podání přihlášky na zvolený obor, byl pro 82 % studentů a 61 % uchazečů o studium zájem pracovat s dětmi. (Kocurová 2005, 126) Ve stejném šetření zjistila, že 72 % studentů prvního ročníku učitelství předpokládá, že bude pracovat v oboru, ale 35 %, že bude pracovat v jiném než vystudovaném oboru. (Kocurová 2005, 125)

2.2 STUDIUM UČITELSTVÍ

Tato kapitola je věnována problémům spojeným s přípravou na učitelské povolání. Představuje studie, které zjišťovaly, jak učitelé a studenti učitelství hodnotí teoretickou a praktickou přípravu na vysoké škole.

Havlík představil na konferenci České asociace pedagogického výzkumu studii, jejímž cílem byla reflexe studia ze strany studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zpracováno bylo v roce 2000 celkem 678 dotazníků. Nejpříznivěji byla hodnocena odborná příprava (průměrné hodnocení 1,98), kterou nejhůře známkou „velmi dobře“ hodnotilo 77 %, „nedostatečně“ jen 4 % studentů. Příznivé bylo také hodnocení přípravy pro teoretickou práci (73 %), což nemusí být zcela pozitivní výsledek, protože někteří respondenti v otevřených otázkách kritizovali „přilišnost teorie“, „kvůli přemíře lingvistických disciplín zapomeneme, co už v jazyce umíme“. U oborových didaktik převažuje hodnocení „velmi dobře“, kritické poznámky navrhují, že by měly být více prakticky orientované. Podprůměrného hodnocení se dostalo přípravě v oblasti pedagogicko-psychologické (2,70) a přípravě pro praktické činnosti (2,82). Negativně byla hodnocena příprava pro řídicí a organizační činnosti (3,09). S tím souvisí také hodnocení úrovně praxí (39 % kritických hodnocení). Respondenti doporučují, že by praxe měla probíhat co nejdříve, neměla by být redukována pouze na náslechy, měla by zahrnovat delší pobyty přímo na školách a více aktivních vystoupení. (Havlík 2001, 135-136) *„Z řad studentů, ale i začínajících učitelů se stále více ozývají hlasy, požadující méně teorie a více praxe v přípravném vzdělávání učitelů. Tento „tradičně“ se opakující názor je ovlivněn současnou podobou kurikula učitelského vzdělání. V něm je totiž patrná polarizace teorie a praxe místo jejich funkčního propojení.“* (Švec 2001b, 31)

Doulík a Škoda provedli výzkumnou sondu pomocí dotazníku, který byl zadán 143 studentům učitelství na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem. V dotazníku měli respondenti navrhnout poměr jednotlivých předmětů, se kterými se během studia setkali, pomocí škál na úrovni intervalového šetření posoudit důležitost obecné didaktiky a navrhnout konkrétní hodinovou dotaci pro přednášky a semináře předmětu obecná didaktika. Z výsledků vyplývá, že respondenti poměrně výrazně preferují disciplíny pedagogické přípravy, včetně oborových didaktik (12,26 % podílu předmětu) a zejména pak pedagogickou praxi (15,51 %). Tyto uvedené bloky předmětů by měly tvořit asi 50 % veškeré přípravy budoucích učitelů. (Doulík, Škoda 2004, 60-61) Podobného názoru je Rýdl, který tvrdí: *„Profesní příprava učitelů na univerzitní úrovni je vnímána jako příliš teoretická a odtržená od školní reality. Tato kritika pochází více od státních úřadů, ale také od praktikujících učitelů.“* (Rýdl 2002, 36)

„Kritikové učitelské přípravy, ředitelé škol i sami absolventi učitelského studia permanentně poukazují na nesoulad mezi teoretickou přípravou budoucích učitelů a potřebami školní praxe a na nedostatečnost v praktických zkušenostech nezbytných pro vstup do profese.“ (Vašutová, 2002, 71) Některá empirická šetření posledního desetiletí, která se opírají o sebehodnocení začínajících učitelů nebo o hodnocení absolventů uvádějícími učiteli, dospěla ke stejným závěrům. „Samotná příprava učitelů pak bývá školským terénem obvykle hodnocena jako „akademická“, málo prakticky zaměřená, orientovaná na obory aprobace, méně už na pedagogicko-psychologickou složku. Jako nedostatečný je vnímán nácvik profesních dovedností a rozvoj obecných učitelských předpokladů (obecná kultura, sociabilita, tvořivost aj.), chybí mezipředmětové integrace atd.“ (Urbánek 2005, 62)

Urbánek demonstruje na příkladu pedagogické fakulty v Liberci, že výuka oborových disciplín zabírá v učitelském studiu nejvíce času (56 %). *„Nízký je podíl časové dotace dalších stěžejních složek: disciplín obecně zaměřené pedagogické průpravy (11 %) a praktických aktivit (14 %). Tyto dvě složky profesní přípravy představují souhrnně jen pouhou čtvrtinu studijních aktivit a ve srovnání s příkladem učitelské přípravy v Rakousku (42,5 % na Pädagogische Akademie des Bundes in Wien) jsou tedy podstatně nižší.“ (Urbánek 2005, 78) „Podíl pedagogicko-psychologických disciplín (především praxí) na celkové dotaci je ve výuce budoucích učitelů jak primárního, tak i nižšího sekundárního stupně školy (tedy učitelů ZŠ) v České republice nápadně (dvoj- i vícenásobně) nižší než ve srovnání s celou řadou evropských zemí.“ (Urbánek 2005, 79)*

Také Blížkovský (2000) uvádí: *„Stav přípravného a dalšího vzdělávání učitelů je alarmující. Společensky nejvýznamnějším zjištěním srovnávací profesiografie je potvrzení závažné nedostatečnosti dosavadní vysokoškolské přípravy učitelů.“* Výzkum potvrzuje zejména nedostatečný profesní výcvik i absenci nezbytných pedagogických zkušeností, přitom nejdůležitější kompetence učitele, kultivovat člověka a lidské schopnosti, je rozvíjena nejslaběji. (Blížkovský 2000, 190)

V akreditovaném programu Učitelství pro střední školy oboru německý a anglický jazyk Slezské univerzity v Opavě je podíl oborové didaktiky povinných předmětů také nedostatečný. Didaktické předměty tvoří pouze 6,25 % povinných a 26 % povinně volitelných hodin během celého studia. Protože didaktika oborového předmětu je součástí státní závěrečné zkoušky, je třeba se věnovat teoretické přípravě a na praktické ukázky pak zbývá velice málo času. Programy učitelského vzdělávání jsou charakterizovány důrazem na předmětové studium. Bylo by také nesprávné předmětovou přípravu podceňovat, ale její podíl na celkové počtu hodin výuky je příliš vysoký. *„Nejvíce času (56 %) zabírá v učitelském studiu výuka oborových disciplín, rozsah oborových disciplín je nedostatečný, nízký je také podíl časové dotace pedagogicko-psychologických disciplín (11 %) a praktických aktivit (14 %). Odborníci přitom doporučují, aby podíl dotace pedagogicko-psychologických disciplín na celkové učitelské přípravě činil 50 % pro učitele základních a 30% pro učitele středních škol.“* Tyto údaje vyplývají ze závěrů z X. pedeutologického semináře zveřejněného v Pedagogické orientaci.¹⁰ (1995, 3). *Podíl pedagogicko-psychologických disciplín je ve výuce budoucích učitelů v České republice nápadně (dvoj- i vícenásobně) nižší ve srovnání s celou řadou evropských států. Pravdou je, že v těchto zemích došlo k nárůstu až v posledním desetiletí.“* (Rýdl 2000, 4) S přeměnou učitelské pregraduální přípravy na systém tříletého bakalářského s dvouletého magisterského studia se

¹⁰ Závěry z X. pedeutologického semináře. *Pedagogická orientace*, 1995, 16-17, s. 3-5

situace ještě zhoršila, protože studenti se v prvních třech letech věnují převážně studiu oboru a teprve ve druhé fázi mají studenti předměty pedagogické-psychologického bloku. Potěšitelné je, že se touto problematikou zabývá také Bílá kniha, která říká:

„Standard bude rovněž obsahovat závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace (odborně předmětové, všeobecně vzdělávací a osobnostní, pedagogicko-psychologické, předmětově didaktické a prakticko-pedagogické) a z nich vyplývající strukturu složek studia. Předpokládá se posílení pedagogicko-psychologické složky, jejíž časový či kreditní podíl by měl činit 20–25 %, spolu se všeobecným univerzitním základem okolo 30 %. Pedagogické praxi začleněné do pedagogicko-psychologické a předmětově didaktické přípravy by se mělo dostat 10–12 % celkového časového fondu učitelských studijních programů. Při všech těchto změnách zároveň platí, že musí být zvýšena i kvalita odborně předmětového studia budoucích učitelů. Zároveň je nezbytné, aby byl podpořen rozvoj oborových a předmětových didaktik.“
(Bílá kniha 2001, 43)

2.3 OSOBNOST UČITELE A JEHO KOMPETENCE

Učitelům cizích jazyků je věnováno nevelké množství výzkumů, ale osobností učitele a jeho kompetencemi se v minulém i v tomto století zabývalo mnoho vědců, kteří vytvořili celou řadu katalogů s požadavky na učitele. Některé z těchto setření prezentuje následující kapitola.

Výzkumy zabývajícími se otázkou osobnosti učitele po roce 1945 rozdělil Gerner (1981) do tří skupin. Do první skupiny zařadil studie, u kterých své odpovědi žáci zaznamenávali formou eseje na toto téma, výsledky byly statisticky zpracovány. Celkově bylo v období 1950 až 1980 takto provedeno 21 výzkumů. Dalších 20 studií bylo ve stejném období uskutečněno formou dotazníkového šetření. Poslední skupinu výzkumů, které Gerner podrobil rozboru, je 30 šetření o prestiži učitelské profese, které byly provedeny u nejrůznějších profesních, sociálních a věkových skupin. Na základě srovnání těchto výzkumů se dá říci, že představy žáků o ideálním učiteli se liší podle věku žáků a typu škol, ale obecně se dá shrnout, že si žáci přejí, aby učitel byl spravedlivý, veselý a měl pro žáky porozumění. (Gerner 1981, 30)

Washburne a Heil (1966) se zabývali otázkou, je-li ideální učitel stejný pro všechny žáky, a výzkum potvrdil jejich hypotézu, že různé typy učitelů získávají od svých svěřenců odlišné výsledky. Nejlepší hodnocení dostal od respondentů disciplinovaný učitel, nejhůř byl ohodnocen bojácný vyučující. Prudký učitel dosáhl téměř stejných výsledků jako disciplinovaný, ale pouze u žáků konformistů a 'šplhounů'. Naopak pomalí žáci dosahují u tohoto učitele pouze polovičních výkonů. Podobný výzkum prováděli Tauschovi (1966), kteří také brali v úvahu osobnost žáka i učitele. Tauschovi zjistili, že nezdvořilí, netrpěliví a často kritizující učitelé vyvolávají především u slabších a bojácných žáků strach. (Merz 1980)

Gonobolin (1970) ve svém výzkumu, pro který získával data za pomoci interview a pozorování vyučování, vyhodnotil vlastnosti učitele, které jsou základem jeho úspěšné činnosti. Za nejdůležitější vlastnost vyučujícího považuje umění zprostředkovat žákům srozumitelně vědomosti, schopnost empatie, schopnost předvídat chování žáků, přímo a nepřímo ovlivňovat vůli žáků a řídit kolektiv studentů. Dále je důležité, aby uměl mluvit bez přípravy a přesvědčivě,

měl pedagogický takt, schopnost pozorovat a měl dobrou paměť. Musí umět rozložit pozornost, musí být nápaditý a mít dobré znalosti z předmětu, který vyučuje. (Mammes 2008. 28)

V souvislosti s novými požadavky na konci 20. století vytvořil Zifreund pro profesionálního učitele tento seznam vlastností: senzibilita vůči žákům a kolegům, pozitivní přístup, jednoznačné hodnocení studentů, schopnost navazovat kontakt s lidmi, otevřenost vůči novinkám, pocit zodpovědnosti a sebeovládání. (in Kopp 1980, 29) Od učitele se navíc očekává, že bude mít v zásobě celou paletu výchovných a vyučovacích metod a osvědčených strategií.

Gröschl (1980, 106-111) shrnuje výsledky svého výzkumu, ve kterém porovnával žádané vlastnosti učitele z pohledu školní inspekce, žáků a jejich rodičů. Názory posledních dvou jmenovaných se lišily jen nepatrně, ale velké rozdíly byly v nárocích žáků a inspektorů na vyučující. Inspektoři od ideálního učitele očekávali především svědomitost, pečlivost a spolehlivost (82 % dotázaných), pilnost a neúnavnost (79 %), dobrotivost, porozumění, taktnost a ochotu pomoci (77 %), lásku k dětem a přiměřenost požadavků vzhledem k věku dětí (70 %), organizační zdatnost (62 %), veselost, uvolněnost, smysl pro humor (56 %), bystrost, aktivnost, angažovanost, temperamentnost (51 %), jistotu, rozvážnost, konsekventnost (43 %), cílevědomost, plánovitost a promyšlené plánování (40 %), podnětnost, motivovanost a inovativnost (34 %), kolegiální, schopnost kooperace a týmové práce (24 %), jazykovou zdatnost a nadání (10 %). Naproti tomu žáci a rodiče oceňují, když je učitel veselý (62 %), spravedlivý (60 %), trpělivý (44 %), názorný (40 %), laskavý (28 %), důsledný (27 %), kamarádský (18 %), přísný 12 %, elegantní (4 %) a sportovně zaměřený (3 %).

Sander (1996, 217) a jeho spolupracovníci prováděli v letech 1985-1987 formou interview s 230 bývalými žáky výzkum, ve kterém zjišťovali, čím byli charakterističtí jejich dobří a špatní učitelé. Z výsledků vyplynulo, že nejkladněji hodnotí žáci paidotropický přístup (65,9 % respondentů), objektivní hodnocení (58,7 %), odbornou kompetenci (54,8 %), schopnost motivovat (34,9 %), kompetentní organizaci vyučování (34,1 %), didaktickou kompetenci (31,7 %), zprostředkování vědomostí (28,6 %), kladný osobní vztah k žákům (28,6%), spravedlnost (22,2 %) a přátelský přístup (22,2 %).

Za žádané vlastnosti pro práci se žáky jsou považovány také lidskost, empatie, porozumění, kamarádský přístup, upřímnost, srdečnost, autentičnost, spravedlnost. Učitel je zodpovědný za to, aby vyučování bylo zajímavé a aktivizující, kvalitní po stránce odborné, založené na vědeckém základě, splňující didaktické zásady. Učitel má zajistit kooperaci a jednotnost výchovy, realizovat mezipředmětové vztahy a pomáhat jednotlivým žákům s akutními problémy. Ale také v rámci práce školy má být pedagog spoluodpovědný za plnění cílů školy, organizaci života školy, spolupráci s organizacemi města apod. (Maurer-Wengorz 1994, 33)

Hagemann a Rose (1998, 17) uvádějí ve výsledcích svého výzkumu, ve kterém se dotazovali 236 studentů učitelství, jaké vlastnosti má mít učitel. Jako nejdůležitější požadavky na pedagoga uváděli respondenti lidskost (tzn., že učitel má být dobrosrdečný, veselý, klidný, flexibilní, žertovný) a didaktické a odborné dovednosti (nápaditý, motivující, odborník, flexibilní, umí učit). Špatný učitel naproti tomu neumí učit a je nepořádný, nedbalý a nemá dostatečné odborné znalosti. (in Caspari 2003, 162)

A ještě jedna věc je u učitele důležitá, a sice aby uměl vytvořit ve třídě dobré klima. Pokud žáci pracují samostatně při řešení problémů, mají zájem o výuku, učitel umí vytvořit klidnou a

pracovní atmosféru, dosahují žáci dobrých výsledků učení. Také tam, kde se střídají fáze napětí a koncentrace s aktivním odpočinkem a relaxací, bývá učitel úspěšný. (Bauer, Kopka 1996)

Některé výzkumy v těchto oblastech jsou velmi zajímavé a zásadně se liší od některých uvedených výčtů vhodných vlastností učitele. Například Krainz (1958) charakterizoval typické znaky učitelů, kterými se odlišovali od skupiny 'neučitelů'. Jsou to silná sociální zaměřenost, zájem o dorůstající mládež, její vzdělávání a výchovu, ale také nešikovnost při manuálních pracích, nezájem o organizační a řídicí práce a hospodářské otázky, rozvinuté umělecké sklony, především hudební, tendence ke kompenzovanému manickému chování a poněkud přehnané sebevědomí.

Také čeští autoři se zamýšlejí nad tím, jaké vlastnosti jsou pro učitele důležité. Například Řezáč a Horká (2000, 62) prováděli výzkum se studenty učitelství a zjistili, že mezi vlastnosti, které studenti považují za důležité pro úspěšné pedagogické působení, se řadí vztah a láska k dětem, dále trpělivost, cílevědomost, empatie, hravost, vynalézavost, tvořivost, klidná povaha, pečlivost, smysl pro pořádek, svědomitost, tolerance a vnímavost. Naopak negativně jsou studenty vnímány náladovost, nerozhodnost, výbušnost, nervozita, snadná ovlivnitelnost, tvrdohlavost a zbrklkost.

Z těchto výsledků je možné vyvodit závěry, že jako vhodné vlastnosti učitele se potvrdily nejčastěji emocionální stabilita, pozitivní přístup, flexibilita, verbální inteligence a přátelský přístup k žákům. V úvahu je ovšem třeba brát i další proměnné a různé kombinace uvedených vlastností v dané výchovné situaci. To prokazuje například Königs (1983), který ve své studii řeší otázku, je-li možné učitele přiřadit k některému z typů, a vyjmenovává více než šedesát vlastností, které jsou v odborné literatuře přičítány učitelům. Rozděluje vlastnosti vrozené a v určitém období neměnné a determinanty související se schopnostmi. K první kategorii náleží vnitřní profesní motivace, pružnost, tolerance, přátelskost, trpělivost a smysl pro humor. Do druhé kategorie se řadí např. kontrola afektu, schopnost udržet si odstup, schopnost koncentrace, angažovanost, jistota, organizační talent, odborná kompetence, kognitivní diferenciaci, kapacita paměti, ochota k sebepoznání a sebekritice. (Königs 1983, 360)

Protože učitelská profese patří mezi tzv. akademické profese, lze také pro tento druh povolání odvodit specifická kritéria. Je to kritérium „univerzalizmu“, tzn. podpora žáků a starání se o jejich rozvoj. Dalším kritériem je „funkční specifičnost“, která znamená, že učitel má díky určitým kompetencím v této oblasti autoritu vychovatele a zprostředkovatele vědění. Z kritéria „racionality“ vyplývá očekávání, že učitel svou profesí bude vykonávat racionálně, to je neignorovat žáky, ale ani se nechovat příliš emocionálně. Zároveň však vyjadřuje předpoklad, že se bude dále vzdělávat a vyměňovat si zkušenosti s kolegy za účelem zlepšení vlastního vyučování. Kritérium „kolektivní orientace“ znamená, že učitel má vycházet především z potřeb žáků, kteří mu byli svěřeni, být otevřený vůči jejich problémům a ochoten jim pomoci. (Maurer-Wengorz 1994, 25)

Stiller shrnuje poznatky některých vědců (Erpenbeck, Volker, Carle, Bauer) a komise kolem Terharta a klasifikuje kompetence učitele následovně: „*Osobní kompetence učitelů je kompetencí založenou na biografii profese, ve které učitelé získávají postupným vývojem profesionální identitu, a ve které se jedná o rozvoj individuálního a integrovaného pedagogického celostního konceptu, pedagogická kompetence, primárně zaměřená na každodenní práci s žáky, vědecká, didaktická a metodická kompetence, která je vyjádřena schopností stálé kritické metareflexe, sociálně-*

komunikativní kompetence jako systémově-sociální dimenze, kompetence, založená na kooperativním spoluvytváření školy a jejím dalším rozvoji." (Stiller 2005, 101, 102).

A jaká je perspektiva učitelé profese v souvislosti s požadavky na kompetence učitele? Navrhovaný profesní standard kvalit učitele zahrnuje sedm oblastí kompetencí, které řešitelé považují pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků za podstatné s tím, že jednotlivé kategorie mají různé preference a interpretace pro konkrétní druh nebo typ školy. „*Jde o tyto oblasti kompetencí: předmětová nebo oborově předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická nebo obecně pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující, a ostatní předpoklady.*" (Vašutová 2001, 74)

Souhrnně tedy můžeme říci, že dobrý učitel je takový učitel, který po stránce odborné i lidské zcela odpovídá představám a přáním žáků, učitelů a dalších osob, které mají s vyučováním něco společného, tedy i učitelů samotných. Musí ovládat všechny výše uvedené kompetence, potřebné pro hladký a efektivní průběh učitelé profese. A to jsou požadavky, které asi nemůže nikdo splnit.

2.4 REFORMA

Učitelé jsou spíše tradicionalisté, opatrně přijímají a kritičtěji hodnotí náhlé koncepční a organizační zvraty ve školství (Urbánek 2005, 27) „*Profesní konzervativnost, jako přisuzovaný charakteristický rys učitelů, dokládají i některá šetření. Průcha [...] v souvislosti s některými zahraničními zkušenostmi např. s implementací kutikulárních změn do škol (Německo, Anglie a Wales), hovoří o stabilitě pedagogického myšlení učitelů.*" (Urbánek 2005, 26-27) Podle výzkumu provedeného ve Švýcarsku je možno pedagogy rozdělit na dva tábory: reformátory, kteří touží po změnách, a tradicionalisty, kteří by nejraději nechali vše při starém. Kromě toho jsou zde ještě dvě skupiny reakcionářů, jedna je otevřeně a druhá zastřeně proti novému. (Schratz, Steiner-Löffler 1998, 173-175)

Jsou naše školy a současní učitelé na tak radikální změnu ve školství, kterou přináší probíhající reforma, připraveni? Vždyť se jedná o největší reformu od 18. století. Mnozí soudí, že ne. „*[...] Většina učitelů není připravena (ochotna, ale i schopna) pracovat podle nastíněné koncepce, alespoň ne okamžitě a v náležitě kvalitě. Po mnoha letech plnění normativních, detailně propracovaných a striktně závazných osnov a při známé setrvačnosti školské kultury (myšlení, zvyků, postojů apod.) je tato situace logická a pochopitelná.*" (Spilková 2005, 25) Prosazování smysluplných změn ve školství je možné, ale pouze za předpokladu, že se podaří učitele pro jejich realizaci získat. Proto nárok na úspěšnou implementaci mají zpravidla jen takové záměry vzdělávací politiky, o jejichž smyslu, významu, nezbytnosti a užitečnosti jsou učitelé sami přesvědčeni. Jak tedy reformu přijímají ti, na kterých především závisí její úspěšnost, se dozvíme ze závěrů některých výzkumů.

Prášilová se domnívá, že připravenost učitelů na významnou změnu v pojetí jejich profese je kritickým místem zahájené reformy. Pro argumentaci využila strukturu pěti hledisek, z nichž lze systematicky zkoumat možný odpor lidí ke změně a pátrat po jeho skutečných příčinách, metodu ADCOM (Folaron 2005). Akronym ADCOM je tvořen prvními písmeny pěti slov vymezujících

zmíněná hlediska: Abilty – fyzická připravenost, Direction – nasměrování, Kompetence – způsobilost, Oportunity – příležitost, Motivation – motivace. Hlediska se vzájemně překrývají. (Prášilová 2006, 18)

Prvním hlediskem je fyzická připravenost: „*Jestliže je podle metody ADCOM prvním důležitým hlediskem při přijetí změny fyzická schopnost lidí zvládat nové úkoly a činnosti, pak se obávám, že právě dlouhodobější přetěžování a případný stres 'z nestíhání' mohou být zdrojem odporu učitelů ke změnám spojeným s realizací kurikulární reformy.*“ (Prášilová 2006, 18)

Druhým hlediskem připravenosti na změny je nasměrování. Informace o tomto hledisku přineslo dotazníkové šetření *Kalibro Škola a já*, které proběhlo mezi 5782 učiteli a 598 řediteli na jaře roku 2005. (Simonová, Straková 2005, 11) Šetření bylo zaměřeno na zkoumání přístupu pedagogů ke kurikulární reformě. „*Z výsledků šetření vyplývá, že 51,7 % učitelů je ochotno veřejně obhajovat zásadní změnu, kterou reforma přináší. 49,9 % učitelů a 60,8 % ředitelů vítá možnost volit sami učivo, 43,3 % učitelů je ochotno výrazněji změnit své výukové metody a postupy (že ale toho budou schopni všichni nebo skoro všichni učitelé ve škole si myslí jen 37,6 % ředitelů.*“ Jako důvody respondenti uvádějí, že podstata a potřebnost reformy nebyly učitelům dostatečně vysvětleny, a také to, že text kurikulárních dokumentů se učitelům obtížně čte. (Prášilová 2006, 19) Navíc se liší terminologie jednotlivých pedagogických dokumentů podle toho, zda je tvořili pracovníci Výzkumného ústavu pedagogického v Praze nebo Národního institutu odborného vzdělávání (nyní jsou obě instituce součástí Národního ústavu pro vzdělávání).

Dalším hlediskem přízpůsobilosti reformám je způsobilost. „*V rámci profesního vzdělávání například učitelé nebyli připravováni na zvládnutí dovednosti pedagogicky 'projektovat'.*“ (Prášilová 2006, 20) Pedagogové dříve připravovali pouze tematické plány, při jejichž tvorbě striktně dodržovali učební osnovy. Ty nedávaly prostor pro autonomní práci učitele, přestože umožňovaly třicetiprocentní odchylku, vyučující ji ne vždy využívali. Nové byly pro učitele nejen mnohé odborné pojmy (např. klíčové kompetence, průřezová témata, výstupy oborů apod.), ale také struktura školních vzdělávacích programů, vzdělávací oblasti a především odpovědnost učitele za výsledky vzdělávání.

Čtvrtým důležitým hlediskem je příležitost. „*Pokud se týká metodické pomoci učitelům, je s ní sice v dokumentu Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy (2005) počítáno, ale realizační termíny jsou nastaveny až na dobu, kdy by změny zakotvené v předpisech měly být již hotovy.*“ (Prášilová 2006, 20) Školení učitelů základních i středních škol k tvorbě školních vzdělávacích programů začalo až v době, kdy už měli pedagogové na této tvorbě pracovat. Mnozí se proto cítili zaskočení a byli přetíženi, protože nebyli psychicky ani odborně na tuto změnu připraveni.

A posledním hlediskem je motivace. „*Čeští učitelé se často s nelibostí vyjadřují o tom, že 'reformu musí dělat'. Považují ji za 'shora' rozhodnuté politické zadání, za 'kampaň'.*“ (Učitelské listy 2005) Aby byli učitelé motivováni, museli by být přesvědčeni o tom, že jejich námaha jim přinese nějaký užitek. Finanční ohodnocení učitelé čekat nemohou, ani ocenění společnosti. „*Přínosem by mohl být u některých učitelů pocit seberealizace, u dalších víra, že se jim investice 'do změny' vrátí v podobě žáků, kteří by se chtěli učit.*“ [...] „*Je zřejmé, že i poslední hledisko ADCOM, kterým je motivace zaangażovaných, je rizikové. Dá se předpokládat, že i ono může být zdrojem odporu učitelů ke kurikulární reformě.*“ (Prášilová 2006, 21) Protože učitelé často pracovali na tvorbě školních vzdělávacích programů pod časovým tlakem, necítili tuto změnu jako možnost

autonomně se podílet na obsahu vzdělávání žáků, ale pouze jako zbytečnou zátěž, jako práci navíc nebo jako něco, co je zcela zbytečné.

Voda (2006) řeší otázku, zda budou inovační změny ve školách spojené se zaváděním rámcových vzdělávacích programů navazovat na přirozený vývoj a bude se tedy jednat o evoluci, nebo jsou prosazovány 'shora' jako určitá forma nátlaku na změnu skokem, a jedná se tudíž o revoluci. *„Tato otázka byla řešena v rámci dotazníkového šetření, jímž bylo v únoru 2006 prostřednictvím elektronické pošty osloveno 264 ředitelů základních škol studujících ve školním roce 2005/2006 Funkční studium pro řídicí pracovníky ve školství II. [...]“* (Voda 2006, 119) Z výsledků šetření je patrné, že lehce nadpoloviční většina učitelů je o své úloze v procesu transformace poučena a je řediteli identifikována jako schopná ujmout se reformy. Pouze 45 % učitelů je však současně vůči reformě pozitivně naladěno. Na otázku, co považují za nejzávažnější překážky v postupu reformy, vybírali ředitelé ze základní nabídky sedmi možností nebo mohli uvést libovolně další. Jednoznačně nejfrekventovanější odpovědí byl nedostatek financí a času. Odmítavý přístup učitelů zařadili respondenti až na páté místo, což znamená, že není až tak významnou překážkou. *„Toto zjištění poněkud kontrastuje s daty, které naznačují nedostatek lidských zdrojů pro reformu ve školách okolo 50 %. Mezi jinými překážkami ředitelé uváděli syndrom vyhoření učitelů, pracovní přetížení, velkou formálnost reformy či pozdní zahájení školení pro koordinátory ŠVP na školách.“* (Voda 2006, 120).

Na minimální angažovanost učitelů v otázkách reformy školství lze usuzovat z šetření projektu *Mapy školy*, které uvádí, že *„[...] celých 62 procent učitelů základních škol není přesvědčeno o tom, že přechod ke školním vzdělávacím programům je krok správným směrem. Přesně tak zněla otázka, která byla učitelům položena: 14 procent z nich odmítá ŠVP úplně, 30 procent z nich spíše a 18 procent tvrdí, že to nelze posoudit. Pouze 38 procent je přesvědčeno o opaku, ať už plně (11 procent) nebo spíše (27 procent)“*.¹¹

Z dotazníkového šetření a rozboru rozhovorů s 65 učiteli a řediteli osmi základních škol jihomoravského regionu je zřejmé, že k výhodám „volnějších“ učebních osnov počítají respondenti především možnost postupovat podle kvality třídy, skutečnost, že má učitel „volnější ruce“, že osnovy umožňují tvořivou práci učitele při výběru učiva a dávají prostor pro uplatňování nových forem a metod výuky. Individuální přístup k žákům, možnost aktualizovat učivo a dávají možnost využití vlastních pomůcek. (Švec, Štáva 1997, 147) *„Učitelé však vidí i nevýhody současných „volnějších“ osnov: problémy při změně školy, absenci srovnání škol a nebezpečí zneužití „línými“ kolegy. Dále se domnívají, že „volnějších“ učební osnovy jsou určitou nevýhodou pro začínající učitele s malými pedagogickými zkušenostmi.“* (Švec, Štáva 1997, 147)

Solfronk a Urbánek zjišťovali v rámci svého šetření, jaké aktuální postoje prezentují učitelé ke své vlastní profesi. Šetření v roce 2000 navázalo na výsledky výzkumu podmínek práce učitelů (Urbánek 1999). Šetřený soubor představovalo 115 učitelů základních a středních škol z 27 okresů České republiky. *„Učitelé vítají změny ve školní výuce, a to jak v obecném smyslu, tak také ve vztahu ke své vlastní výuce. Více než pětina respondentů (22,6 %) by se nebránila zásadním změnám, téměř 66,1 % respondentů upřednostňuje změny dílčí. Konzervativnější postoje ke*

¹¹ <http://www.scio.cz/media/RaS05.06.asp?ac=674767683> [24.7.2010]

změnám jsou patrné u starších učitelů a zejména u učitelů prvního stupně ZŠ, kteří se spíše přiklánějí k dílčím změnám.“ (Solfronk, Urbánek 2001, 186)

A jaké změny by měly podle názorů učitelů nastat v českém školství? V dotazníkovém šetření zjišťoval Blížkovský, co by si učitelé přáli změnit na českém školství. Na prvním místě navrhuje 20,22 % respondentů změnit systém finančního odměňování učitelů, jedná se především o zvýšení platů (32 záznamů); dále dotázaní navrhují odstranění rovnostářství (5 záznamů). Na druhém místě uvádějí zlepšit postoj veřejnosti k učiteli, jeho práci, společenské ocenění učitele (12,57 %) a zlepšit práci ministerstva školství (10,38 %), konkrétně systém řízení, zrychlit tempo změn a konzultovat změny s praktiky. Na dalším místě je 9,83 % zastoupen návrh na zlepšení materiálního vybavení škol. (Blížkovský 2000, 117)

2.5 POČÍTAČOVÉ TECHNOLOGIE A JEJICH VYUŽITÍ VE ŠKOLSTVÍ

„Ještě na počátku minulého století mohl učitel zprostředkovávat informace o světě kolem nás, aniž by se musel obávat ztráty informačního monopolu [...] Zcela odlišnou zkušenost má dnešní učitel, který díky informační svobodě a obrovskému rozmachu alternativních vzdělávacích médií, stojí proti malým informatikům, kteří jsou v některých oblastech vzdělanější než samotný, mnohdy technickým pokrokem frustrovaný učitel.“ (Němec, 2002, 212) Jak jsou učitelé ochotni a připraveni vyrovnat se s tímto problémem, popisuje následující podkapitola.

Že se s informačními a komunikačními technologiemi (ICT) setkáváme na každém kroku, je skutečnost, kterou nelze ignorovat. Tyto technologie proto hrají v práci učitele důležitou roli, jak při přípravě na vyučování, tak při výuce samé. Mohou být zdrojem velkého množství informací pro učitele i pro žáky, ale také mohou sloužit jako prostředek pro využití netradičních vyučovacích metod. Zvládnutí dovednosti zacházet s ICT může přispět k posílení sebedůvěry žáků a sebedůvěry učitele, což je nesmírně důležité pro vyrovnání se se skutečností, že řada žáků má často větší zkušenosti s ICT a zvládá obsluhu počítače a internetu lépe než jejich učitelé. Učitel může díky ICT žáky zkoušet, komunikovat s nimi, s rodiči i se svými kolegy, ale také motivovat žáky k učení.

Učitelé pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze zadali 51 studentům učitelství dotazník, ve kterém se měli pomoci škály 1 až 6 vyjádřit k tomu, jak hodnotí význam ICT pro učitele dnes a v budoucnosti a jaké jsou jejich osobní zkušenosti a úroveň dovednosti pracovat s ICT (Kankaarinta 2001, 330) *„Rozdíly mezi učiteli se objevují v míře a způsobech využívání ICT v pedagogické práci a osobním životě. Na tyto rozdíly má vliv mnoho faktorů (aprobační předmět učitele, technické a softwarové podmínky ve škole, podpora ředitele školy atd.), v žádném případě však nesouvisejí s věkem učitelů. Naše dlouholeté zkušenosti korespondují se zkušenostmi publikovanými v zahraničí, že právě starší učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí (zpravidla se zaměřením na humanitní předměty) se o využití ICT ve výuce a učení zajímají daleko častěji než jejich mladší kolegové či čerství absolventi učitelství. Učitelé dlouholetou pedagogickou praxí projevují velké nadšení z práce s počítačovými technologiemi, patří k jejich nadšeným, velmi houževnatým a přemýšlivým uživatelům ICT.“ (Černochová/Siňor/Kankaarinta 2001, 333)* Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že studenti se z různých důvodů o počítačové

technologie zajímají stále více a jsou si vědomi, že požadavky na ovládnání počítačových technologií ve školství stále porostou. (Černochová/Siňor/Kankaarinta 2001, 335)¹²

Naopak na četnost využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce mají vliv metodické dovednosti vyučujícího. Čím lepší je metodická kompetence učitele, tím efektivněji přenáší dovednosti v práci s prostředky ICT na své žáky. „*Informační gramotnost ve středních školách v průměru splňuje téměř 98 % pedagogů. Střední školy nejčastěji využívají výukové programy.*“¹³

Učitelé prošli systémem dalšího vzdělávání učitelů zaměřeným na využívání počítačových technologií ve výuce, ale také pro přípravu na ni. Ale protože práce s počítačem vyžaduje odborné znalosti a dovednosti, je poměrně časově náročná a mnozí vyučující říkají, že oni sami nemají čas na její přípravu. Ne všechny školy jsou dostatečně vybaveny potřebnou technologií tak, aby ji žáci mohli ve výuce využívat.

2.6 METODY A ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ

Současná reforma školství mění požadavky na práci učitele, na metody a organizační formy, které by učitelé měli při současné výuce ve školách využívat. I této problematice bylo věnováno několik výzkumů. Tato otázka souvisí bezesporu s faktem, že se mění současná mladá generace, a také o tom pojednává následující kapitola.

Podle Reichweina a Frecha (1971) koresponduje efektivita učitele úzce s jeho inovativní kompetencí, která je zase závislá na řadě kognitivních a afektivních faktorech osobnosti, které jsou relativně stabilní a neměnné. Patří mezi ně schopnost kognitivně diferencovat, nízký práh strachu v běžných školních situacích, udržování si odstupů od kolegů, nadřízených, žáků a rodičů. Dále je nutná vnitřní motivace pro úkoly vyučování a výchovy a připravenost nést riziko.

Za jednu z klíčových kompetencí je v současnosti považována schopnost týmové práce. Je obvykle definována jako schopnost se v různých kontextech společně učit a pracovat, dorozumívat se, navzájem se podporovat a společně dosáhnout cíle. Třída je také považována za tým, tedy skupinu, protože se jedná o tři a více osob, které společně po delší dobu pracují, učí se, trénují apod., a přitom sledují společný cíl, navzájem se ovlivňují, mají dohodnutá pravidla a zažívají pocit sounáležitosti. Přednosti skupinové práce jsou v pedagogice již dlouho tematizovány. Proto je zarážející, že se s ní podle výzkumů setkává poměrně zřídka. Například z pozorování prováděného v roce 1985 (Hage) je zřejmé, že ve sledovaných vyučovacích jednotkách převládalo frontální vyučování (76,86 %) a na druhém místě byla samostatná práce (10,24). Sociální formy vyžadující spolupráci, tedy práce ve skupině, byly zastoupeny jen ve

¹² Černochová, Miroslava; Siňor, Stanislav; Kankaarinta Ilta-Kanerva (2001) *Dotazník A: Informační a komunikační technologie ve vzdělávání: Současnost a budoucnost*. Praha.

¹³ Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2006/2007, s. 27

7,43% vyučovacího času a práce ve dvojicích v 2,88 %. Přitom kooperativní učení nevyžaduje žádné speciální znalosti nebo kompetence, ale je třeba se mu systematicky naučit.

Dobří učitelé dosahují dobrých výsledků různými způsoby, nedá se tedy vytvořit jakýkoli vzor správného didaktického postupu. Vyučování je, jak známo, příliš komplexní proces (Radtke 1996, 65). „*Aby v něm učitelé obstáli, musí umět zacházet i s agresivními žáky, řešit konfliktní situace a rušení vyučování, rozpoznávat a ovlivňovat procesy skupinové dynamiky, spoluvytvářet pravidla spoluzití.*“ (Bauer 1996, 225) Všechny metody a organizační formy jsou do jisté míry účinné, pokud se vhodně použijí. Tato zjištění nebyla ničím překvapivým, až na jednu výjimku. „*Ke zděšení mnoha reformních pedagogů se ukázala ve většině seriózních výzkumů jako v průměru nejefektivnější formou 'přímá instrukce'* (Weinert 1996 in Heckt 2006, 15), tedy forma vyučování, kde je učitel dominantní. Jedná se o formu zaměřenou na obsah, u které žáci koncentrovaně a strukturovaně získávají nové informace, procvičují je, a u které se otázky učitele zaměřují na znalost faktů, ale současně slouží žákům jako zpětná vazba, neboť je informuje o tom, co se naučili. Tato přímá instrukce tedy neznamená přednášku učitele nebo frontální vyučování, jak bývá často zaměňováno. Výsledky výzkumů ale současně ukazují, že se efektivita vytrácí, pokud je tato forma vyučování používána jako jediná, neboť klesá motivace žáků a jejich chuť k učení. Z toho vyplývá, že dobré vyučování je komplexní vyučování. Formy vyučování, ve kterých je dominantní učitel nebo se žáci navzájem doplňují. Proto má přímá instrukce ve vyučování stejné místo jako otevřené formy vyučování. Flanders (1964) definoval efektivitu práce učitelů pomocí výkonnosti žáků v různých testech. Na základě pozorování interakcí učitelů a žáků došel k závěru, že učitel, který střídá ve výuce fáze přímého řízení s nepřímým, tak vytvoří situaci, ve které jsou žáci schopni se více naučit.¹⁴

Doležalová zjišťovala ve svém průzkumu mezi studenty učitelství (85 respondentů), jaká je frekvence činností vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí na středních školách (převážně gymnaziálního typu), které absolvovali. Jako činnosti, které vedou ke klíčovým kompetencím ve výuce na středních školách, byly stanoveny: navozování spolupráce žáků ve vyučování, navozování komunikace mezi spolužáky ve výuce, organizování soutěží mezi spolužáky, navozování řešení problémů, učení žáků učit se, učení řešení mezilidských vztahů. Výsledky frekvence činností, které průzkum přinesl, nejsou povzbuzující. Občas se ve výuce vyskytovalo navozování komunikace mezi spolužáky (19 % respondentů), navozování řešení problémů (14 %) a učení žáků učit se (15 %). Nikdy se nevyskytlo navozování řešení problémů (14 %), učení žáků učit se (14%) a učení řešení mezilidských vztahů (15 %). Zajímavé je zjištění, že u studentů středních odborných škol byly zaznamenány příznivější výsledky, což podle názoru umožnily zřejmě odborné praxe a odborné předměty směřující přímočařeji do praxe. (Doležalová 2005, 110) Také zkušenosti s praxí studentů Slezské univerzity potvrzují, že gymnázia jsou mnohdy konzervativnější v používání metod, což je možné si vysvětlit tím, že učitelé na středních školách musí více hledat aktivity, které by žáky zaujaly a byly efektivní i pro slabší studenty.

Anketu, která zjišťovala, nakolik znají a používají studenti, kteří prováděli průběžnou praxi v předmětu občanská výchova suportivní metody, provedl Čapek. Za suportivní metody považuje Čapek způsoby práce ve výuce, které rozvíjejí všechny nebo většinu klíčových

¹⁴ Také Schaeffer (1959), Circumplex-Modell, Tiedemann (1977), Joost (1978), Tausch/Tausch (1979), Klyne (1980) zkoumali vliv učitele na úspěšnost žáků.

kompetencí žáků, aktivizují a motivují žáky, přinášejí rovnoměrnou komunikaci, kde učitel není středem pozornosti a kázeň není vynucována prostředky, které u účastníků vzbuzují strach a stres. (Čapek 2006). K takovým metodám řadí problémové vyučování, skupinové formy práce, vzájemné učení žáků, metody čtení s porozuměním, myšlenkovou mapu, brainstorming, pokusy a experimenty, projektové vyučování, inscenační a dramatické metody, řízenou diskusi. Výsledky šetření jsou alarmující. Mimo případ skupinové práce je největší četnost ve škále od *velmi často, méně často, spíše zřídka po nikdy* vždy u kolonky *nikdy*. (Čapek 2006, 50)

Problémem současného vyučování je podle názoru učitelů a vědců fakt, že se u žáků všech věkových skupin projevuje snížená schopnost koncentrace a schopnost snášet zátěž a současně ji eliminovat. (Leuopold 1992 in Reinfried 2001, 15) Na druhé straně jsou žáci ochotni zpracovávat samostatně nová témata, pokud je jejich obsah a forma zajímaví. To zcela odpovídá novému pohledu na žáka v nekomunikativní výuce cizích jazyků. Současně s tím se mění role učitele, který vyhledává vhodný materiál, stává se rádcem při samostatné práci a 'animátorem' jednotlivých skupin při projektové výuce. (Reinfried 2001, 15) To však neznamená, že by zcela vymizelo frontální vyučování a řízené formy, jen musí být vhodně zařazeny. Také funkce učitele jako vychovatele získává nové parametry. Učitel má vést žáky k zodpovědnosti a samostatnosti, což je dlouhodobý proces probíhající v postupných krocích. (Reinfried 2001, 15)

2.7 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Dalším vzděláváním učitelů rozumíme vzdělávání skupin učitelů v praxi koncipované na různých úrovních, řízené, systematické a koordinované, cílené na rozvoj školy a vzdělávání. Další vzdělávání je jednou ze součástí celoživotního vzdělávání.“ (Kohnová 2001, 138)

Učitelé „[...] musí na sobě stále pracovat, aby neustrnuli a nevyhořeli“. (Bauer 1996, 225) To je skutečnost, která v poslední době nabývá na důležitosti právě v souvislosti s probíhající reformou školství. Proto byl v prezentovaném výzkumu věnován prostor také názorům na další vzdělávání učitelů. Bylo zjišťováno, zda učitelé vítají možnost dále se vzdělávat. O tuto problematiku se zajímali také jiní autoři empirických šetření, jejichž výsledky představí následující kapitola.

Další vzdělávání se dělí na kvalifikační a průběžné. Do kvalifikačního studia patří různé druhy postgraduálního studia, rozšiřující, specializační, rozdílové, funkční studium i studium rekvalifikační a normativní školení. Průběžné další vzdělávání, jako obnova a prohlubování profesních kompetencí, se dělí na kontinuálně probíhající kurzy a školení a metodickou a servisní činnost zařízení pro další vzdělávání učitelů a aktivní činnost učitelů pro rozvoj školy a vzdělávání nad rámec výuky. (Kohnová 2001, 139) *„Primárním úkolem DVU je rozvoj pedagogických kompetencí učitele pro vzdělávací a výchovné činnosti ve třídě.“* (Kohnová 2001b, 40)

Po roce 1990 byla „[...] soustava dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ochromena, z velké části i zlikvidována. K této hrubé chybě došlo bohužel právě v době nástupu žádoucí humanitně demokratické transformace škol, školství a veškeré vzdělanosti. [...] Až v posledních letech se při školské správě i mimo ni objevují zařízení DVPP, fungují však většinou komerčně. Škola musí akce pro další vzdělávání učitelů hradit, dostává k tomu účelu určité finanční obnosy do rozpočtu.

Ministerstvo školství se snaží problém celoživotního vzdělávání učitelů řešit v připravovaném programu „Učitel“ nebo „Kariérní růst“. [...] Příprava příslušné normy i dalších předpokladů však zatím vážně i z důvodů ekonomických“. (Blížkovský 2000, 42) Pro další vzdělávání pedagogických pracovníků byla vybudována síť vzdělávacích zařízení. Tato pedagogická centra, která po komplikovaném přechodu na krajská střediska nahradila do roku 2000 fungující okresní střediska, byla v roce 2004 z rozhodnutí MŠMT zrušena. (Urbánek 2005, 65) Chybí tedy systém dalšího vzdělávání učitelů, a tedy „[...] ucelený individualizovaný vzdělávací program, který by učitele po absolvování přípravné fáze ještě systematicky a cíleně vzdělával ve smyslu dalšího profesního růstu a zdokonalování, aktualizace, specializace apod“. (Urbánek 2005, 155). Přitom pracovní řád pro zaměstnance škol vymezuje učitelův povinnost „[...] dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zaměstnavatel má [...] pečovat o odborný rozvoj zaměstnanců a jejich pracovních podmínek“. (Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. 2001, 5) Tato povinnost vyplývá také ze současného znění školského zákona č.563/2004 §24 a dalších vyhlášek.

V podmínkách českého školství stále není prosazen ani realizován systém dalšího vzdělávání učitelů ve smyslu strukturované a systematické edukace graduovaných učitelů. Návrh gradace profesní dráhy učitele a systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vyžadovaly již dokumenty první poloviny devadesátých let.¹⁵ Současná centra dalšího vzdělávání nabízejí sice široké spektrum vzdělávacích témat, ale jejich nabídka je nepřehledná, mnohdy se aktivity jednotlivých pracovišť překrývají a „[...] jsou pak učitelé víceméně nahodile vybírána nebo ředitelé škol doporučována a zahrnují epizodická školení, kurzy, v lepším případě cykly přednášek“. (Urbánek 2005, 64) Tyto aktivity zahrnují většinou jednorázová školení, která postrádají obecnější rámec, cílené směřování a hlubší kutikulární koncepci. Tato doplňková forma je užitečná, ale nevytváří plánovanou a ucelenou strukturu profesní přípravy. Absenci uceleného systému dalšího vzdělávání učitelů také značně kriticky a opakovaně hodnotí inspekční orgány ve svých výročních zprávách (Zpráva o školním roce 1999/2000), kde doporučují zavedení systému dalšího vzdělávání učitelů jako součásti kariérního řádu. Smyslem dalšího vzdělávání není jen prodloužit období přípravy na profesi, ale především nácvik a zdokonalování profesních dovedností. Navíc se jeví jako vhodné zabývat se některými pedagogickými tématy až v postgraduální fázi přípravy učitele, ve které se rozšiřují vědomosti a dovednosti související se zkušenostmi z učitelské práce a s realitou školního prostředí. Kohnová tvrdí, že další vzdělávání učitelů je nepochybně součástí diskuse v oblasti vzdělávací politiky, a že byla učiněna řada opatření na podporu DVU, ale „[...] tato opatření byla parciální, nebyla brána v úvahu komplexnost DVU a význam všech jeho rozdílných druhů“. (Kohnová 2001b, 36)

Ve svém výzkumu došli Solfronk a Urbánek k těmto výsledkům: „Naprostá většina učitelů (99,1 %) uvádí, že považuje za dobré prohlubovat své vzdělání, více než polovina z nich (54,8 %) to však podmiňuje odpovídajícími podmínkami. Nutnost vytvořit adekvátní systém dalšího vzdělávání zdůrazňují zejména učitelé prvního stupně. V obdobném rozsahu jsou učitelé ochotni prohloubit své znalosti i z aprobačních předmětů. Dvě pětiny (40,9 %) respondentů uvedlo, že by si v případě nutnosti rádi rozšířili kvalifikaci o další aprobační předmět.“ (Solfronk, Urbánek 2001, 186)

¹⁵ Kvalita odpovědnost (příloha Učitelských novin, 1994, č.42), Příprava učitelů a získání učitelské způsobilosti (Učitelské noviny, 1996, č.1-12).

Zajímavý výzkum efektivity seminářů dalšího vzdělávání učitelů pomocí kvalitativního výzkumu prostřednictvím strukturovaných rozhovorů provedl Mutzek (1988), který působil dlouhou dobu v oblasti vzdělávání a dalšího vzdělávání učitelů. Přestože evaluace jeho seminářů ze strany učitelů byly veskrze pozitivní, zjistil při rozhovorech s účastníky, že přes to, že prezentované metody považovali za přínosné a měli zájem je využít ve své výuce, ve skutečnosti tak učinilo velmi málo z nich. (Mutzek 1988, 2) Co je příčinou toho, že od svého plánu ustoupí a neuskuteční ho, jaké jsou jejich subjektivní teorie, bylo předmětem opakovaných interview (nazývá je rekonstruovaný dialog) s 23 účastníky jeho kurzů. V předvýzkumu se ukázala jako nevhodná dotazníková metoda - jak formou uzavřených, tak otevřených otázek, videozáznamy i vedení deníku. Validita byla zajištěna trojím rozbořením transkripcí. V první fázi byly výroky převedeny dvěma hodnotiteli do struktury „když – tak“, ve druhé fázi byly tyto struktury porovnány a prodiskutovány, ve třetí fázi překódovány a tato verze byla předložena k vyhodnocení formou dotazníku s uzavřenými otázkami probandům (např. souhlasím, souhlasím částečně, nesouhlasím). Výsledky dotazníkového šetření byly kvantitativně vyhodnoceny pomocí četnosti. Učitelé z 91,3 % souhlasili s výsledky kódování, což potvrzuje validitu šetření a možnost generalizace výsledků. Jako příčina se potvrdila časová zátěž v zaměstnání a rodině. (Mutzeck 1988, 236)

Kurelová prezentovala na VIII. konferenci České asociace pedagogického výzkumu v roce 2000 některé výsledky akčního výzkumu Komparativní profesiografie středoevropského učitele. Profesní činnosti byly zachyceny pomocí autosnímkování v týdenních záznamech. Z výsledků vyplývá, že největší podíl času (82 % pracovní doby) zabírá výuka a další nezbytné služební povinnosti ve škole (služba ve škole, pohotovost, dozor). Takže se dá říci, že ostatním činnostem, včetně dalšího vzdělávání, je věnováno málo času, v optimálním případě 18 % pracovní doby. (Kurelová 2001, 153)

Zpochybňována je délka trvání odborného výcviku také v systému dalšího vzdělávání učitelů jako součásti zvyšování kvalifikace a kariérního růstu. Například ve slovenském návrhu koncepcie rozvoje výchovy a vzdělávání „Milénium“ jsou prezentovány mimo jiné požadavky zkvalitnit další vzdělávání učitelů, zřídit fakultní školy, zavést systém kariérního růstu, atestace a celostátní standardy pedagogické způsobilosti. (Urbánek 2005, 27) Dalším příkladem může být Polsko, kde v roce 1999 proběhla reforma školského systému. Ta řešila také oblast kvalifikačního růstu vzdělavatelů a polští učitelé dnes procházejí ve svém profesním vývoji pěti na sebe navazujícími kvalifikačními kategoriemi. Postup ovlivňuje délka praxe a kvalita profesního výkonu, ale především kvalifikační posuny učitele v dalším vzdělávání. Také Bílá kniha navrhuje řešení problémů učitelské profese zavedením kvalifikačních kategorií a stupňů, zavedením kariérního růstu a platový postup vázat na postup kariérový. (Bílá kniha, s. 43-45)

2.8 KLADY UČITELSKÉ PROFESE

Povolání učitele, stejně jako jiné profese, má bezesporu své kladné i záporné stránky, jak uvádí řada výzkumů, které budou představeny v následujících odstavcích.

Blížkovský ve svém výzkumu srovnal údaje zjištěné z týdenních záznamů a z dotazníků a shodně se jako největší klad učitelské profese objevovala možnost práce s dětmi a mládeží, radost z práce s dětmi a láska k nim, kontakt s dětmi a jejich rodiči, tvůrčí práce s mladými lidmi,

možnost děti něco naučit, vidět výsledky vlastní práce, podílet se prostřednictvím vzdělávání dětí na budoucnosti. Na druhém místě jsou jako přednosti učitelské profese uváděny prázdniny. Dále je pozitivně hodnocena různorodá, tvořivá činnost, a výhodná pracovní doba. (Blížkovský 2000, 83-93)

Také výzkum Kurelové došel k závěrům, že respondenti, pracující na prvním stupni základní školy, si nejvíc cení kontaktu a práce s mladými lidmi, na druhém stupni respondenty uspokojuje možnost rozvíjet osobnost žáků a na třetím stupni si dotázaní cení možnosti více se věnovat vlastním dětem, dále možnosti svobodného působení na studenty a skutečnosti, že mezi mladými lidmi člověk nestárne. (Kurelová 2001, 153)

Výpovědi v šetření provedeném Solfronkem a Urbánkem „[...] hovoří jednoznačně o převažujících pozitivních postojích učitelů ke svěřeným žákům. Týká se to jak roviny osobních (lidských) kontaktů učitele s dětmi (Těším se na své žáky, své žáky mám rád.), tak také profesní interakce s žáky (oblast komunikace, citlivé vnímání učebních výsledků, jejich úspěchů a neúspěchů). Učitelé vypověděli, že rádi (46,1 %) a většinou rádi (40,9 %) komunikují se svými žáky i mimo vyučování, práce a komunikace s dětmi spíše netěší (13,9 %) a vyčerpává (3,5 %) necelou pětinu respondentů“. (Solfronk, Urbánek 2001, 184)

Dalším pozitivem učitelské profese jsou jistě také prázdniny. Učitelé mají nárok na 40 dní dovolené ročně, tedy na dvojnásobek dovolené v jiných profesích. K tomu je možné ještě připočítat 11 dní studijního volna. „Samotní učitelé hodnotí délku dovolené jako právě tu nejvíc pozitivní. V šetření postojů učitelů k vlastní profesi (Solfronk, Urbánek 2000) vyjadřovala celá čtvrtina učitelů délku prázdnin jako přednost povolání a motivující faktor.“ (Urbánek 2005, 166)

Urbánek provedl komparativní srovnání tematicky identických šetření postojů studentů učitelství a učitelů a z výsledků vyplývá, že „[...] více než polovina respondentů sice oceňuje na své práci délku dovolené, relativní svobodu a posuzuje ji jako zajímavou a tvůrčí. Současně ale tři čtvrtiny vnímají učitelství jako náročnou profesi, pro kterou jsou vytvářeny jen nedostatečné a značně nepříznivé podmínky. Jako překvapující se ovšem může jevit, že problém odměňování není učiteli vnímán jako nejsilnější negativum“ (Urbánek 2005, 174).

K podobným výsledkům dospělo také šetření provedené v Německu. Za kladné stránky je považováno podle výzkumu Bartla (1992 in Ulich 1996, 26) to, že učitelé pracují s mladými lidmi, mají dosti velkou autonomii, pestré, nejednotvárné zaměstnání v sociální oblasti, poměrně jisté místo, relativně hodně volného času a možnost pracovat v případě potřeby na částečný úvazek.

Jak jsme se dočetli v této kapitole, má učitelské povolání podle výpovědí samotných pedagogů řadu pozitiv. O tom, že má i své stinné stránky, pojednává následující kapitola.

2.9 ZÁPORY UČITELSKÉ PROFESE

Co dělá povolání učitele obtížným? Ulich (1996, 23) považuje za důležitý fakt, že kurikula ovlivňují obsah výuky, stanoví povinnost hodnotit a známkovat, nutnost spolupracovat s kolegy, komunikovat s rodiči, což jsou problematické momenty, které mnohdy negativně ovlivňují práci učitele.

Výzkum Engelhardta s 1200 učiteli různých typů škol v Německu (1982 viz Ulich 1996, 50) poukazuje na skutečnost, že průměrná týdenní pracovní doba učitelů je mezi 51 a 46 hodinami. Z toho vlastní vyučování zaujímá méně než polovinu tohoto času, 30 % příprava na výuku, opravy a hodnocení, 6 % organizační záležitosti, 4 % konference, porady a stejný podíl konzultace. K podobným závěrům došli při svém výzkumu Häbler a Kunz. (1985 in Ulich 1996, 51)

U respondentů týdenních záznamů (Blížkovský 2000) bylo jako jedna z negativních stránek učitelské profese uvedeno nízké finanční ohodnocení, malá společenská prestiž a velká psychická zátěž, stres. U respondentů dotazníku pro učitele byl jako zápor profese určen stres, nedostatečný plat, nízké společenské zařazení (učitel již není „váženou osobou“). Zajímavé jsou rozdíly mezi hodnocením záporů učitelského povolání pomocí týdenních záznamů a dotazníku pro učitele: „U týdenních záznamů převažují mírně klady nad zápory (-2,52; -2,06), u dotazníkového šetření je tomu opačně (+2,14; -2,63).“¹⁶ (Blížkovský 2000, 111) Zkoumaní učitelé připisují mimořádnou zátěž zvýšeným nárokům na adaptaci ke změnám obsahovým i metodickým, často i neuváženým, obtížné orientaci v přemíře učebnic a růstu informací, často protichůdných, nekompetentnímu posuzování učitelů, poskytování prostoru i pro nekritické nekvalifikované zasahování rodičů do práce učitelů a školy, snižování autority učitele v očích veřejnosti, zhoršujícím se chování žáků, stupňující se agresivitu a šikanu, výchovné zanedbanosti žáků, která vede k tomu, že výchova se mění v převýchovu, pokřivenému systému životních hodnot dětí vlivem špatné rodinné výchovy a ještě horšímu vlivu hromadných sdělovacích prostředků (filmů, časopisů, televize, reklamy), zhoršující se koncentraci pozornosti žáků a snižování jejich zájmu o učení, omezené možnosti učitelů řešit vážnější prohřešky žáků, podílet se na správě školy apod. (Blížkovský 2000, 112)

Ve výsledcích řízených rozhovorů, o kterých referuje ve svém příspěvku z IX. konference České asociace pedagogického výzkumu Syřiště, je zřejmé, že jako nedostatek vidí učitelé přesouvání odpovědnosti za celkový vývoj dítěte pouze na školu. Dále je problémem velký počet žáků ve třídách. Negativně hodnotí také špatnou vybavenost školy pomůckami. Finance chápe jako problém sedm učitelů z jedenácti. Platové ohodnocení učitele je celkově chápáno jako nízké. (Syřiště 2001, 103-104)

Juklová představila na 4. konferenci k otázkám didaktiky v Hradci Králové v roce 2006 sondu uskutečněnou v březnu 2006, která mimo jiné zjišťovala, které skutečnosti jsou aktuálně učiteli vnímány jako zatěžující. Jako faktory, které učitelé (n = 25, 23 žen) vnímají jako rizikové pro syndrom vyhoření, byly uvedeny na prvních místech chaos ve školství, nekoncepční pokyny, tvorba školních vzdělávacích programů (68 %), vysoké pracovní zatížení a administrativa (60 %), negativní postoje žáků k učení (60 %) a nedostatečná podpora vedením školy (56 %). Jako nedostatečná byla ohodnocena společenská prestiž profese (36 %) a finanční ohodnocení (24 %) atd. (Juklová 2006, 59)

Urbánek cituje Míčka a Zemana (1992, 64-69) a uvádí jako „[...] zdroje psychické zátěže, resp. profesní stresogenní faktory: příliš mnoho povinností, nedostatek času; stresory související s žáky (velký počet žáků, jejich nezáměr o učení, kázeňské problémy; stresory související s rodiči žáků (nezáměr některých rodičů o své děti, snaha rodičů ovlivňovat učitele); nepříznivé vztahy v pedagogických sborech (‘dusná’ atmosféra, problémy mužských a ženských sborů, problém řízení

¹⁶ Údaje uvádějí průměrnou známku.

a vedení škol); nepříznivý vliv společnosti na práci učitele (postavení učitelů, konzumní společnost, morální devastace, ztráta citovosti, rozpad rodiny, změna hodnot.)“ aj. (Urbánek 2005, 27) Počet žáků ve třídách bývá dodnes mnohými učiteli vnímán jako vysoký a uváděn jako zátěžový faktor, přitom se od poloviny osmdesátých let u nás jeho hodnota v základním školství stále snižuje, a to dosti výrazně. Ve školním roce 1955/1956 byl podle údajů statistických ročenek (Statistické ročenky ČR 1982-2003 ČSÚ Praha 1982-2003) průměrný počet žáků ve třídě 31,8, poté se neustále snižoval až na 21,5 v roce 2002/2003.¹⁷

Jako největší negativum učitelské profese je v mnoha výzkumech uváděn stres a časová zátěž povolání. Z výzkumu prováděného řešitelským týmem Blížkovský, Kučerová, Kurelová, Krejčí, Krejčová, Mechlová, Paličák, Dobrovolská, Obs, Štáva, Kubáň aj. mezi učiteli (142) ze základních a středních škol formou týdenních záznamů vyplývá, že „[...] průměrná pracovní doba učitelů základních a středních škol činí 45 hodin 20 minut. [...] Údaje z dotazníků ukazují, že celkové pracovní zatížení učitelů překračuje týdenní normu platného Zákoníku práce dokonce o 5 hodin 45 minut“. (Blížkovský 2000, 75) „[...] Doplnkové zaměstnání se sociálních důvodů má asi 35 % učitelů. Na lépe placená místa odcházejí zejména mladší učitelé téměř vždy, pokud se jim naskytne příležitost.“ (Blížkovský 2000, 45) Záznamy ukazují, že respondenti vykonávají některé učitelské činnosti, většinou přípravu na výuku, také o sobotách a nedělích. „Přes 80 % respondentů pracuje pro školu i v dnech pracovního volna.“ (Blížkovský 2000, 78) „Pracovní zatížení učitelů zvyšuje také jejich zastupování a suplování. Týdně suplují průměrně za rok dvě vyučovací hodiny. Průměrná týdenní služba na pracovišti ve škole činila 33 hodin 12 minut.“ (Blížkovský 2000, 80, 81)

V rámci projektu TIMSS¹⁸ bylo provedeno mezinárodní srovnání učitelů matematiky a přírodovědných předmětů. Podle výpovědí zjištěných v tomto výzkumu věnují učitelé přípravě na vyučování ve většině zemí tři až čtyři hodiny týdně. [...] Administrativě třídního učitele a jiné administrativě se věnují čeští učitelé matematiky 2,2 hodiny týdně, tedy méně než mezinárodní průměr (2,6 hodiny). „Sečteme-li čas, ve kterém učitelé vyučují (podle oficiálních normovaných nebo reálných úvazků), a čas, který učitelé věnují mimovyučovací profesní činností, pak tento celkový čas pro vykonávání učitelské profese je poměrně malý, [...] celkový čas pro výkon profese činí 35,5 hodiny týdně (u učitelů přírodovědných předmětů dokonce jen 34 hodiny týdně. To by znamenalo, že uvedení učitelé pracují méně, než je zákonem stanovená pracovní doba za týden.“ (Průcha 1999, 106-107)

Ovšem výzkum Urbánka potvrzuje, že „[...] jednotliví učitelé věnují profesním aktivitám při výkonu svého povolání nestejnou dobu, přičemž sledované rozdíly jsou značné. Tuto skutečnost prokazují také výzkumné profesiografické nálezy posledních let v českém prostředí. [...] Mezi krajními kategoriemi hodnot dosahuje minimálně rozdílu třiceti procent (to představuje téměř 13 hodin týdně“. (Urbánek 2005, 29) Ze závěru výzkumu je zřejmé, že „[...] téměř třetina učitelů v základním školství se profesní činností věnuje nad rámec svých profesních povinností, v průměru o více než šest hodin týdně. U necelé poloviny učitelů (46,2 %) pak převyšují profesní

¹⁷ Statistická ročenka České republiky 2007
<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/kapitola/10n1-07-2007-2100> [16.7.2008]

¹⁸ TIMSS je mezinárodní výzkum zaměřený na srovnávání matematických dovedností a dovedností v přírodovědných předmětech u žáků škol z několika desítek zemí světa.

aktivitu úředně stanovenou týdenní pracovní dobu o víc než dvě hodiny. Oproti tomu u desetiny vyšetřovaných dosahovala týdenní profesní zátěž ovšem jen 36 a méně hodin“. (Urbánek 2005, 30) „Ukázalo se například, že oproti ostatním učitelům vykazovali daleko vyšší časovou zátěž jazykáři, učitelé s aprobací český nebo cizí jazyk.“ (Urbánek 2005, 128)¹⁹ Ve výzkumu biografii učitelů cizích jazyků v České republice nebyla tomuto problému věnována pozornost cíleně, přesto v odpovědích učitelů lze najít poznámky i k tomuto problému.

Přitom vlastní vyučování je sice základní, ale zdaleka ne jedinou činností učitele, jejíž podíl dosahuje jen o něco více než jedné třetiny (36,4 %) z celkové profesní zátěže. Náplň učitelského povolání je vedle přímé práce s dětmi „[...] příprava na vyučování, příprava pomůcek a materiálů (tyto činnosti představují v průměru 19,0 % z celkové zátěže), opravování, hodnocení a klasifikace (12 %), ale také vzdělávací aktivity (7 %), dozory (4,5 %), porady, schůze (4,4%)“ a další aktivity. (Urbánek 2005, 127) Od učitele jsou pak jako zcela samozřejmé očekávány učitelské aktivity mnohdy daleko přesahující hranice jejich povinností „[...] jako jsou mimoškolní práce s dětmi, doučování, školní výlety, kurzy atd., uvažované a již také realizované změny v systému školního vyučování, jakými jsou v současnosti např. integrace dětí imigrantů nebo žáků se specifickými potřebami do běžných tříd, vyžaduje od učitelů kromě speciálního studia a specifických profesních dovedností také ochotu a nezanedbatelnou práci navíc. Avšak stále jen standardně honorovanou“. (Urbánek 2005, 53)

Jedna věc je na učitelské profesi velmi nevděčná. Učitel nikdy neví, jestli dosáhl toho, co si představoval, jestli tedy splnil své cíle, jestli zaujal své „publikum“, tedy své žáky. Jeho úspěchy jsou většinou nejasné, nedefinovatelné, těžko měřitelné. Jisté ale je, že pro úspěšné profesionální zvládnutí každodenních překážek musí učitel ovládat určitý repertoár dovedností, mít určité schopnosti. Dá se říci, že za úspěšného je možné považovat pedagoga, který umí ve třídě vytvořit dobrou pracovní atmosféru, probudit zájem a zvědavost žáků, motivovat je a jejich zájem udržet, umí kvalifikovaně řešit problémy a předcházet kázeňským problémům. (Bauer 2005) Samozřejmě se nedá říci, že když učitel splňuje všechny tyto předpoklady, že je vždy úspěšný, že připravil žáky pro život. Ale určitě lze říci, že udělal mnoho pro to, aby tomu tak bylo.

2.10 ŽÁCI

Někteří lidé tvrdí, že současná mladá generace je mnohem horší, než ty předcházející, je tomu opravdu tak? Tímto tématem se zabývala řada výzkumů, některé z nich představuje tato podkapitola.

Výzkum Solfronka a Urbánka prokázal, že v oblasti hodnocení kázně žáků byly uvnitř celého šetření shledány výraznější rozdíly. „Nejpozitivnější výpovědi ukazuje skupina učitelů 1. stupně ZŠ (jako ukázněné a většinou ukázněné považuje své žáky 85 % učitelů prvního stupně) a skupina

¹⁹ Pracovní doba ve školství je někdy nesprávně ztotožňována s mírou vyučovacích povinností nebo mírou povinnosti výchovné práce pedagogických pracovníků, která je upravena v nařízení vlády ČR č.503/1992. Délka týdenní pracovní doby pedagogických pracovníků je stejná jako délka pracovní doby jiných zaměstnanců.¹⁹

učitelů s více než desetiletou praxí (80,3 %). Naopak, nejhůře vnímá kázeň svých žáků skupina učitelů s praxí 4 -10 let (tedy i hůře, než začínající učitelé), plná jejich třetina o svých žácích vypovídá, že jsou málo ukáznění a spíše neukáznění, obdobně jako 29,7 % učitelů 2. stupně ZŠ.“ (Solfronk, Urbánek 2001, 184)

Z výsledků případových studií, o kterých referoval ve svém příspěvku z IX. konference České asociace pedagogického výzkumu Syřiště, vyplývá, že „[...] učitelé hodnotí současné žáky jako otevřenější v dobrém i zlém. Učitelé odpovídali na přímou otázku, zda mají problémy s kázní všeobecně: občas, nebo někdy. Větší problémy mají začínající učitelé a učitelé na druhém stupni“. (Syřiště 2001, 103)

Cílem šetření Urbánka provedeného na souboru 424 studentů učitelství (2001) bylo zjistit, jaké postoje k prostředí školy, výuce a žákům zaujímají dnešní studenti. „Téměř tři čtvrtiny respondentů (74,5 %) považují své žáky za většinou neukázněné (pouze čtyři procenta za ukázněné). Naopak, jako málo ukázněné, spíše neukázněné a neukázněné považuje své žáky více než pětina budoucích učitelů (21,0 %), častěji muži (25 %) než ženy.“ (Urbánek 2001, 132).

Z průzkumu realizovaného Katedrou pedagogiky brněnské Pedagogické fakulty, kterého se zúčastnilo 65 učitelů osmi základních škol Jihomoravského kraje, vyplývá, že učitelé a ředitelé považují dnešní žáky za neukázněné, nemající zájem o učivo, charakteristické je pro ně hrubé chování, nesoustředěnost, přesycenost informacemi, nezdravé sebevědomí, drzost. Žáci jsou příliš ovlivnitelní médií a mají sklon ke konzumnímu způsobu života. (Švec, Štáva 1997, 145) „Z pozitivních vlastností uvádějí otevřenost, bystrost a vyspělost dnešních žáků.“ (Švec, Štáva 1997, 146) „K nejčastějším výchovným problémům dotazovaní učitelé řadí: nevhodné chování žáků, neplnění školních povinností, vyrušování v hodině, záškoláctví, hrubé vyjadřování, agresivita, krádeže, lhaní.“ (Švec, Štáva 1997, 146)

K podobným závěrům dospěl Urbánek. „To, co je učiteli vnímáno v postojové oblasti žáků především jako negativní, je jejich nezájem o školní práci, odmítání pracovní spolupráce a zejména časté a opakované kázeňské přestupky a agresivní chování. Narůstající počet i závažnost kázeňských problémů opakovaně konstatují výroční inspekční zprávy.“ (Urbánek 2005, 135)

Také ve výzkumu, který je předmětem této práce, považují respondenti za viníka zhoršeného chování žáků rodiče, kteří se svým dětem většinou nedostatečně věnují. Potom je snaha učitelů o nápravu marná, jak uvádí výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2002/2003 „Školy se snažily vytvářet prostor pro účast rodičů na preventivních aktivitách školy a organizovaly pro rodiče osvětovou činnost zaměřenou na oblast prevence sociálně patologických jevů a rozvoje zdravého životního stylu. Až na výjimky byl zájem rodičů o tuto oblast nízký. [...] Z výpovědí pedagogických pracovníků vyplynulo, že rodiče častokrát při projednávání konkrétních negativních projevů chování svých dětí nepřipouštěli možnost, že by jejich děti byly iniciátory a aktivními účastníky přestupků a odmítali výchovná opatření školy proti nim. Někteří rodiče nechodili na třídní schůzky a nereagovali na výzvu dostavit se do školy k jednání, jiní byli při projednávání přestupků svých dětí rozpačití až bezradní a nejednou žádali pedagogické pracovníky o rady a pomoc při výchově. O konstruktivní diskuzi a partnerském řešení problému s rodiči se pracovníci škol nezmiňovali.“²⁰

²⁰ http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zprava_2002-2003.pdf. s.76 [15.7.2008]

„Výchovné působení školy ztěžují laxní, pasivní a nedostatečné projevy podpory školy rodiči. [...] Nedůsledné, přehlížené nebo nedůsledně řešené disciplinární kauzy komplikují práci školy a ve svém důsledku poškozují i ostatní žáky. Proto není překvapující, že jednání s rodiči a případná konfliktní komunikace s nimi bývají učiteli v základním vzdělávání označovány jako nejvýznamnější profesní zátěžová situace.“ (Vašutová 2004, 44)

„Přes vypracované minimální preventivní programy a existující systémy prevence se různě závažné sociálně patologické jevy vyskytly u žáků 85 % inspektovaných škol a školských zařízení. [...] V inspektovaných základních školách (dále ZŠ) se nejčastěji šetřily případy záškoláctví, kouření a drobné i závažnější šikany. Tyto sociálně patologické jevy byly zaznamenány téměř v polovině základních škol. Ve čtvrtině ZŠ bylo vyšetřováno požívání alkoholu, zhruba v šestině ZŠ byly zjištěny krádeže, projevy agresivity a aktivity žáků.“²¹

2.11 PRESTIŽ

Mluvíme-li o prestiži „[...] máme na mysli významnost postavení (někoho nebo něčeho), jeho úctu, vážnost, důstojnost, věhlas, ocenění, vliv, společenský význam. V sociologickém slova smyslu jde pak o ukazatele vyššího nebo nižšího postavení, popř. o pořadí na nějaké stupnici (škále) ovlivněné hodnotami daného společenského systému“.²² Prestiž profese učitelů je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků.

Urbánek tvrdí, že učitelství je naší veřejností přijímáno velmi pozitivně, a dokládá výsledky výzkumu Tučka (2003), který prezentuje škálu prestiže povolání z let 1990 až 2001. „Vysokoškolský učitel, stejně jako učitel základní školy si ve sledovaných letech udržují stále stejné hodnocení s vysokým bodovým skóre. Ve společnosti prestižních povolání (lékař, ministr, vědec, ředitel podniku, právník) figurují tyto dvě učitelské kategorie opakovaně a dlouhodobě na předních místech. Docent, učitel VŠ na 3. místě a učitel ZŠ na 6.místě v letech 1990, 1992, 1996 a 2001.“ (Urbánek 2005, 55)

Koťa se zabýval otázkou, jak je učitelská profese pojmána v České republice. Uvedl, že nízká prestiž učitelů je mýtus. Směšují se platy a prestiž, která je vysoká. Ve výzkumech Centra výzkumu veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd jsou učitelé vysokých a základních škol trvale na 3. a 4. místě hned za lékaři a vědci. Sami učitelé se však podhodnocují, což může plynout z pocitu ztráty exkluzivity.²³

²¹ http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zprava_2002-2003.pdf. s.76 [15.7.2008]

²² *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 617

²³ Učitelské listy

<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103277&CAI=2155> [15.7.2008]

K tomuto závěru došli také Solfronk a Urbánek. „Plné dvě třetiny učitelů (66,9 %) uvádělo, že rodiče a veřejnost učitele spíše nepodporuje, či nepodporuje, příp. škodí. [...] Pouze 4,3 % respondentů je se současným postavením učitelů spokojeno (nejvyšší hodnoty dosahovala překvapivě skupina začínajících učitelů – 20 %), téměř dvě třetiny učitelů (64,3 %) vyjadřovalo, že postavení učitelů není dobré a jeho prestiž není vysoká.“ (Solfronk, Urbánek 2001, 185) Jako důvod uvádí, že „[...] v souvislosti s historickými příčinami problémů učitelství vnímají u nás samotní učitelé prestiž učitelské profese výrazně hůře, než ji vnímá průměrná populace a také sebehodnocení prestiže českých učitelů je podhodnocené ve srovnání se sebehodnocením členů většiny ostatních profesních skupin“. (Urbánek 2005, 56)

*„Atmosféru v pedagogických sborech a jejich motivaci ke vzdělávací práci nepříznivě ovlivňuje osobní pocit nízké prestiže učitelského povolání na veřejnosti. Téměř dvě třetiny dotázaných učitelů zastávají názor, že vyšší finanční ohodnocení by tento stav zlepšilo.“*²⁴

Kapitola uvádějící názory na klady a zápory učitelské profese předeslala fakt, že někteří učitelé jsou nespokojeni se situací ve školství a proto uvažují o změně povolání. Výsledky šetření věnované této otázce představí následující kapitola.

2.12 ZMĚNA PROFESE

Učitelská profese je považována za poměrně stabilní, jistou, tedy profesi, ve které není příliš velká fluktuace. V době před rokem 1989 zůstávali učitelé často na jedné škole po celou dobu své aktivní práce, nebylo zvykem přecházet na jiný typ školy nebo na školu v jiném místě. Situace se po tomto přelomovém roce poněkud změnila. Někteří učitelé odešli ze školství do profesí, které jsou lépe finančně ohodnoceny. Naopak do škol přicházeli lidé, kteří neměli pedagogické vzdělání, ale měli dobré znalosti cizího jazyka, a protože cizí jazyky (především němčina, angličtina) se staly povinným předmětem i na odborných a základních školách, byl v té době nedostatek kvalifikovaných učitelů těchto jazyků. V současnosti jsou lidé v důsledku narůstání nezaměstnanosti nuceni stěhovat se za prací, v některých regionech učitelé některých aprobací obtížněji hledají zaměstnání. Tato změna má i své kladné stránky. Hubermann vytvořil na základě řady interview s učiteli ve Švýcarsku profesní obraz učitelů, ze kterého vyplývá, že asi po dvaceti letech učitelské praxe, což je téměř polovina celkové doby praxe, přechází původní angažovanost učitele v lhostejnost, distancovanost a konzervativnost oproti původnímu nadšení z objevování. (Schratz, Steiner-Löffler 1998, 173) A to může být v době, kdy dochází k reformě školství, překážkou zavádění novinek. Otázka změny profese nebo změny typu školy, na které vyučují, je pro učitelé nyní aktuální, a je jí proto ve výzkumech věnována pozornost.

²⁴ Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2006/2007, 15

Jedno z nejrozsáhlejších šetření v posledních letech provedla u nás s 920 respondenty, absolventy Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Zimová (1997, 269-276). Šetření ukázalo, že z absolventů, kteří začali po absolvování učitelského studia jako učitelé pracovat, jich v následujících letech mimo školství odešlo téměř 35%. Jako důvody uvádějí jednak dobré možnosti uplatnění absolventů učitelského studia na trhu práce, ale také málo přitažlivé a stále se nezlepšující podmínky práce učitelů. (Urbánek 2005, 93) Další příčinou jsou potíže začátečníka při zvládnání profese, ale také náhlá změna sociálního prostředí a sociálních rolí, doprovázená i určitým rozčarováním, zklamáním, které bývá označováno jako šok z reality, nástupní šok, adaptační šok, profesní náraz. (Urbánek 2005, 95) *„Podmínky práce učitele se podle respondentů zhoršují, ti však zůstávají svému povolání většinou věrni, pocítují odpovědnost a zájem o práci s mládeží (73,4% respondentů dotazníku pro učitele by se opět rozhodlo pro učitelské povolání.“* (Blížkovský 2000, 112)

Cílem šetření Urbánka (2001) bylo zjistit, jaké postoje k prostředí školy, výuce, žákům vyjadřuje dnešní student učitelství (n = 424), jak hodnotí současné profesní podmínky práce učitele. *„Do školy chodí studenti vždy (5,4 %), většinou (72,4%) a někdy (20,3%) rádi. Učitelství by však za žádnou jinou profesi, jak studenti uváděli, jednoznačně nevyměnilo pouhých 12,3%, zatímco 5% kategoricky ano. Více než polovina (57,1%) dotázaných (polovina žen a dvě třetiny mužů) však ještě uvedla, že pokud by to bylo výhodné, pak by o změně povolání také uvažovala a další téměř čtvrtina respondentů (24,1%) připouští změnu alespoň na určitý čas. [...] Podíl budoucích učitelů, který kategoricky, podmíněně nebo i částečně uvažuje o odchodu ze své budoucí profese, je velmi vysoký a koresponduje i s některými dřívějšími zjištěními (Stránská 1996, 151, Havlík 1997, 47, Urbánek 1998, 53.“* (Urbánek 2001, 130)

Tato kapitola byla věnována představení některých výzkumů, které se zabývají stejnou problematikou, kterou se zabýval kvalitativní výzkum bibliografií učitelů cizích jazyků. Závěry těchto publikovaných výstupů budou porovnány s výsledky této studie.

3 METODA VÝZKUMU

Důležitým impulsem k uskutečnění tohoto výzkumu byly nejen pedagogické zkušenosti v pregraduálním a postgraduálním studiu cizích jazyků, ale především zavádění rámcových vzdělávacích programů a nové maturitní zkoušky v České republice. Tyto změny s sebou přinášejí nejenom nutnost nové organizace školy, ale vyžadují především zásadně jiný přístup učitelů k výchově a vzdělávání. *„Změny v pojetí vyučování znamenají především změnu myšlení učitelů i rodičů. Změnu jejich pohledu na potřeby a možnosti žáků, na cíle, k nimž jejich vzdělávání směřuje, na obsah učiva i způsoby, jak k těmto cílům dospět. Znamená to i změny v pedagogické autonomii učitelů - tj. v možnosti vytvářet vyučovací dokumenty a materiály, které vycházejí z konkrétní úrovně žáků, podmínek školy, vlastního pracovního stylu učitele i z jeho představy o přípravě kvalitního vyučování a ověřování nových metod a forem vyučování.“* (Bílá kniha 2001, 48) Při seminářích zaměřených na tuto problematiku se ukazuje, že učitelé nejsou na tyto novinky dostatečně připraveni, a otázky, co vlastně učitelé k plnění nových úkolů, které je čekají, potřebují, a zda jsou na tyto úlohy dobře vybaveni po stránce odborné, ale i osobnostní, se staly velmi aktuálními.

Dalším podnětem ke vzniku této studie byl také současný stav vědeckého výzkumu, který od poloviny devadesátých let nově zdůrazňuje centrální úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dříve stál žák a jeho potřeby v centru pozornosti výzkumu, ale nynější vědecké práce dokládají, že změny školy a vyučování jsou v první řadě závislé na učitelích. (Schratz 1998, Bastian 1994) Také v didaktice cizích jazyků je upozorňováno na to, že *„[...] učitel cizích jazyků hraje v mnohostranné komplexnosti faktorů, které ovlivňují vyučování cizích jazyků, zásadní roli“*. (Christ 1987, 33 in Caspari 2003, 11) Výsledky řady výzkumů dokazují, že vliv učitele na výuku cizích jazyků je větší, než je tomu u jiných vyučovacích předmětů. *„Učitelé zásadně ovlivňují výuku cizího jazyka, co a jak se bude probírat. Protože učitel vede vyučování v cizím jazyce a také díky velké jazykové kompetenci učitele cizího jazyka, mají žáci mnohem menší možnost ovlivnit průběh výuky, než u jiných předmětů. Vyučování cizích jazyků je velmi silně orientováno na práci s učebnicí a učitel při něm má centrální roli.“* (Klippel 2000, 244-245) Také v českém pedagogickém výzkumu se v posledním desetiletí objevuje poměrně hodně nálezů z oblasti výzkumu učitele a učitelské profese. Tento zájem je dokladem snahy analyzovat proces pregraduální přípravy budoucích učitelů a sledovat vývoj profesní dráhy učitelů. (Urbánek 2001, 130)

Přes zvýšený zájem o osobnost učitele není role učitele cizích jazyků stále dostatečně zkoumána. Výzkumy se zabývají pouze některými faktory a jsou úzce orientované na jednotlivé jevy. Proto je cílem této studie pojmout problematiku učitele cizích jazyků a jeho role ve vyučování komplexněji. Výzkum se zabývá postoji učitelů k profesi, kterou si zvolili, a zároveň otázkami, proč si vybrali právě toto zaměstnání, co je při rozhodování ovlivnilo. Jelikož lze vycházet z předpokladů, že adepty učitelství značně ovlivňuje jejich vysokoškolská příprava, je výzkum veden také tímto směrem. Pozornost je věnována také otázkám, jak učitelé chápou svoji úlohu ve vyučování cizího jazyka a jaké názory a zkušenosti získali v průběhu své učitelské dráhy. Cílem práce je získat představu o tom, jak učitelé cizích jazyků chápou svoji roli ve vyučování, jaké kompetence považují za důležité a jaké jsou jejich názory na probíhající změny ve školství a ve výuce cizích jazyků.

Jak dokládají názory a výzkumy mnoha odborníků, je spolupráce mezi vysokými školami, výzkumnými pracovišti a školními zařízeními mnohdy opomíjena, i když se v posledních letech objevuje řada projektů, na kterých spolupracují vysokoškolské instituce se základními a středními školami (například projekty NEFLT²⁵, Partnerství ve vzdělávání²⁶, Synergie²⁷ Rozvoj kompetencí učitelů související s reformou²⁸ etc.). Nedostatečně je tak naplňován požadavek propojení teorie a praxe a „[...] aplikace pedagogického výzkumu a pedagogické teorie ve školní praxi je nedostatečná. [...] Zdá se, že obě dimenze téže pedagogické reality nejsou v odpovídající interakci. Důsledkem je [...] nedůvěra učitelů k teorii a nedostatečné využívání výsledků výzkumných aktivit“. (Urbánek 2005, 49) Tato práce by měla být přínosem pro teoretický výzkum, ale současně by mohla ukázat možnosti, jak zlepšit odbornou přípravu učitelů cizích jazyků.

Kapitola je věnována popisu přístupu, který byl zvolen, a zdůvodnění vybrané metodiky. Protože byla pro sběr dat zvolena metoda strukturovaného rozhovoru, následuje podrobný popis průběhu rozhovorů a jejich následná analýza. Zásadní část práce je věnována rozboru výsledků analýzy rozhovorů, která je ilustrována na konkrétních příkladech a citacích z rozhovorů s respondenty. Jednotlivé závěry jsou porovnány s výsledky studií zaměřených na stejnou problematiku mající však převážně kvantitativní charakter. Pro zvýšení validity výzkumu jsou některé body vyhodnocovány také kvantitativně. K tomuto účelu byl vytvořen dotazník a výsledky dotazníkového šetření jsou porovnávány se závěry kvalitativní studie. V závěru kapitoly jsou shrnuty a bilancovány výsledky celého výzkumu s ohledem na přínos v oblasti didaktiky cizích jazyků.

3.1 VOLBA VÝZKUMNÉHO DESIGNU

Vzhledem k zaměření výzkumu byly pro aplikovaný výzkum zvažovány možnosti využití kvalitativního nebo kvantitativního přístupu. Hlavním cílem kvantitativního výzkumu je ověření hypotéz, které jsou předem vytyčeny. Výzkum probíhá na základě dedukce lineárně, v časově oddělených fázích. Naproti tomu kvalitativní studie se zaměřují na přirozené životní vztahy, které jsou nejdříve deskriptivně popsány. Na jejich základě jsou vytvořeny analytické abstrakce, tedy kategorie, které teoreticky reprezentují zkoumané téma. Ty jsou následně integrovány do teoretického modelu, který odráží vztahy, které mezi nimi existují. (Hermanns 1992, 114) O tom, která z metodik je pro pedagogický výzkum výhodnější, se vedou diskuse už od konce 70. let tohoto století. (Rýdl 2001, 446) V českém pedagogickém výzkumu „[...] donedávna převažovaly výzkumy kvantitativní a aspektové, nepostihující realitu českých škol komplexně, s náležitou hloubkou a citlivostí k problémům v jejím reálném fungování“. (Walterová 2006) Kvantitativní výzkumy byly považovány za objektivní hodnocení reality. „Pojetí fenomenologické je namířeno na porozumění významům, které mají zkoumané jevy a procesy pro zúčastněné v oblasti výzkumů. Často vnímáme tato dvě pojetí jakoby proti sobě stojící způsoby poznávání reality.“ (Prokop 2004, 59) Přitom je tato opozice pouze zdánlivá, protože obě zaměření se nevyklučují, naopak se v pedagogickém výzkumu mohou vhodně doplňovat. „Kvalitativní a kvantitativní přístup [...]

²⁵ <http://neflt.ujep.cz/> [15.7.2012]

²⁶ http://www.muni.cz/general/mu_partners/secondary_schools?lang=cs [15.7.2012]

²⁷ <http://projekty.osu.cz/synergie/> [15.7.2012]

²⁸ <http://www.slu.cz/slu/cz/rozvoj/crp/projekty/ukoncene/projekty/rozvoj-kompetenci> [1.7.2013]

chápeme jako dva kooperující přístupy využívající různé metody a uvažující různě o možnostech výzkumu vnitřní i vnější reality člověka.“ (Miovský 2005, 24) Také průkopníci zakotvené teorie, jedné z kvalitativních metod, Strauss a Corbinová (1999) si kladou otázku, zda lze v jednom výzkumu zkombinovat kvantitativní a kvalitativní metody, a tvrdí, že to možné je, ale že je třeba si velmi dobře ujasnit účel použití kvantitativních metod. *„Ty musejí být zabudovány do teorie, a to jako doplňkové metody ověření podmiňujících vlivů, jednání nebo interakcí, následků, apod.“* (Strauss, Corbinová 1999, 143) Také Chvál (2001) tvrdí, že kvantitativní data jsou součástí předmětu výzkumu kvalitativního, který zahrnuje velkou paletu metod.

Kvalitativní výzkum je široké označení pro rozdílné přístupy. V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat během výzkumu, během sběru a analýzy dat. (Hendl 2005, 50) Protože záměrem výzkumu bylo zabývat se problematikou osobnosti učitele do hloubky a věnovat se názorům učitelů cizích jazyků, byl pro tyto účely zvolen kvalitativní výzkum se sběrem dat pomocí strukturovaného rozhovoru, který byl pro dokreslení některých závěrů doplněn dotazníkovým šetřením.

3.2 CÍL VÝZKUMU

Výzkum si klade za cíl prozkoumat a popsat, jaké individuální postoje a názory mají učitelé na výuku cizích jazyků. Při rozhovorech, které jsou hlavní metodou sběru dat, by měli učitelé vylíčit subjektivně prožívané zkušenosti ze svého studia a z výuky cizího jazyka ve vlastní praxi a vyjádřit se, jaký je jejich postoj k probíhajícím změnám v českém školství. Z rozboru výpovědí respondentů má být zřejmé, které aspekty výuky cizího jazyka učitelé ve svých subjektivních teoriích považují za relevantní a kterým je třeba věnovat v pregraduální a postgraduální přípravě učitelů cizích jazyků zvýšenou pozornost. Výpovědi tedy vycházejí ze zkušeností dotazovaných a v průběhu interview by mělo dojít k jejich reflexi tak, aby tyto výroky umožnily následné zevšeobecnění. Při výzkumu je věnována pozornost každému respondentu, jeho názorům a zkušenostem, ale současně jsou hledány paralely mezi jednotlivými výroky a názory. Tyto poznatky by měly být využity při plánování kurzů a programů dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků na Ústavu cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě.

Pro výzkum byly formulovány tyto otázky: Proč si učitelé cizích jazyků volí právě tuto profesi? Jaké jsou postoje učitelů cizích jazyků k probíhající reformě českého školství? Jaké postoje vyjadřují učitelé cizích jazyků k využívání ICT ve výuce cizích jazyků? Jak vnímají učitelé cizích jazyků postoj žáků k výuce cizího jazyka? Jakými metodami a formami se snaží učitelé cizích jazyků zefektivnit svoji výuku? Jak byli učitelé připraveni na výuku cizího jazyka po absolvování vysokoškolského studia? Jaký je postoj učitelů cizího jazyka k dalšímu vzdělávání? Jsou učitelé s postavením učitele v současné společnosti spokojeni? Na základě výše uvedených cílů bylo třeba zvolit vhodný výzkumný přístup a rozhodnout se, zda použít čistě kvalitativní postup nebo jej zkombinovat s kvantitativním sběrem a zpracováním dat.

Přehled výzkumů k problematice rolí a kompetencí učitele v předchozí kapitole ukazuje, že v současnosti stále více výzkumníků v sociálních a humanitních vědách používá pro své studie kvalitativní přístup nebo kombinuje kvalitativní a kvantitativní metody. Až do šedesátých a sedmdesátých let dominovaly v těchto oborech kvantitativní výzkumy, ale „[...] *koncem*

devadesátých let 20. století přestala být aktuální „válka paradigmat“ kvalitativní a kvantitativní metodologie“. (Hendl 2005, 23) Je možno sledovat „[...] změnu paradigmatu výzkumu. [...] Hledají se nové výzkumné strategie, v nichž se více prostoru dostává kvalitativním postupům a interdisciplinárně pojatým metodologiím“. (Švec 1999, 2001, 50) Na rozdíl od Hendla tvrdí Švaříček, že ani kvalitativní, ani kvantitativní metodologie nejsou paradigmatem, jelikož „paradigmata jsou obecně uznávané výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“. (Švaříček 2007, 25 podle Kuhn 1997, 10) Navrhuje proto označovat kvalitativní a kvantitativní metodologii jako „[...] dva rozdílné diskurzy či přístupy“. (Švaříček 2007, 26)

Kvalitativní metody výzkumu byly dlouho považovány za nevědecké a teprve v posledních třiceti letech 'prožívají renesanci' (Kardorff 1991, 3) a Kardorff je doporučuje pro výzkum komplexních souvislostí. (Kardorff 1991, 22). Kritizovány byly především pro svou subjektivitu. Přitom celá řada výzkumů provedená ve školním prostředí od sedmdesátých let minulého století potvrzuje oprávněnost využití kvalitativní metody pro tento druh výzkumu. Kvalitativní aplikovaný výzkum umožní zachytit zkoumanou problematiku v celé její šíři a odhalí názory, postoje a přesvědčení respondentů. „Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů.“ (Hendl 2005, 53) Kvalitativní analýza má za cíl systematické zpracování materiálů získaného při komunikaci, která byla zaprotokolována. Kombinace kvalitativní a kvantitativní metody by tedy měla umožnit lepší náhled do zkoumané problematiky, jelikož nelze než souhlasit s názorem Rýdla, že „[u] každého seriózního konkrétního pedagogického záměru musí hrát svoji roli jak kvantitativní tak i kvalitativní aspekty. Ty se navzájem doplňují a prostupují“. (Rýdl 2001, 446). Stejně tak hovoří o kvalitativním a kvantitativním přístupu Miovský. „Kvalitativní a kvantitativní přístup přitom chápeme jako dva kooperující přístupy využívající různé metody a uvažující různě o možnostech výzkumu vnitřní i vnější reality člověka.“ (Miovský 2005, 24)

I v České republice se postupně zvyšuje zájem o kvalitativní metody výzkumu v sociologii, psychologii, ale i v pedagogice. Kvalitativní přístup vyznává například skupina sociologů kolem časopisu BIOGRAF, Pražská skupina školní etnografie (Kučera 1992), psychologové uspořádali již několik konferencí na téma kvalitativního výzkumu (Miovský a kol. 2005, 2006). Otázky kvalitativního výzkumu se objevují jako jedno ze základních témat Psychologického ústavu České akademie věd. (Hendl 2005, 68)

Při volbě profilu výzkumu byl inspirací kvalitativní výzkumy prováděné v německy mluvících zemích, které vycházejí z obdobných studií anglosaských vědců. (Caspari, 1997, 2001, 2003, Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, Appel 2000, 2001, Bauer/Kopka/Brindt 1996, Müller/Hartmann/Schocker-v. Ditfurth 1996, 2001, Flick 1992, Friebertshäuser/Prengel 1997, Königs 1983, Krumm 1996, 1997, Maurer-Wengorz 1994, Merkens 1991, 2001, Müller/Hartmann 2004, Reh 2003, Schart 2001, Schocker-v. Ditfurth 2001, Terhart 1987, 2000, Terhart/Czerwnka/Ehrich/Jordan/Schmidt 1994, Vollmer 1992, 1996, Würfell 2001) Podnětné byly také zprávy o kvalitativních výzkumech českých učitelů. (Cisovská 2001, Kurelová/Krejčí/Dobrovolská/Krejčová 2001, Němec 2002)

Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, jeví se kombinace kvalitativního výzkumu s kvantitativním přístupem pro tento výzkum jako výhodná, protože zajistí větší objektivitu a validitu výsledků. Pro sběr kvalitativních dat byla podle vzoru výše uvedených studií a vzhledem k cíli výzkumu použita metoda strukturovaného rozhovoru, pro získání dat kvantitativních bylo

zvoleno dotazníkové šetření. Výsledky těchto šetření byly analyzovány a porovnány s výsledky publikovaných výzkumů, které sledovaly podobné cíle.

3.3 PRŮBĚH KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMU

„Vědec je vždy – vědomě či nevědomě – součástí empirického výzkumu. V kvalitativním výzkumu je subjektivita výzkumníka přímo integrována.“ (Steineke 1999, 231)

Základními znaky kvalitativně orientovaných výzkumů jsou otevřenost metodiky a integrovaný pohled na předmět studie. Protože u kvalitativní metody je důležité zachytit všechny detaily přípravy, průběhu a vyhodnocení výzkumu, je třeba prezentovat všechny důležité momenty výzkumu. Na druhé straně vede příliš podrobný popis metodiky k tomu, že čtenář některé části studie nečte pozorně a stránky pouze prolistuje a „přeletí“. (Caspari 2003, 89) Proto tato studie zachycuje pouze důležité etapy výzkumu, a to tak, aby byly nastíněny nejdůležitější momenty, které jsou pro reliabilitu výzkumu důležité. Protože neexistuje jednotná metodika tohoto druhu výzkumu, může být tato studie inspirací k podobným výzkumům, tak jako studie Caspari pro tento výzkum.

Kvalitativně zaměřený výzkum nemá pevně stanovený formát, proto musí být nově stanovena kritéria každé studie. Předložená studie se na jedné straně opírá o kritéria, která pro podobně zaměřené výzkumy vytvořila Steinke (1999), na druhé straně o zásady doporučené Flickem (1995, 2000) a Hendlem, který vychází z metodiky Spencera a kol. (2005, 342-347) a Švaříčkem (2007, 28-50), který, jak uvádí, se shoduje s dalšími autory např. Silvermann (2005) a Cohen (2000). Jedná se o kritéria pravdivosti a platnosti, důvěryhodnosti, přenositelnosti, spolehlivosti a etické dimenze výzkumu. Další podkapitoly se zaměřují na popis přípravy sběru dat, výběr vzorku, průběh rozhovorů a jejich zpracování.

3.3.1 VÝBĚR VZORKU PRO SBĚR KVALITATIVNÍCH DAT

Do kvalitativního výzkumu byli zahrnuti učitelé sekundárního stupně škol, tedy učitelé, kteří vyučují na středních školách, jelikož na prvním stupni základních škol pracují často neaprobovaní učitelé²⁹. Byli vybráni učitelé s odlišným vzděláním a různého věku, aby mohly být porovnány různé kategorie učitelů, od začínajících učitelů až po učitele experty. V jednom případě byla oslovena také kolegyně, která učí na vysoké škole, protože současně pracuje na gymnáziu jako učitelka cizího jazyka. Jinak učitelé vysokých škol do výzkumu zařazení nebyli,

²⁹ Inspekční zpráva za školní rok 2001/2002 informovala o tom, že na 2. stupni základních škol pracuje pouze 74,9 % učitelů s potřebnou kvalifikací, na středních školách v průměru 74,57 %. Přitom je nejhorší situace na učilištích, kde je bez učitelské aprobace téměř polovina vyučujících. (Urbánek 2005, 18) Situace se sice pomalu zlepšuje, ale stále není ideální. Ve školním roce 2006/2007 mělo odbornou kvalifikaci 79,5 % pedagogů středních škol.

(Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2006/2007, 19). Ve školním roce 2011/2012 pracovalo v základním školství 25,8 % neaprobovaných učitelů cizích jazyků, kvalifikace učitelů pro výuku cizích jazyků byla ve středních školách ČR zajištěna v 84,4 %. (Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2011/2012, 80, 85). Dostupné na <http://www.csicr.cz/cz/dokumenty/vyrocní-zpravy>. [9.8.2013]

protože jejich biografie je odlišná a sledovanou problematikou se nezabývají nebo ji vnímají z jiného pohledu. Z patnácti respondentů pracuje jedenáct na středních odborných školách různého zaměření a čtyři na gymnáziu, což odpovídá rozložení středních škol v České republice. Protože Ústav cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě získal pro období červenec 2006 až červen 2008 podporu ministerstva školství a Evropského sociálního fondu na projekt dalšího vzdělávání učitelů, bylo možné požádat některé z nich o spolupráci na výzkumu.

Patnáct kolegů bylo ochotno participovat na výzkumu. Důvody, které je k tomu vedly, byly různé. Hlavním argumentem byla skutečnost, že se o zkoumanou problematiku, se kterou byli předem seznámeni, zajímají. U dalších byla motivem zvědavost, jak bude rozhovor probíhat nebo doporučení kolegů, kteří se již interview zúčastnili. U některých učitelů byla zřejmá snaha pomoci nebo se zapojit do vědeckého výzkumu.

K rozhovorům byli pozváni pouze kvalifikovaní, event. rekvalifikovaní učitelé cizích jazyků, protože neaprobovaní pedagogičtí pracovníci mají zcela odlišný životopis a nemohli by se vyjádřit k některým otázkám. Porovnání těchto aspektů by bylo jistě zajímavé a bylo by vhodné věnovat mu v budoucnu prostor, protože změny, které přináší reforma školství, situaci v dohledné době asi příliš nezmění.

Pro výběr respondentů bylo směřodonné, že učitel byl ochoten na výzkumu spolupracovat. O účast na výzkumu byli požádáni učitelé, kteří se zúčastnili projektu *Další vzdělávání učitelů cizích jazyků zaměřené na zvýšení jejich jazykové a metodické kompetence* nebo participují na aktivitách Ústavu cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě. Je možné namítnout, že takto se do výzkumu zapojila jen určitá skupina učitelů, kteří mají zájem o novinky ve výuce cizích jazyků. Ale účast na kvalitativním výzkumu vyžaduje ochotu ke spolupráci, otevřenost ze strany respondenta, sebevědomí, zvědavost a zájem o danou tematiku, což bylo u vybraných respondentů zajištěno. Také Friedrichs (1980, 208) zpochybňuje, že by se konfliktní skupiny byly ochotny podrobit šetření. Již při prvních kontaktech musí tazatel počítat s tím, že některé vybrané osoby se budou zpočátku zdráhat poskytnout rozhovor. Důležité je první setkání, volba místa. Před prvním rozhovorem musí tazatel respondenta seznámit s projektem, s jeho cílem, smyslem a postupem. Důležitá je rovněž příprava techniky použité k nahrání rozhovoru. (Holoušová 2005, 84)

Dalším důležitým argumentem pro výběr vzorku byla skutečnost, že respondenti museli souhlasit se zveřejněním výsledku výzkumu, i když při zachování anonymity a etických zásad. Skutečnost, že se autorka studie s učiteli většinou dobře zná, se ukázala být výhodou, protože tito respondenti bývají při svých výpovědích otevřenější a většinou odpovídají podle skutečnosti, nesnaží se nic zastírat nebo předstírat. (Friedrichs 1980, 221)

Na rozhovorech se podíleli jak ženy, tak muži (třináct žen a dva muži). Podíl mužů na výzkumu odpovídá průměrnému zastoupení žen a mužů v našem školství. Vysoký podíl žen mezi učiteli není však jen českým specifíkem. Česká republika se však v tomto ukazateli řadí k předním státům Evropy.³⁰

³⁰ Například ve školním roce 2001/2002 byl podíl učitelek na sekundárním stupni v našem kraji 72 % (Urbánek 2005, 19-20) a tento podíl nemá tendenci se snižovat, spíše naopak. Ve školním roce 2005/2006 vyučovalo na středních školách 47 352,1 učitelů, z toho 58 % žen, v roce 2006/2007 47 452 učitelů, z toho 58,8 % žen a ve školním roce 2011/2012 to bylo 43 875,8 učitelů, z toho 59,1 %. Dostupné na http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/statisticke_rocenky_ceske_republiky [9.8.2013]

Na výzkumu tedy participovalo patnáct učitelů cizího jazyka. Zpracování výpovědí většího počtu respondentů by sice umožnilo větší zevšeobecnění, ale na druhé straně by se snížila výpovědní hodnota jednotlivých rozhovorů.

3.3.2 STRUKTURA ROZHOVORŮ

Myšlenky lidí, vzpomínky na události, které ovlivnily jejich život, důležité momenty v jejich biografii a jejich názory a subjektivní teorie jsou většinou ukryty v paměti a během každodenního života si je neuvědomujeme. Komplexní problémy, které jsou v rámci výzkumu sledovány, vyžadují vytvoření takové situace, ve které respondent reflektuje svoji minulost a detailně se jí zabývá.

Pro tento účel se nejvhodnější metodou získávání dat³¹ jeví rozhovor. Zvolena byla metoda strukturovaného rozhovoru pomocí návodu. Jedná se o interview založené na předem připravených otázkách, které jsou kladeny v různém pořadí podle toho, jak se rozhovor s dotazovaným vyvíjí. Jedná se tedy o částečně strukturovaný postup, protože formulace otázek je předem dána, ale může se s ohledem na průběh rozhovoru měnit. (Friedrichs 1980, 208) Oproti pozorování nebo dotazování, které je v sociálních vědách častým pramenem získávání dat, získáváme při otevřeném interview „vnitřní perspektivu“. I tato metoda má svá úskalí, protože například nelze jednoznačně říci, jestli dotazovaná osoba odpovídá pravdivě. Je možné pouze popsat, jak reagovala. (Hu 1997, 40)

Přestože se jedná o částečně strukturované interview, které je kompromisem mezi volným vyprávěním a standardizovaným rozhovorem, je schéma rozhovoru důležitou součástí a jeho přípravě je třeba věnovat velkou pozornost. Při studiu odborné literatury a publikovaných výsledků podobných výzkumů byly proto pomocí metody 'brainstorming' zaznamenány otázky, které se jeví vzhledem k cíli výzkumu relevantní. Při konkretizaci jednotlivých částí rozhovoru byly uplatněny vlastní zkušenosti z učitelské profese a do osnovy rozhovoru byly zařazeny otázky k aktuálním problémům, před kterými stojí naše školství a které jsou častým tématem diskuzí mezi učiteli. Tyto otázky byly poté seřazeny do bloků k jednotlivým tématům. Protože začátek rozhovoru je velmi důležitý, byly na začátek rozhovoru zařazeny všeobecné otázky k biografii dotazovaného a k jeho současné situaci. Naopak problematické otázky byly umístěny až na konec rozhovoru, kdy se mezi dotazovaným a tazatelem již vytvořila otevřená atmosféra. Protože tazatel by měl vyslechnout bez připomínek i výpovědi, které nejsou součástí schématu, aby měl interviewovaný možnost sám určit průběh rozhovoru, nelze zachovat přesné pořadí otázek. Proto bylo připraveno schéma, které sloužilo jako příprava na rozhovor, opora paměti v jeho průběhu a jako pomůcka pro pozdější interpretaci. (Bock 1992, 94-95)

K jednotlivým tématům tak byl připraven komplex otázek. Například úvodní otázka k biografii učitele byla formulována několika způsoby: „Vzpomenete si, proč jste se rozhodl stát se učitelem cizího jazyka?“ „Co Vás vedlo k tomu, stát se učitelem?“ Proč jste si vybral studium učitelství?“

³¹ Pojem „data“, „sběr dat“ je v kvalitativním výzkumu používán, ale mnozí autoři jej považují za nepříliš vhodný. „Slovo data zní jako produkt průmyslové výroby, která zpracovává nerostné bohatství, jako nerost, který musíme vyjmout z původního prostředí, abychom jej mohli přepracovat na produkt vlastní výroby, v tomto případě metapříběh.“ (Hu 1997, 42) Protože je tento pojem v odborné literatuře ustálen, bude v této studii používán.

Jako možné odpovědi bylo možno na základě vlastních zkušeností a studia literatury očekávat, že respondenty ovlivnily například představy o výhodách profese, učitelé, kteří jim byli vzorem, osobní zkušenosti například z pobytů v zahraničí nebo vzory z rodiny.

Respondenti tedy dostali prostor vyjádřit se k základním aspektům učitelského povolání, které považují za důležité. Ale protože tyto otázky jsou hodně otevřené, a mnohdy nebylo jednoduché je zodpovědět, bylo často zapotřebí položit doplňující otázky. Pokud dotazovaný odpověděl na otázku dříve, než byla položena v rámci jiné odpovědi a zodpověděl ji vyčerpávajícím způsobem, byla vynechána. Pořadí otázek se tedy lišilo případ od případu. Snahou tazatele bylo dát dotazovaným dostatečný prostor k vyjádření, k líčení vlastních zážitků a zkušeností, tedy fázím narativního vyprávění. Nebyli přerušováni, naopak byli povzbuzováni k dalším vyjádřením doplňujícími otázkami. Tento způsob interview má tedy částečně rysy narativního rozhovoru. „Základním účelem tohoto typu interview je co nejméně minimalizovat efekt tazatele na kvalitu rozhovoru.“ (Hendl 2005, 173) Z tohoto důvodu probíhaly jednotlivé rozhovory odlišně, protože respondenti reagovali na otázky na základě osobních zkušeností a podle toho, jak dalece byli otevřeni otázkám a ochotni se k nim vyjádřit.

Aby nedošlo k chybám, které nejčastěji vznikají při formulaci otázek, při jejich řazení a při chování výzkumníka, byl k ověření seznamu otázek a nácviku vedení rozhovoru proveden pretest. První rozhovor byl veden s kolegou, který autora interview dobře zná a který byl ochoten poskytnout informace o svých pocitech během rozhovoru, o srozumitelnosti jednotlivých otázek apod. Také pro zajištění reliability výzkumu bylo toto ověření a prodiskutování s dotazovaným velmi důležité. Po transkripci rozhovoru byl jmenovaný kolega požádán, aby si přečetl přepis rozhovoru a vyjádřil se k němu. Na základě tohoto rozhovoru mohla být provedena analýza chyb, které se při interview vyskytly. Na problémy při sestavování dotazníku upozorňuje také odborná literatura (Flick 1995, Danz 1990, Hendl 2005, Holoušová 2005, Miovský 2006, Švaříček/Šed'ová a kol 2007). Po provedení pretestu byly chyby eliminovány a seznam otázek byl rozšířen o některé body, které se během tohoto interview ukázaly jako relevantní a souvisely se sledovanými problémy. Tento první rozhovor byl pro úspěšnost výzkumu velmi důležitý a po jeho transkripci z něho vyplynuly následující problémy. Dotazující je někdy příliš netrpělivý a nedokáže unést ticho, které nastane po zodpovězení otázky. Klade hned další dotaz a nedá tak prostor partnerovi k tomu, aby se nad problémem zamýšlel. Také může být ovlivněn předchozími nebo jinými výzkumy a klade zbytečné otázky. Otázky musí být jasně formulovány, aby se respondent nevyjadřoval k obecným problémům, ale ke konkrétní tématice, které je výzkum věnován. Někdy klade výzkumník dvě otázky najednou a dostane potom na jednu z nich neúplnou odpověď: *Měl bys zájem učit na nějaké jiné škole nebo bys chtěl změnit povolání?* Tento záznam demonstruje, že tento typ rozhovoru pomocí návodu je sám otevřeným procesem.

Na základě zkušebního rozhovoru byly otázky zestručněny a při jednotlivých interview modifikovány tak, jak to vyžadovala situace a atmosféra rozhovoru. Při rozhovorech byla pozornost věnována následujícím bodům:

- volba povolání,
- zkušenosti z vlastní žákovské a studentské historie, vzory,
- znalosti cizích jazyků a jejich přínos,
- studium cizího jazyka, zkušenosti ze studentských praxí, ze zahraničních pobytů,
- pedagogická a didaktická připravenost na profesi,
- učitelská stipendia v zahraničí, jiné dlouhodobé pobyty v zemi cílového jazyka,

- další vzdělávání učitelů v České republice, zkušenosti, volba kurzů,
- rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy, spolupráce učitelů při jejich tvorbě,
- názory na novou strukturu maturitní zkoušky,
- nová role učitele v současných podmínkách,
- prestiž učitele, výhody a nevýhody učitelské profese,
- volba učebnice cizího jazyka,
- vztah k moderním médiím a jejich využití při výuce a při přípravě na ni,
- změna žákovské populace od revoluce 1989,
- funkce a úkoly učitele cizích jazyků ve škole a mimo školu,
- spokojenost v profesi, změna profese.

Jak již bylo uvedeno výše, měnila se formulace otevřených otázek a také jejich pořadí podle dané situace tak, aby byl respondentům dán co největší prostor k vyjádření se a aby rozhovor byl plynulý a neformální. V některých případech bylo od některých témat upuštěno, aby jejich položení nenarušilo průběh rozhovoru. Cílem nebylo zodpovědět do podrobností všechny otázky, ale vést rozhovor o tom, jak dotazovaní vidí sebe jako učitele.

Při kvalitativním výzkumu se není možno vyhnout subjektivnímu hodnocení, naopak reflexe je cílem takto zaměřeného výzkumu. (Caspari 2003, 90) „*Hlavním instrumentem kvalitativního postupu je výzkumník sám.*“ (Hendl 2005, 52) Aby přesto byla zajištěna spolehlivost výzkumu, je třeba, aby byly podrobně popsány cíle, postupy a závěry, které jsou pro názornost výzkumu velmi důležité. Z tohoto důvodu je následující část práce věnována popisu průběhu rozhovorů.

3.3.4 PRŮBĚH ROZHOVORŮ

Příprava a průběh rozhovorů prokázaly, že profesní dráha tazatele velmi usnadnila komunikaci s učiteli. Na jedné straně je pro tento typ sběru dat výhodou mít dostatek kontaktů s kolegyněmi a kolegy a bezproblémový přístup do škol. Učitelé pak považují výzkumníka za rovnoprávného partnera k rozhovorům a při vlastních rozhovorech jsou otevření a ochotni vyjádřit se ke všem otázkám. Znalosti z praxe také mohou ulehčit interpretaci výsledků získaných při rozhovorech. Na druhé straně člověka pracujícího na vysoké škole učitelé vnímají jako experta v oblasti didaktiky cizích jazyků a za odborníka v dané problematice, což mu umožní udržet si určitý odstup. Bylo tedy výhodou, že dotazující pracuje na vysoké škole v oboru vzdělávání učitelů, působí jako lektor dalšího vzdělávání učitelů a současně vyučuje na střední škole cizí jazyk.

Důležitým momentem pro průběh rozhovoru se ukázala volba vhodného místa a také jeho délka. Všichni učitelé byli požádáni, jestli by se rozhovor mohl uskutečnit na jejich škole. Cílem bylo seznámit se s podmínkami, ve kterých pracují, a možnost navázat kontakty s dalšími kolegy. Tím, že rozhovory probíhaly v jejich prostředí, bylo dosaženo toho, že se dotazovaní chovali přirozeně. Navíc tak učitelé měli pocit experta na danou problematiku, naivního vědce (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, 18), a to umožnilo získat odpovědi na konkrétní otázky spojené s učitelskou rolí. Ve dvou případech zvolili respondenti jako místo hovoru pracovnu výzkumníka na univerzitě a spojili svoji návštěvu s řešením otázek spojených s konáním seminářů nebo přípravou studentských praxí.

Dotazovaní byli předem informováni, že si pro interview mají vymezit asi hodinu svého volného času. Ve skutečnosti trvala většina rozhovorů v rozmezí 40 a 50 minut, ale spolu s přípravou a úvodním a závěrečnými formalitami zabral rozhovor v průměru přibližně 80 minut. Nejčastěji nabídli učitelé k rozhovoru svou volnou hodinu v rozvrhu nebo pozvali tazatele k setkání po ukončení vyučování.

Při všech rozhovorech byl výzkumník velmi přátelsky přivítán. Někteří učitelé vyslovili před rozhovorem obavy, že neví, jestli mi budou schopni fundovaně zodpovědět všechny otázky. Bylo jim vysvětleno, že v tomto případě neexistují žádné správné ani špatné odpovědi, že důležité jsou především jejich názory a postoje ke zkoumaným problémům. V případě, že neznají odpověď nebo se k otázce nechtějí vyjádřit, je možné rozhovor přerušit nebo zaměřit jiným směrem. Největší obavy měla většina dotazovaných ze záznamu na mikrofon. Pro záznam rozhovoru byl použit profesionální záznamník Sony TC-D5M, který umožňoval, že mikrofon stál na stole mezi tazatelem a vyprávějícím a všichni respondenti ho brzy přestali vnímat a odpovídali přirozeně a bez zábran.

Rozhovor byl zahájen pozdravem, znovu byl krátce vysvětlen důvod a cíl výzkumu a přislíbena anonymita získaných dat. Při rozhovoru se tazatel snažil být dobrým posluchačem, ale nezasahoval příliš do odpovědí. Doplnující otázky kladl až poté, když respondent dal najevo, že skončil výpověď. Je důležité, aby mezi tazatelem a dotazovaným vznikl přátelský vztah, ale přitom by měl rozhovor zůstat na jisté oficiální úrovni a neměl by sklouznout na úroveň běžného rozhovoru. Při rozhovoru je třeba se vyhnout příliš osobním problémům, i když se někteří dotazovaní o nich sami zmíní. (Hopf 1991).

Strukturované rozhovory musí být vedeny velmi citlivě. Je třeba umět reagovat na vyjádření dotazovaných a přizpůsobit se okamžité situaci. K tomu je nutná značná dávka empatie a schopnost vytvořit při interview otevřenou atmosféru a současně je nutná spontaneita, která umožní „[...] *spontánnost současně vytvořit i potlačit*“. (Hopf 1991, 170) Proto je vhodné nepřerušovat rozhovor otázkami, ale aby vyprávějící byli povzbuzeni k dalšímu hovoru, reagovat neverbálními podněty, jako jsou například „hm“, „aha“, a dalšími stručnými poznámkami. Jak říká Hopf (1991), je při tomto druhu rozhovorů důležité, aby se partneři společně zamýšleli nad daným tématem, ale výzkumník musí být neustále tím, kdo klade otázky a řídí rozhovor určitým směrem. Proto je lepší případné dotazy respondentů zodpovědět až po skončení rozhovoru. Přesto je možné reagovat stručně na případné dotazy vyprávějících, aby tím výzkumník stručně vyjádřil svůj názor k danému problému, ale tak, aby to dotazovaného neovlivnilo.

Pokud jsou některé odpovědi nejasné, nesrozumitelné nebo pokud dotazovaný odpovídá příliš obecně, je třeba položit doplnující otázku, aby byla jeho reakce doplněna nebo upřesněna. Na závěr rozhovoru je vhodné se dotázat, má-li respondent zájem rozvést a doplnit nějaké důležité skutečnosti, o kterých se v průběhu interview nehovořilo.

V celém průběhu rozhovoru má tazatel pozorovat také neverbální reakce dotazovaných a zaznamenat si je. Výhodné je, když si výzkumník vede deník výzkumu se záznamy o každém kontaktovaném a souhrnným formulářem s poznámkami, které se týkají osoby respondenta (věk, pohlaví, pobyty v zahraničí, studium), podmínek, za kterých byl s ním navázán styk, jak probíhal rozhovor a o případných informacích, které byly získány před a po ukončení záznamu.

Odpovědi na kladené otázky se u jednotlivých učitelů lišily nejenom délkou a přesností odpovědí, ale také precizností vyjádření. Někteří odpovídali stručně a věcně, jiní rozsáhle a velmi podrobně. Především ti učitelé, kteří mají jako druhou aprobační český jazyk, se vyjadřovali velice přesně a výstižně. Mnozí respondenti litovali, že neznali otázky předem, že by se na ně rádi připravili, což by ale bylo na škodu spontánnosti jejich projevu. Bylo jim nabídnuto, že jim budou poslány transkripce rozhovoru, které mohou doplnit nebo upřesnit. Přestože se tak stalo, své výpovědi nakonec doplnil kromě kolegyně z pretestu pouze jeden respondent. Avšak jeho komentáře byly natolik stručné a nevýznamné, že se na podstatě odpovědí nic zásadního nezměnilo. Ostatní vyjádřili souhlas se zněním přeepsaného textu a s jeho zveřejněním.

Na závěr interview poděkoval dotazující za čas a ochotu a nabídl další spolupráci. Většina respondentů se vyjádřila, že rozhovor byl velmi zajímavý, že se nad zkoumanou problematikou vlastně ještě nezamýšleli a že to pro ně bylo přínosné. Někteří požádali o literaturu k tématu nebo o radu, kterou jim rád poskytl.

Ihned po konání interview byla do deníku výzkumu zaznamenána faktická data o osobě, místě a času konání, ale také bezprostřední dojmy z rozhovoru. Po prvním poslechu nahraného záznamu si tazatel zapsal reflexi svého vystupování a průběh kladení otázek při rozhovoru. Tak se dotazujícímu postupně dařilo zlepšovat se v roli tazatele.

3.3 ANALÝZA DAT KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Zápis interview, jejich transkripce a záznamy v deníku výzkumu znamenají určitou redukci a transformaci komunikace. Tyto změny charakterizuje Flick (1995, 194) jako vznik nové reality, tvrdí „[...] *realita jako text – text jako realita*.“ Aby tato nová realita co nejvíce odpovídala původní skutečnosti, jsou v této kapitole podrobně popisovány jednotlivé kroky zpracování, analýzy a interpretace získaných dat. Tím je současně zajištěna validita výzkumu.

Pro vyhodnocení dat je třeba najít vhodný postup, který co nejpřesněji rekonstruuje názory a perspektivy respondenta a který umožní následné srovnání jednotlivých vzorků případů.³²

Srovnání jednotlivých případů vyžaduje vytvoření kategorií a kategoriálních systémů. K tomu se nejčastěji využívá kódování a kvalitativní analýza. (Flick 1995, 206-215, Hendl 2005, 211-212, Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, 211-238) Při tomto postupu jsou pro jednotlivá témata rozhovorů vytvořeny kategorie, které jsou poté využity pro analýzu a interpretaci jednotlivých textů a jejich srovnání. Výhodou tohoto postupu je, že umožňuje systematické srovnávání. Nevýhodou může někdy být povrchnost a redukce textu.

Aby mohly být co nejobektivněji vyhodnoceny subjektivní názory respondentů obsažené v textech, byla provedena hermeneutická analýza textů, která chápe text jako celek a detailně ho

³² Stejně jako v případě Strausse a Corbinové (1999, 132) je řeč o případech, ne o osobách jako takových. „*Jde nám o shromáždění údajů o tom, co lidé dělají nebo nedělají ve smyslu jednání nebo interakce, o rozsahu podmínek, které k tomu jednání nebo interakci vedou, a o jeho odchylkách [...]*.“

rekonstruuje. Aby přitom zůstala zachována komplexnost výpovědí a všechny souvislosti, byl učiněn rozbor jednotlivých textů, který proběhl v několika krocích. (Caspari 2003, 106) Nejdříve byly rozhovory doslovně transkribovány. V další fázi se uskutečnila sekvenční analýza, která umožnila detailní porozumění textu, základnímu smyslu a významu jeho obsahu. Po analýze a interpretaci všech výpovědí, vztahujících se k jednotlivým tématům interview, byly výsledky získané v předchozích krocích zhuštěny do centrálních výpovědí k jednotlivým tématům interview do jednotlivých výroků (statement). Následovala identifikace a analýza vzorů interpretace (Deutungsmuster), tj. elementů názorů respondentů, které oni sami považují za důležité a které budou použity pro interpretaci výsledků. V závěru byly výsledky písemně interpretovány.

Po vyhodnocení jednotlivých rozhovorů byly analyzovány jednotlivé případy podle různých aspektů, které byly získány během kódování. Na závěr byly porovnány získané výsledky s názory a výsledky studií výzkumníků, kteří se zabývali stejnou problematikou. Na základě tohoto srovnání byl vytvořen dotazník, který doplnil kvalitativní výzkum o kvantitativní data (kapitola pátá). V následujících podkapitolách je podrobně popsán průběh transkripce a analýzy interview.

3.3.1 TRANSKRIPCE ROZHOVORŮ

Se souhlasem dotazovaných byla provedena transkripce rozhovorů. K transkripci byl použit postup, který ve svém výzkumu představila Caspari (2003, 108), modifikovaný podle Flicka (1995, 193), který doporučuje „[...] *transkribovat jen tak mnoho a tak přesně, jak to vyžaduje znění otázky.*“ Nejedná se tedy o doslovnou transkripci zachyceného záznamu, protože některé pasáže byly upraveny tak, aby se text dobře četl, ale zároveň nesměl být změněn význam výpovědi. Upraveny byly například hovorové výrazy, slovosled, slova, která se opakovala apod.

Při transkripci byly použity tyto znaky:

...	pauza
hm	reakce, vyplnění pauzy, signál porozumění
(smích)	neverbální signály
<u>velmi</u>	zdůraznění slova nebo věty

3.3.2 KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ

Mayring rozlišuje tři základní formy kvalitativní analýzy: shrnující, explicitní a strukturovanou. Při první formě je materiál redukován tak, aby ve stručném textu zůstaly zachovány důležité výpovědi. Opakem je explicitní analýza, kdy jsou nejasné pasáže doplňovány dalším materiálem. Cílem strukturované analýzy je vybrat z textu určité aspekty a podle předem určených kritérií je vyhodnotit. (Mayring 1991, 209) Často se ovšem tyto způsoby analýzy navzájem kombinují, což je případ i tohoto výzkumu.

Při kódování textu byla prováděna pečlivá analýza a interpretace krátkých úseků textu v chronologickém sledu. Sekvenční analýza umožní detailní porozumění textu a současně jeho základním myšlenkám. (Strauss/Corbinová 1999, 139) Text byl rozdělen na jednotlivé pasáže podle témat. Každá pasáž byla rozčleněna na sekvence, které byly na okraji označeny klíčovými slovy, tedy kódy, delší výroky byly zaznamenávány do zvláštního textového dokumentu. Potom byly všechny sekvence analyzovány a interpretovány podobně jako literární text. Barevně a podtržením byly označeny obsahově důležité pasáže, jazykově nápadné formulace či nesrozumitelná místa v textu. Koncentrace na tyto sekvence umožnila soustředit se na jazykové, strukturní a obsahové detaily. Analýza těchto úseků byla provedena pomocí parafrázování. Určité pasáže byly čteny opakovaně. Toto opakované čtení bylo nutné proto, aby byly správně pochopeny struktury a myšlenky vyprávějího. (Caspari 2003, 109) Po ukončení sekvenční analýzy byl sestaven seznam sekvencí (příloha 2), který byl důležitou pomůckou při dalších krocích a při orientaci v textu.

3.3.3 VYTVÁŘENÍ KATEGORIÍ

Jako další krok je při kvalitativním výzkumu používáno vytváření kategorií. Kategorie jsou centrální myšlenky respondentů k jednotlivým tématům rozhovoru. (Caspari 2003, 113) Podkladem pro formulaci kategorií bylo shromáždění všech klíčových výroků sekvenční analýzy k danému tématu. Proto byly výroky respondentů rozděleny do čtyř kategoriálních systémů: postoj respondenta k cizímu jazyku a k výuce cizího jazyka, definice vlastní funkce, role, faktory, které ovlivňují adepta učitelství a učitele a další.

Tato kategorizace vznikla na základě textů interview a je platná pro všechny rozhovory. Pro každý případ byla poté vytvořena podrobnější kategorizaci. Pokud to bylo možné, byly k formulování kategorií použity doslovné formulace respondentů, části vět nebo výrazy, které použili v rozhovorech. V některých případech bylo v kategorii formulováno i to, co nebylo explicitně řečeno, například když se respondent k dané problematice vyjádřil pouze nepřímo. Pokud se respondent k některé důležité otázce vůbec nevyjádřil, byl tento fakt stručně konstatován.

Vzhledem k celkové interpretaci představuje formulace kategoriálních systémů důležitý přínos pro interní validitu. Sestavení těchto kategorií k jednotlivým tématům umožní odhadovat, co si dotazovaný o daném tématu myslí, a zda to, co říká, odpovídá jeho názorům. Důležitá jsou v tomto ohledu především ta místa, kde si vypovídající odporují. Sestavení kategoriálních systémů je dobrou pomůckou pro porozumění respondentům.

3.3.4 KLÍČOVÉ MYŠLENKY ROZHOVORŮ A JEJICH SROVNÁNÍ

Dalším krokem výzkumu bylo nalezení klíčových myšlenek a jejich analýza. Cílem této analýzy je najít ve výpovědích respondentů klíčová vyjádření a zkušenosti, které oni sami upřednostňují. (Caspari 2003, 119) Indikátory těchto klíčových myšlenek podle Kallenbach (1996, 97) je tematizace osobních zážitků a zkušeností, svébytnost, se kterou je aspekt vytvořen, jak často se

téma stává předmětem rozhovoru, četnost, se kterou jsou určité výrazy nebo pojmy použity a použití metafor.

Pomocí těchto indikátorů byly ve všech rozhovorech a sekvenčních analýzách vyhledány klíčové myšlenky, především výrazy a myšlenky, které se v rozhovoru opakovaly, témata, ke kterým se respondent v interview vracel.

Klíčové myšlenky jsou základem formulování konečných interpretací. I když jsou základem výzkumu analýzy rozhovorů s jednotlivými učiteli, je jistě zajímavé porovnat výsledky těchto analýz. Již při vlastním rozboru sekvencí čtenář bezděčně srovnává myšlenky jednotlivých respondentů k dílčím tématům. Při tomto srovnávání se vykrystalizují aspekty, které jsou pro skupinu důležité. Nejde přitom o kvantitativní vyjádření, která témata se nejčastěji vyskytují, ale umožňují ukázat šíři dané problematiky celým spektrem jednotlivých výpovědí. Toto shrnutí reprezentuje názory učitelů na výuku cizích jazyků a přípravu učitelů cizích jazyků. Tato nová perspektiva sice není zdaleka reprezentativní, ale představuje charakteristické aspekty a vytváří tak obraz učitele cizích jazyků, se kterým se mohou ztotožnit i další učitelé cizích jazyků.

Při srovnávání byly v jednotlivých analýzách rozhovorů hledány ty kategorie, které se vztahovaly k jednotlivým tématům a doplněny byly citáty z rozhovorů. Pokud se respondent k tématu nevyjádřil, znamenalo to, že toto téma pro něj pravděpodobně není důležité.

3. 4 KVANTITATIVNÍ ČÁST VÝZKUMU – DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Dřívější konkurenci mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem vystřídal názor, že kvalitativní a kvantitativní metody nabízejí smysluplnou základnu pro triangulaci, protože se navzájem doplňují a nekonkurují si. Každá metoda přináší určitý druh informací, které se od sebe nejen liší, ale také jsou nutné pro vzájemné porozumění. (Flick 1992, 26) Jak bylo uvedeno v kapitole 3.2, byly po analýze rozhovorů některé body, které byly v rozhovorech důležité, doplněny o kvantitativní data pomocí dotazníkového šetření. Z odpovědí získaných při rozhovorech a ze závěrů publikovaných výzkumů s podobným zaměřením byl vytvořen dotazník, který byl předložen učitelům cizích jazyků. Vyhodnocením obou částí výzkumu se zabývá pátá kapitola.

4 VYHODNOCENÍ KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjištění individuálních postojů, názorů a zkušeností učitelů cizích jazyků jako jednotlivců, a zároveň jako reprezentantů sociální a profesní skupiny. Proto tato kapitola představí výsledky výzkumu pomocí tří postupů.

Nejdříve bude představen rozbor pěti rozhovorů (kapitola 5.1). V této části jsou prezentovány názory respondentů, jejich výroky a klíčové myšlenky k tématům, ke kterým se v rozhovorech explicitně nebo implicitně vyjádřili. Tyto texty byly vybrány s cílem demonstrovat odlišné přístupy jednotlivců ke zkoumané problematice.

Po rozboru jednotlivých rozhovorů byly na základě kódování a kategorizace textů porovnány výroky respondentů k jednotlivým otázkám. Byly analyzovány ty kategorie, které se jeví jako zásadní, které byly ve výpovědích dostatečně zastoupeny a přinesly zajímavé výsledky (kapitola 5.2).

Poslední fázi vyhodnocení výzkumu tvoří porovnání výsledků se závěry autorů nebo výzkumných týmů, zabývajících se danou problematikou, a s výsledky dotazníkového šetření provedeného v rámci tohoto výzkumu (kapitola 5.3).

4.1 VYHODNOCENÍ JEDNOTLIVÝCH ROZHOVORŮ

Vyhodnocení jednotlivých rozhovorů bylo provedeno na základě analýzy jednotlivých kategorií a klíčových myšlenek získaných z rozboru transkribovaných interview. Pro znázornění bylo vybráno pět analýz, které mají demonstrovat postup a výsledky rozboru na těchto analýzách s respondenty různého věku, s rozdílnou délkou praxe, s odlišným zaměřením výuky cizího jazyka a s odlišným přístupem k žákům. V rozboru rozhovorů jsou citáty z interview s daným respondentem označeny kurzívou. Označení kategorie ze sekvenční analýzy je uvedeno v závorce (viz přílohy). Nejdříve bude představen učitel O, nejmladší účastník, který participoval na výzkumu.

4.1.1 ROZHOVOR S RESPONDENTEM O

Po studiu nastoupil respondent O na střední odbornou školu se zaměřením na cestovní ruch. K rozhovoru svolil velmi ochotně. Interview se uskutečnilo po vyučování na jeho škole v učebně jazyků. Rozhovor proběhl ve velmi příjemné atmosféře, učitel O mluvil otevřeně a snažil se na otázky odpovědět co nejdůležitěji, ale bez dlouhého váhání. Po ukončení interview se vyjádřil, že to bylo velmi zajímavé, že se nad některými otázkami ještě nezamýšlel a tato rekapitulace byla i pro něj přínosem.

Respondent O je nadšeným učitelem, což je zřejmé z celého rozhovoru. Ředitelství školy je velmi zklamané z toho, že odchází ze školy kvůli problémům s dojížděním. Také žáci, se kterými měl výzkumník možnost osobně mluvit, litují, že odchází. Oceňovali, že je sice náročný, ale vstřícný.

Učitele O charakterizují dvě skutečnosti. První souvisí s tím, proč si vybral již na základní škole němčinu jako cizí jazyk. Důvodem bylo, že tento pedagog pochází ze smíšené rodiny, která je pro oblast, odkud pochází, typická. *Babička byla Němka* (40b), která žila v tehdejších Sudetech, v dnešním Polsku, a po válce nebyla odsunuta jako zbytek rodiny, který žije v Německu. Jeho rodina jezdila do tehdejšího Československa na návštěvu a mladí *si s nimi chtěli vykládat, i s těmi mladými, a to nějak nemohli* (40d). Učitel je dnes rád, že *to, že němčinu umí, drží rodinu tak nějak dohromady z té strany, která šla po válce do Německa* (40f).

Druhým charakteristickým rysem tohoto učitele je jeho přístup k výuce a k žákům. Vzorem je mu učitelka, kterou měl na střední škole na němčinu. Výuka se mu líbila, *protože byla živá a nikdy neměl pocit, že by se učil německy. Vždycky mu to přišlo jako nějaká zábava a gramatika a výuka, znalosti docela šly nějak bokem a nějak se fixovaly* (30b,c). Proto se i on snaží učit *trošičku zajímavější formou* (180b). Snaží se učit tak, aby práce žáky bavila. Jeho komunikativní přístup k výuce je zřejmý také podle učebnice, se kterou pracoval a pracuje podle jeho vyjádření rád. Práci s učebnicí se však snaží doplňovat. Využívá skupinovou výuku, protože si myslí, že *je potřeba výuku nějak oživit* (180e, f), a proto říká: *Takže jsem začal dělat i skupinové věci, často dělám i ve dvojicích. Často do toho vkládám i mimiku, nějaké hry* (180g). On sám se jazyky učil rád a s nadšením, ale gramatika ho nikdy moc nebavila, učil se raději četbou, komunikací a *ta gramatika jde sama a je to tak jen přidružené k té výuce toho jazyka* (180c). Na vysoké škole ho vyučující svým způsobem výuky nadchnul pro literaturu. *Snaží se to tedy nějak podobným způsobem předat dětem* (30e).

Velmi mu záleží na tom, aby se žáci učili s nadšením, aby se jim ve škole líbilo a nevzpomínali na školu ve zlém. K tomu je podle jeho názoru třeba zásadní reforma školství, *měl by se hlavně změnit přístup učitele k žákům, protože zatím se učitel snaží 'být drábem', který dohlíží a hlavní motivací je strach. A studenti se proti tomu šíleně bouří a nemají tím pádem rádi školu* (120b). Žáci a studenti nemají rádi školu, nadávají na ni, protože učitelé *nechtějí mít otevřený přístup k 'děckám' a pořád se uzavírají do sebe a jenom si dodržují své osnovy a ty nechtějí vůbec měnit* (100d). Záleží mu na tom, aby učil jinak, a je pro něj důležité *ze strany studentů dozvědět se, jestli to dělá dobře, nebo špatně. Je z práce učitele nadšený* (240a), *práci má rád* (240b) a těší ho, že *děti dávají najevo, že si váží toho, co pro ně dělá* (120d, 160a). Je rád, že učí na střední odborné škole, kde *dávají děti hodně znát, že se jim něco líbí, nebo že se jim něco nelíbí. Možná je to i tím, že je přístupný jejich kritice* (120c).

Protože si tento pedagog uvědomuje, že naše školství potřebuje reformu, vítá zavedení rámcových vzdělávacích programů. Pokud může, účastní se dalšího vzdělávání a zahraničních studijních pobytů, protože si myslí, že *učitel, který jezdí na semináře, snaží se svou výuku trošičku oživit, tak je i u těch 'děcek' uznávanější, než člověk, který se pořád drží těch svých starých zaběhlých forem* (80d). Proto si taky myslí, že učitelé by se měli účastnit dalšího vzdělávání a k tomu by měli být nějak motivováni, *a možná, že největší motivací je ta finanční* (80a).

Učitel O má strach ze syndromu vyhoření, který pozoruje ve svém okolí, protože *ta práce je hodně stereotypní, takže pořád se to musí nějak obměňovat, motivovat jiným způsobem, získávat nové materiály, nové úplně všechno, nová inspirace, aby to bylo fakt zajímavé* (170b). Je si vědom

toho, že práce musí bavit i učitele a že *aby to bavilo i toho učitele, tak je potřeba výuku nějak oživit*. Aby výuku oživil, jak několikrát zmínil, využívá ve výuce otevřenou formu vyučování, jako práce na stanovištích a internetové projekty. Počítačové technologie využívá často, protože je to *pro 'děcka' velice motivující* (130b) a *baví je to a dá se tam najít tolik zajímavých věcí* (130f). Je to, *co říkal, že se touto formou učil a ani nevěděl, že se učí, pořád byl s tou němčinou v kontaktu, tak nějak mu to přijde, že ty informační technologie učí podobnou formou* (130g).

Důležité pro učitelskou dráhu respondenta O je skutečnost, že si pedagogickou dráhu vybral již po ukončení základní školy, kdy se přihlásil na střední pedagogickou školu. Vzory měl již v rodině, protože *pochází z učitelské rodiny* (20a). Proto měl při nástupu na vysokou školu a při studentských praxích *výhodu ze střední školy, tam se připravil na to, že učitelské povolání je hodně o herectví a takové té dramatizaci* (60a). Studenti, kteří na vysokou školu přichází z gymnázií nebo jinak zaměřených středních odborných škol, *se na vysoké škole asi nepřipraví dostatečně, a potom jsou trošičku 'v šoku' z toho, jaké ty 'děcka' jsou, že je neumí zaujmout, a pak přechází do jiné oblasti, což je škoda, protože to jsou hodně chytrí lidé* (60c). Učitel O je přesvědčen, že po stránce odborné a jazykové byl po ukončení studia připraven dobře, přestože nevyužil možností, které teď nabízí různé stipendijní programy, a celé studium absolvoval na univerzitě v České republice.

Rozhovor s tímto učitelem ukázal, jak důležitá je pro studenty praxe ve školách během studia učitelství jazyků. Bohužel je počet hodin praxe na většině učitelských oborů nedostatečný. Respondent O měl, díky svému zaměření na střední škole, již před svým vysokoškolským studiem učitelství možnost zjistit, jak vypadá práce pedagoga, díky čemuž měl oproti svým kolegům výhodu, protože věděl, že si vybral profesi, které se chce opravdu věnovat.

Jako další ukázka byl vybrán rozhovor s respondentem A, kterého bychom mohli označit za učitele 'konzervativního'. Už třicet let vyučuje němčinu na jedné škole, a sice na čtyřletém a po roce 1990 na osmiletém gymnáziu.

4.1.2 ROZHOVOR S UČITELEM A

Rozhovor s učitelem A proběhl v pracovně na univerzitě, protože současně využil možnosti navštívit knihovnu. Tento učitel byl jedním z respondentů, kteří měli před rozhovorem obavy. Strachoval se, jestli bude umět na všechny otázky správně odpovědět. Po skončení interview se ptal, jestli jeho názory budou v něčem prospěšné, protože *on není žádný odborník*.

Tohoto respondenta charakterizuje následující věta: *Nemám rád změny* (24Aa). Učitel A se brání všem velkým i menším změnám, jako je třeba změna učebnice, *protože nechce pořád něco měnit* (19Af). Ještě donedávna pracoval se zastaralou učebnicí určenou jazykovým školám. Teď učí z učebnice, se kterou není spokojen, a říká, že *je to zase jedna z nemožných učebnic, protože je předimenzovaná, je náročná pro žáky, nepřehledná* (19Ab,a). Přitom v rozhovoru na jiném místě uvedl, že o volbě nové učebnice na škole *většinou rozhoduje ten, kdo dostává novou třídu, zvažuje, podle čeho by učil* (19Ae). Zajímavá je myšlenka, že *zjistit, která učebnice je dobrá, se nedá hned na začátku tím, že knihu otevřeme. To se zjistí až po roce práce s učebnicí* (19Ag). Asi z tohoto důvodu raději zůstává stále u jednoho titulu. Navíc je toho názoru, že v učebnicích *není rozdíl v tématech ani v gramatice, která se probírá, témata nebývají moc rozdílná* (19Ah).

Ani koncepční změny ve školství nevitá tento pedagog s nadšením. Myslí si, že *to všechno už tady bylo, je to stejné a obává se toho, že výsledek bude úplně stejný, ale s většími nároky na práci učitelů* (10Aa,d). V tomto případě měl na mysli novou maturitu, konkrétně opravování strukturované písemné práce, které se v daném školním roce ověřovalo. Uvádí, že si na škole zkusili opravit a ohodnotit písemné práce žáků způsobem, který mají vyzkoušený, a výsledky porovnali s bodovým hodnocením pomocí tabulky způsobem, který se ověřoval u maturity na nečisto. Jejich *známky by odpovídaly tomu, jak by je hodnotili u maturity, ale s větším nárokem na práci kantora* (10Ab). Toto tvrzení ukazuje, že učitelé A není známo, jak se u nové maturity hodnotí, protože jednotlivé části nebudou hodnoceny zvlášť. *Ale to je jeho názor a za rok končí, a proto připouští, že se o tyto novinky moc nezajímá.*

Také názory respondenta A na rámcové vzdělávací programy ukazují, že přestože *už začali a zpracovávali si něco, pracovali na tom* (11Aa), tak na otázku, jestli si myslí, že při tvorbě školního vzdělávacího programu se učitelé jejich školy budou schopni dohodnout, odpověděl, že *jak to bude fungovat, si ještě nemohli vyzkoušet* (11Ae). Také jeho závěr, že *jazykářů se to zase až tak moc netýká* (11Af), je důkazem toho, že škola přistoupila k tvorbě školního vzdělávacího programu pouze formálně. Jak říká, *praxe to zase ukáže*. A vítá na rámcových vzdělávacích programech myšlenku mezipředmětových vztahů, má však pochybnosti, *do jaké míry se učitelé ze školy dají dohromady* (11Ac), a *že pořád každá předmětová komise si bude dělat více méně svoje* (11Ae). Myslí, že ve výuce cizích jazyků *můžeme navazovat na to, co umí z jiných předmětů, aniž bychom museli nějak komunikovat*. Říká: *My jazykáři to tak pořád bereme, že nás úplně se to tak doslova netýká* (11Af).

Přitom se tento pedagog velmi aktivně účastní dalšího vzdělávání, ať jsou to metodické semináře, prezentace učebnic, zahraniční pobyty nebo jazykové kurzy. Zdá se, že dále se vzdělávat bere spíše jako svoji povinnost. Rád si všechny novinky na seminářích vyzkouší, ale z vyprávění jeho studentů je zřejmé, že je ve výuce spíše neuplatňuje. Myslí si, že má dostatek *zkušeností z praxe* (18Ag).

Druhá důležitá myšlenka, na kterou je třeba poukázat, je ta, že *mnoho let učil bez dalších nějakých možností dalšího vzdělávání, a když se konaly nějaké přednášky nebo nějaké akce, tak to bylo více méně z odborného hlediska, ale nebyla to didaktika jako taková* (8Aa). *V současné době je šancí moc, ale A si opravdu ještě pamatuje dobu, kdy učili jako ve skleníku, izolovaní, odtržení od praxe* (8Ab). Učitel A lituje toho, že učitelé neměli dříve tolik možností dalšího vzdělávání, které by bylo zaměřeno na metodiku výuky. Má dojem, že nedostatky má také v oblasti reálií, *protože do roku 89 existoval v německých učebnicích jeden německý stát, a to byla Německá demokratická republika* (9Ad), a *pořád ještě cítí ten handicap, že tady toho mu ještě hodně chybí* (9Ae). Při jednom semináři zjistil, *co je to fonetika, protože jejich učitelka učila jen podle skript, takže teorii* (8Ae).

Také v jazykových dovednostech cítí učitel A nedostatky a myslí si, že dodnes neumí tak dobře německy jako jeho učitel na gymnáziu, který *uměl dobře německy a on se mu ještě nevyrovnal* (3Ac). Příčinu vidí v tom, že *nemá žádné německé zázemí* (4Aa) a německý jazyk se učil pouze ve škole. Považuje za úspěch, že byl přijat na studium němčiny, protože *jeho vyučující mu nedávala moc velkou šanci, říkala, že tam mají mnohem větší výběr, že mají rodilé mluvčí, případně žáky, kteří pobývali delší dobu v cizině, ale jemu se to nějakým záhadným způsobem povedlo* (4Ad). Před

studiem nebyl v žádné německy mluvící zemi, protože jezdit do ciziny nebylo běžné jako v současné době (4Ae), a ani jinak se nemohl sám zdokonalovat v jazyce, jelikož se nemohl dostat do ciziny, sledovat cizí televizi, poslouchat rádio jen velice nekvalitně a většina spolužáků byla na tom stejně (4Af). Během studia potom měli možnost strávit tři týdny v tehdejší NDR, kde ale byli více méně ve skleníku a možnost využít jazyka byla minimální (7Ad) a nebylo to koncipováno tak, aby získali nějaké hluboké jazykové znalosti (7Af).

Z celého rozhovoru vyznívá, že učitel A si není jistý jak svými znalostmi cizího jazyka, tak didaktickými dovednostmi. Přitom je, jak ho nazval jeden jeho nynější kolega, dřívější student, velmi obětavý a rozdal by se (3C). Svoji profesi dělá rád, nikdy nepřemýšlel o tom, že by změnil povolání, protože si vždycky přál být učitelem a je to pro něj *splněný dětský sen* (2Ab).

Učitel M byl vybrán jako představitel střední generace učitelů. Navíc reprezentuje učitele, kteří si cizí jazyk vybrali jako svoji třetí aprobaci.

4.1.3 ROZHOVOR S RESPONDENTEM M

Učitel M vystudoval němčinu až po roce 1989 v rámci rekvalifikačního studia. K němčině měl ale vždycky blízko, protože pochází z rodiny, kde se *doma bavili německy, s prarodiči jen německy a táta někdy německy, někdy česky*, protože *táta je 'Sudeták' a máti se provdala do rodiny a prarodiče zůstali, nebyli odsunuti* (4Ma). Proto začal už na základní škole navštěvovat nepovinnou němčinu a ve studiu jazyka pokračoval i na gymnáziu a během vysokoškolských studií. Studoval učitelství, ale aprobaci s německým jazykem si zpočátku nevybral, složil pouze státní zkoušku. *Pak přišla revoluce a po revoluci bylo potřeba učit nové jazyky, takže učil němčinu* (1Md). *No a potom se dělaly takové doškolovací kurzy jako rekvalifikace, tak se přihlásil. Ty absolvoval a od té doby je němčinář* (1Mb).

Myslím si, že to, že v dětství doma mluvil německy, ovlivnilo kladně nejenom jeho znalosti jazyka, ale i jeho metody výuky. *Je velký 'fanda' poslechů, dělá skoro všechny, které jsou v učebnicích, protože to považuje za velkou přednost nových učebnic, že je tam hodně poslechových cvičení* (19Mc). Není však velkým příznivcem počítačů a videa, protože *počítač je ideální zdroj informací* (13Mc), ale *obraz je sice krásná věc, ale ten nemluví* (13Mb). Ve výuce se *snází co nejdříve mluvit jen německy, aby to prostředí se co nejvíce přiblížilo tomu německému* (20Mb). Rád využívá ve výuce skupinovou práci, protože jeho *cílem je, aby žáci co nejvíce mluvili, dorozumívali se společně, protože komunikace je vždycky lepší, než jako když to je na úrovni učitel - žák* (18Mb).

Je zklamaný, stejně jako ostatní kolegové, že němčina je v poslední době vytlačována jinými cizími jazyky, a myslí si, že *by to chtělo nějaké praktické zkušenosti, protože se vždycky projeví, když sem tam nějaký žák vyjede nebo má babičku, se kterou mluví a vyvíjí trochu větší úsilí, protože ví, že to má nějaký konkrétní dopad* (23Mb). Proto vidí jako možnost motivace mezinárodní projekty, protože by to bylo určitě přínosné *pro ty, kteří by to absolvovali* (23Mc).

Podle názoru tohoto pedagoga by učitel cizích jazyků *měl být zdatný v němčině, aby uměl mluvit a aby byl nadšenec a měl chuť to těm žákům předávat* (22Mb,a), protože *člověk se řídí vzory učitelů, které sám zažil na vlastní kůži* (3Mb). Považuje za potřebné, aby učitelé měli možnost jezdit na

studijní pobyty do země cílového jazyka, protože *prostředí samo o sobě působí, noviny, televize, všecko, člověk jakoby vklouzne do toho prostředí a to ho tak nadzvedne a povzbudí* (9Md).

Dalším klíčovým momentem v rozhovoru je přístup učitele M ke změnám ve školství, ke kterým v současné době dochází nebo se připravují. Novou strukturu maturitní zkoušky vítá, *vůbec není proti* (10Md), protože nová maturita *prověřuje znalosti a dovednosti trošku jinak, než bylo zvykem* (10Mb), a navíc si myslí, že *nic až tak neočekávaného nepřinesla* (10Ma) a že ten, *kdo se dobře učí a dobře připravuje, tak by s tím neměl mít potíže, no a ti 'flákači', těm je to jedno* (10Mc).

Respondent M je dobře informován o reformě kurikula, protože je koordinátorem školního vzdělávacího programu. Je přesvědčen o tom, že *myšlenka zavedení rámcových vzdělávacích programů je dobrá, ale provedení špatné* (11Ma). Po učitelích se chce, *aby učili jinak, diametrálně odlišně* (11Mb), a přitom *byli více méně 'hozeni do vody', takže se budou muset učit za pochodu, místo aby proběhlo pětileté nebo desetileté školení, které by je připravovalo* (11Mc). *Ted' bude rozhodující, jestli se učitelé nějakým způsobem s touto změnou ztotožní* (11Md). Neobává se ale, že na jeho škole by učitelé tuto změnu nepřijali, naopak *si myslí, že většina to přivítá* (11Mi). Přestože na jeho škole působí početný učitelský sbor, je přesvědčen, že to bude výhoda, že *aspoň někdo je nadšen a bude spolupracovat a ti ostatní pak buď přistoupí, nebo zůstanou nějak osiřelí na kraji* (11Mg). Dokonce tvrdí, že spolupráce při tvorbě školního vzdělávacího programu *v sekci jazyků bude vynikající* (11Mh). Navíc *výrazné změny v jazyce nevidí. Cíle jsou pořád stejné, i když jsou začleněny mezi jiné kompetence, takže práce v hodinách nepotřebuje nějakých výrazných změn* (11Mf). To je asi v případě této školy možné předpokládat, protože učitelé vyučují podle učebnic, které vyhovují požadavkům rámcových vzdělávacích programů, a uplatňují například princip mezipředmětových vztahů a naplňování klíčových kompetencí. (Učitelé B, D, N)

Z rozhovoru je zřejmé, že M je učitel, který pracuje se stoprocentním nasazením do posledního zvonění, a je schopen předat žákům velké množství informací. Odpoledne se věnuje rodině a svým zájmům. Žáky bere takové, jací jsou, s jejich chybami i přednostmi. Při výuce se opírá o učebnici, snaží se podporovat aktivitu žáků, ale je zklamaný z toho, že studenti pohlížejí na jazyk jenom jako na další předmět, který se povinně musí učit. Změny ve školství vítá jako nutné, chápe, že je třeba způsob výuky modernizovat. Učitel M je koordinátorem školního vzdělávacího programu, v rámci přípravy absolvoval celou řadu seminářů. Je realista, myslím si, že pod jeho vedením půjde učitelský sbor při tvorbě školního programu správným směrem. Dokáže zapojit učitele, kteří jsou ochotni spolupracovat.

4.1.4 ROZHOVOR S UČITELEM F

Jako další ukázka byl vybrán rozhovor s respondentem, jehož profesní dráha je téměř ukázková. Vzorem mu byli rodiče, oba učitelé. Učitel F říká: *Takže učitelská profese byla v rodině a dále jsem si vybíral podle toho, co mě bavilo* (2Fb). *A jazyky mě vždycky bavily* (4Fa). A protože *měl zároveň štěstí na vynikající učitele na základní škole i na gymnáziu na češtinu i na němčinu* (4Fb), rozhodl se pro studium češtiny a němčiny. Vzorem mu byla také učitelka němčiny na základní škole, která, přestože byla nepovinná, *tak byla vedena profesionálním způsobem, takže se naučili mnohé už na základní škole* (2Fb). Lituje, že i když se učil i francouzštinu, kterou vyučoval jeho otec, *bohužel nedošel tak daleko, aby ji mohl dále studovat* (4Fc). Znalosti cizího jazyka prohloubil na vysoké škole především díky semestrálnímu pobytu a několika brigádám a táborům v Německu,

kteřé mu po jazykové stránce přinesly dost (5Fb), protože na konci pobytu se opravdu cítil v jazyce už silný (7Ff). Proto si myslí, že by to mělo být povinné, že budoucí učitelé by měli strávit určitý čas v zemi cílového jazyka (7Fd). V jazyce se snaží zdokonalovat stále, například na seminářích, při návštěvách příbuzných v Rakousku, nebo na stipendijních pobytech v zahraničí, protože učitel potřebuje být s jazykem v bezprostředním styku (9Fc) a jazyk se stále vyvíjí a učitel nemůže ustrnout v tom stavu, jak se to naučil před deseti lety (9Fd).

Učitel F studoval sice učitelství, ale na filozofické fakultě, takže pro pedagogickou praxi mu škola už tolik nedala, jednak bylo málo praxe a málo náslechořých hodin a didaktice se věnovalo daleko méně času (6Fa-a). Z tohoto důvodu, ale také proto, že když studoval, tak se jazyk učil jiným způsobem, komunikativní dovednosti se tolik neprocvičovaly jako později (8Fb), se snaží navštěvovat akce dalšího vzdělávání učitelů. F je navíc přesvědčen, že učitel se musí učit nové metody a dále se vzdělávat, protože je stále s mladými lidmi a nemůže jim předvádět něco, co se naučil před dvaceti lety, kdy společnost i jazyk byly jiné (8Fc). Proto se učitel musí vzdělávat celý život (8Fa). Podle názoru F je další vzdělávání učitelů bezpodmínečně nutné (8Fd). Kromě toho semináře přináší nový impuls do jeho práce. Je to zajímavé, člověk nestagnuje a může motivovat své žáky (8Fi-k). F učí komunikativně, metody, se kterými se seznámí na seminářích, zařazuje do výuky. Snaží se, aby žáci v hodinách byli aktivní. Kromě videa a internetu zná i projektovou výuku nebo Stationenarbeit³³, které taky využívá (18Fa-c). F je přístupný novinkám, které ale nepřijímá nekriticky. Například se mu líbí nové pojetí maturity v němčině (10Fa), ale k určitým detailům by měl výhrady (10Fe).

Velmi pěkný je názor F, že učitel by měl být rovnocenným partnerem žáků, protože oba jsou na jedné lodi a oběma jde o totéž. V současné době se podle jeho názoru mění role učitele přece jen v tom, že je spolupracovníkem žáka, a ne jen ten, který jen rozdává úkoly a vždycky má pravdu. Je tedy více kooperace (14Fc). To je možné také díky tomu, že v posledních pěti letech je mladá generace aktivnější, samostatnější, zvědavější, v něčem možná povrchnější, ale rozhodně ne horší. Líbí se mu, že už ustoupila doba, kdy se spolužáci posmívali takzvaným 'šprtům', dneska si jich spíše váží (12Fa-d). Tento vstřícný přístup k žákům je dán nejenom povahou F, ale také atmosférou školy a jejím zaměřením. Učitelé na škole spolupracují a společně se podílí na aktivitách. Také v rámci předmětové komise je zřejmá kooperace a snaha učit cizí jazyky moderně a co nejlépe. (Respondenti K, O, F, L)

Rozhovor s F byl velmi příjemný. Probíhal v jazykové učebně jeho školy. Vystupování respondenta bylo skromné, vždy pečlivě vážil slova.

4.1.5 ROZHOVOR S E

Tento rozhovor byl vybrán proto, že E je představitelem učitelů, kteří se po revoluci requalifikovali z učitele ruštiny na učitele němčiny. Do revoluce byla ruština jediným cizím jazykem, který se učil na všech typech škol. Ostatní jazyky, především angličtina a němčina, se učily jenom na gymnáziích a některých odborných školách a učilištích, kde byly cizí jazyky pro profesi potřebné. Od roku 1990 byly cizí jazyky součástí výuky na všech typech středních škol a

³³ práce na stanovištích

žáci si mohli z nabídky školy vybrat. Proto klesl zájem o ruštinu a učitelé ruského jazyka se museli rekvalifikovat na výuku jiného jazyka nebo předmětu. E je jedním z těchto učitelů.

Klíčová je v životopise učitele E ta skutečnost, že vlastně původně nechtěl studovat učitelství, ale medicínu. Ještě na střední škole prohlašoval, že *v životě by nešel dělat učitele, nikdy ne učitele ruštiny a dějepisu*, kterým byl jeho otec (2Ea). Ale na medicínu nebyl přijat, tak si zvolil jinou profesi, a *potom možná trošku 'natruc' šel studovat ruštinu a dějepis, nejprve na jazykovou školu, aby se zdokonalil v ruštině. Tam složil i státní zkoušku a druhým jazykem tam byla němčina* (1Eb). *A tam, asi díky kvalitním učitelům na 'jazykovce', ho jazyky zaujaly* (4Ea). Na jazykové škole složil státní zkoušku z ruštiny a byl přijat na vysokou školu ke studiu kombinace ruštiny a dějepisu. Studium ruštiny ho velice zaujalo, *na katedře rusistiky byla bezvadná parta lidí, učitelů i 'děcek' a katedra byla tenkrát vyhlášená svou zapáleností pro obor* (5Ea). Dokonce chtěl na katedře zůstat jako odborný asistent a udělat si doktorát, ale přišel revoluční rok 1989 a *všechno se změnilo* (1Ed). *K ruštině se vlastně už nedostal vůbec, teď jen překlady nebo kurzy a individuální výuka* (1Ek). *Potom, od roku 1990, učil už němčinu a studoval na filozofické fakultě rekvalifikační kurz* (1Eh). Během studia ruštiny byl E dvakrát na stáži v Rusku, *což byla krom jazykové školy taky hodně škola života* (7Ef). Přesvědčil se zde, že tyto pobyty jsou velkým přínosem pro zdokonalení se v cizím jazyce, protože *člověk je v tom mluvícím prostředí, takže vlastně pořád je tou řečí obklopený* (9Ed). Potom šel dálkově studovat němčinu. V rámci studia neměli možnost zahraničního pobytu a ani je neučili rodilí mluvčí a E *cítil, že mu chybí jazyková pohotovost* (9Eb), a proto *si na internetu našel měsíční pobyty přes Goethe-Institut* (9Ea), protože *když srovnal svoji úroveň ruštiny a němčiny, tak němčina byla hodně daleko za ruštinou a věděl, že potřebuje vyjet ven, pokud možno být tam sám Čech a hodně mluvit s ostatními účastníky* (9Ec). Absolvoval také čtyř nebo pětisemestrální školení multiplikátorů, přestože ve škole *to nebylo moc podporované vedením, takže to dělal v době svého volna, musel si všechno 'nadpracovávat', brát dovolenou a sám si to financovat, ale stálo to za to* (9Ee-g).

Také v současné době je dotazovaný E nesmírně agilní, což je zřejmé i z výčtu jeho aktivit. Učí na třech školách najednou, vede kurzy, školí sebe i ostatní, překládá, učí i soukromě. Nikdy však na úkor jeho povinností ve škole. Kromě výuky připravuje studenty na účast na soutěžích a na různých projektech, Respondent E se účastní různých vzdělávacích akcí u nás i v zahraničí, přesto je ve výuce poněkud konzervativní a učí tak, jak se učil sám. Je systematik, který potřebuje mít v jazyce určitou strukturu, a nevyhovuje mu současná metodika, kdy se gramatické jevy učí postupně, situačně. Na druhé straně je přístupný novinkám, technické prostředky používá, pokud si myslí, že je to pro jeho žáky vhodné. Nové maturity vítá, líbí se mu, že testují komunikativní dovednosti. Sám je vyškolený lektor, který bude školit ostatní učitele z regionu, a mrzí ho, že je ze strany učitelů o tyto semináře zatím malý zájem.

4.2 ANALÝZA VÝROKŮ RESPONDENTŮ

Po rozboru jednotlivých rozhovorů byly na základě kódování a kategorizace textů porovnány výroky respondentů k jednotlivým otázkám. Analyzovány byly ty kategorie, které se jeví jako zásadní, které byly ve výpovědích dostatečně zastoupeny a přinesly zajímavé výsledky.

4.2.1 STUDIUM UČITELSTVÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Důležitou etapou je v biografii všech respondentů studium na vysoké škole. Tato kapitola se zaměřuje na problematiku vzorů, které našli stávající učitelé mezi svými vyučujícími na vysoké škole. Následující část popisuje, jak se respondenti vyjadřovali ke kladům a záporům studia na vysoké škole po stránce odborné a metodické, zvláštní pozornost je přitom věnována přínosu zahraničních pobytů v rámci studia učitelství cizích jazyků a otázce pedagogických praxí studentů.

VYSOKOŠKOLŠTÍ UČITELÉ JAKO VZOR

O svých učitelích na vysoké škole hovoří respondenti nejčastěji v souvislosti s jejich odborností: *Na vysoké škole, bylo více vzorů, samozřejmě každý se potom věnoval nějakému oboru, něco mě bavilo více něco méně, to byly kapacity a uměli zaujmout* (3Lb).

Hodně respondentů se vyjadřuje k metodickým postupům svých vysokoškolských učitelů. Například dotazovaný C nevzpomíná příliš v dobrém na jednu svoji vyučující z vysoké školy: *Měli jsme na vysoké učitelku, která byla taková hodně rázná, a měl jsem pocit, že se po mně 'veze'. Když jsem udělal chybu, tak jsem vždycky já byl ten špatný. Ale to je takový osobní dojem* (3Ce).

Respondent C našel na vysoké škole kromě této negativní zkušenosti také kladné vzory. Líbil se mu přístup zahraničních lektorek, které byly bezprostřední, takže nevnímal hranici mezi učitelem a studentem. C tento vztah staví do protikladu s metodami, se kterými se setkal na střední škole, ale i u některých dalších vyučujících na vysoké škole: *To bylo něco, co jsem nezažil a zaujalo mě to. Oni byli hrozně bezprostřední. Takže tam jsi nevnímal: „Já jsem učitel!“* (3Cc). Učitel C později ještě jednou srovnává metody výuky zahraničních lektorů: *Byla tam ještě jedna kantorka, která nás měla z fonetiky, a to si dodneška pamatuji, cokoliv nás učila, tak nám neřekla, že to máme špatně, nechala nás mluvit a pak řekla „jein³⁴“. Ona tě takovým sympatickým způsobem navedla, že tak to není, že to bude jinak. Měla takový ten lidský přístup, žádné řvaní, ne takové to razantní, jak na to byl člověk zvyklý ze střední školy* (3Cd).

Respondent D také kritizuje jednu z vyučujících na vysoké škole, její metodické postupy, ale především nedostatečné jazykové znalosti: *Myslím, že se dá učit úplně jinak než vykládáním nebo diktátem nějakých šílených teorií, které má ten dotyčný přesně napsané na papíře a navíc ne jazykově správně. To znamená, když jsme my, studenti, slyšeli ty šílené chyby, tak mi to přišlo tedy hodně špatné* (3Dg,h).

Naopak nadšení a entuziasmus vyučujících na univerzitě pozitivně hodnotí učitelé E a O a právě to je hodně ovlivnilo v jejich učitelské profesi. Respondent E říká, že ho pro cizí jazyk získali vyučující *na fakultě, katedra rusistiky, ta byla tenkrát vyhlášená v republice svou zapáleností pro obor* (3Ec). Kladně hodnotí dotazovaný O *zvláště pana K., to, jakým způsobem on vykládal literaturu, tak se zamíloval i do některých německých děl a stálo za to, si to potom přečíst. Jakým*

³⁴ ano i ne

způsobem on to podal, ... stálo to za to. Literaturu teda vyučoval nádherně. Snaží se to tedy nějak podobným způsobem předat i dětem (40d).

Ve výpovědích současných učitelů o studiu na vysoké škole najdeme zmínky o chybách vyučujících, kterých by se oni sami chtěli ve své profesi vyvarovat: *Jedním ze vzorů byl náš profesor na univerzitě, který doplácel na svou shovívavost ke studentům. Příkladem pro mě bylo, že je třeba mít určitá pravidla a i učitel musí být důsledný v jejich dodržování (31a,b).* Na základních a středních školách našli respondenti více vzorů, než na školách vysokých. Je to dáno pravděpodobně způsobem výuky, který je na těchto vzdělávacích zařízeních zásadně odlišný.

Na závěr citát učitele O: *Nevybavuji si jediného kantora, kterého bych neměl rád, nebo na kterého bych nechodil rád (30f).*

JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA NA VYSOKÉ ŠKOLE

Jednoznačně kladně hodnotili respondenti v rozhovorech přínos studia na vysoké škole po stránce odborné. Také po stránce jazykové se cítili absolventi vysokoškolského studia cizích jazyků dobře připraveni, ovšem většinou v souvislosti s možností účastnit se zahraničních studijních pobytů, o čemž pojednává další kapitola.

Kladně hodnotí respondent F především jazykovou přípravu na vysoké škole, *protože co se týče jazykových dovedností, tak bych studium hodnotil pozitivně (5Fa).* Také učitel G uvedl, že *po stránce odborné asi byl připraven dobře a i po jazykové stránce na tom byl docela dobře (5MBa).* Pedagog J je toho názoru, že *určitě byl dobře připraven odborně (5Ja).*

Učitelé především oceňují možnost komunikace s rodilými mluvčími, kteří vyučují na některých vysokých školách: *Měli jsme hodně zahraničních lektorů, byli tam Němci, byli tam i někteří Rakušané, takže měli možnost slyšet různé jazykové varianty, a to hrozně pomohlo, protože tam bylo hodně hodin jazykových cvičení a měli možnost hodně mluvit, tomu jsem byl hodně rád. I co se týče odborných předmětů, lingvistických, to měli také rodilé mluvčí, kteří studovali ten obor, ve kterém nás potom vyučovali, a bylo to báječné. Dalo jim to hodně (5Db,c).* Také učitel C považuje za přínos výuku zahraničních lektorů, cení si zejména jejich metodických dovedností: *Na lektora hodně rád vzpomínám. Ale i na další dvě lektorky. Ono mě u nich překvapilo, že dovedou být takové bezprostřední (5Cb).*

Jiní učitelé naopak litují toho, že možnost výuky se zahraničními lektory během studia neměli (jedná se o absolventy rekvalifikačního studia) a uvedli: *Marně vzpomínám, jestli tam byl nějaký rodilý mluvčí, asi tam nebyl žádný. (5Ma)* K tomu B říká, že *nejhorší bylo, že během celého studia neměli možnost navštěvovat seminář rodilého mluvčího. Všechny předměty vyučovali čeští učitelé (5Ba).*

Jako nevýhodu udává učitel A, že na vysoké škole získané vědomosti byly spíše rázu teoretického (5Ab). Podobně říká respondent O: *No a potom na vysoké škole mě nebavilo studium gramatiky tak nějak do těch detailů (50a).* Také pedagog M si posteskl, že *hodně cvičili gramatiku a cvičení (5Mb,c).*

Respondent I přestoupil po třech letech studia z filologického zaměření na učitelský obor a měl tak možnost srovnávat tato dvě zaměření: *Ten druhý obor, na který jsem přešel (učitelství, pozn. autorky), byl jakoby praktičtější. Mám dnes pocit, že jsem se tam toho daleko víc naučil (51b).* Podobně srovnává studium na filozofické a pedagogické fakultě i učitel D: *Původně jsem chtěl angličtinu a němčinu, ale nechtěl jsem na filozofické fakultě, protože mě spousta lidí odrazovala, z toho důvodu, že tam to je hodně omezeno na vědecké bádání, na lingvistiku samotnou, že ten jazyk je prostě 'upozaděn' a to je škoda. (4Dc)*

Učitel D hodnotí výuku cizích jazyků na vysoké škole před rokem 1989 jako náročné studium, odborně zaměřené spíše na teorii. Praktický jazyk nebyl v té době vyučován příliš komunikativně. Oceňuje skutečnost, že se velká pozornost věnovala nácvičce správné výslovnosti a tvrdí: *Studium tehdy bylo velmi náročné. Jazykové výuce se věnovalo opravdu hodně. Prošel jsem tvrdou školou ve fonetice, ve výslovnosti, a myslím si, že to byla velmi tvrdá škola, ale velmi dobrá, protože teď, jak znovu učím ruštinu, tak to velmi oceňuji, protože přece jenom výslovnost je velice důležitá v jazyce, tak to si myslím, že i fonetika, gramatika, syntax... samozřejmě realie, dneska se učí poněkud jinak, to se hodně změnilo, ale myslím si, že ten základ, který je nutný pro jazyk, ten byl velice dobrý v té fonetice. Možná, že chybělo, takový ten praktický jazyk, praktická výuka jazyka nebyla na takové úrovni, jako je dneska, to si myslím, že dneska ta výuka spíše více ke komunikaci, což samozřejmě tehdy v těch letech nebylo. Takže samozřejmě to chybí. (5Da,c)*

Z uvedených myšlenek vyplývá, že po stránce odborné a teoretické se všichni bývalí studenti cizího jazyka po absolutoriu cítili dobře vybaveni, i když někteří sebekriticky hodnotí svůj tehdejší přístup ke studiu jako málo aktivní. (I, N) Jako nedostatek pociťuje většina respondentů, že měli během studia málo hodin praktického jazyka, který by se učil komunikativně tak, jak se to vyžaduje nyní. Velmi kladně hodnotili učitelé možnost komunikovat ve výuce s rodilými mluvčími.

ZAHRANIČNÍ STUDIJNÍ POBYTY

Všichni respondenti hodnotí zahraniční pobyty jednoznačně jako velmi přínosné pro rozvoj jazykové pohotovosti a rozšíření znalostí v oblasti realii a rádi a hodně na ně vzpomínají. Někteří dokonce navrhuji, aby zahraniční pobyt byl pro studenty cizích jazyků povinný, jak je tomu v některých státech. Učitel B uvedl: *Co se týče jazyka, tak jednoznačně bych byl pro, aby to bylo i dneska vlastně povinné, protože v podstatě jsem potom mluvil rusky jako česky. Během toho půl roku se člověk dostal skoro na úroveň rodilého mluvčího. (7Bc-e)* Také respondent F je toho názoru, že *hlavně jedna okolnost vylepšila jeho jazykové dovednosti, a to byla stáž. (7Fe)* Učitel E řekl, že *po jazykové stránce mu tato stáž a další pobyty v Německu přinesly dost. Na konci pobytu se opravdu cítili už silní v jazyce. (7Ff)* Pedagog K je přesvědčen, že *bez pobytu v zahraničí nemůže být učitel jazyků dobře připraven. (7Kf)*

Přesto všichni respondenti jako studenti plně nevyužili možnosti zlepšit své komunikativní dovednosti. Někteří vypovídali například: *Byli jsme v izolaci, protože jsme byli v bývalém středisku Stasi, tam to bylo obeháno vysokou betonovou zdí, do města to bylo asi tři čtvrtě hodiny autobusem. Spolužáci tam v podstatě byli zavřeni jak ve vězení (7Lb) a nevýhoda byla v tom, že jsme byli celá skupina, pokud se tedy bavili spolu, tak jen česky. (7Ae)* *Hodně nám to dalo, jenom škoda, že jsme byli takoví líní. (7Ce)*

Ti studenti, kteří neměli z různých důvodů možnost během studia strávit delší dobu v zemi cílového jazyka, litují, že neměli možnost nebo ji nevyužili: *Mrzí mě, že jsem se nepokusil se někam dostat do zahraničí, třeba na semestr. Je to moje vina. Člověk se při pobytu v zahraničí přestane bát toho jazyka.* (7Na) Někdy měli studenti problémy s tím, že během pobytu v zahraničí neměli možnost studovat druhý aprobační předmět, a museli si studium prodloužit. Přesto hodnotí přínos těchto pobytů pro ty, kteří je absolvovali, jednoznačně pozitivně. Respondent F vypověděl: *Možnosti semestrálního studia jsem nevyužil, protože jsem chtěl dokončit studium v řádném termínu, a kdybych odjel do Německa, tak bych si musel prodloužit studium, což se nelíbilo mým rodičům, ale to byla vyloženě jen osobní záležitost. Spousta mých spolužáků této možnosti využívala a myslím si, že byli hodně nadšení a že jim to hodně dalo i co se týče toho sebevědomí ve vyjadřování, což je ve výuce samozřejmě potom jenom dobře.* (70a,b) Problémy se studiem druhého předmětu, které měli ti, kteří studovali v zahraničí, zmiňuje také učitel F, který si stěžuje, že je pravda, že potom museli doma dohánět druhý předmět, tedy například češtinu, což byla nevýhoda. (7Fg)

Někteří respondenti měli těžkosti s uznáváním zkoušek, které složili v zahraničí: *Nakonec nám uznali zkoušky, což bylo plus, protože to neradi dělali. Měli jsme tam pět zkoušek, a pak jak jsme přijeli, tak nám to nechtěli uznat, ale pak nakonec jsme si 'dupli' a uznali nám to. Bylo to docela i těžké, některé ty zkoušky nebyly jednoduché.* (7Ld) Podobně se vyjadřuje i učitel C: *My jsme byli v Brandenburgu na zimní semestr, taky zkoušky jsme tam dělali. Něco nám pak uznali, ale něco jsme si potom ještě museli dodělávat.* (7Cf)

Nepopíratelným kladem zahraničních pobytů je poznávání kultury dané země, možnost setkávání s lidmi v reálných situacích. Výstižně to v interview vystihl respondent N: *Člověk se určitě přestane bát jazyka a ví, jaké jsou reálie, jak to tam vypadá. Jak lidé mluví, jak se oblékají, a tím potom může zpříjemnit hodiny. Je dobré mít takovou tu historku: „To já, když jsem byl v Berlíně, tak jsem prožil to a to.“ Je třeba mít takové ty všednodenní zkušenosti, vědět, jak to tam vypadá.* (7Nb) Také učitel G si myslí, že po stránce poznávání reálií to bylo velmi přínosné. (7Gc) A pedagog C uvedl, že měli v rozvrhu jeden den, kdy měli exkurze. *To bylo bezvadné.* (7Cc) Učitel G je velmi nadšený: *Zážitky na celý život! To bylo více poznávání reálií, než přímá výuka, spíše jsme poznali Rusko na vlastní oči.* (7Hb) A lituje, že vyučování se přímo nikdy nezúčastnili, přednášek ani žádných seminářů, ničeho. *Ale měli svůj vlastní program, poznávání okolí, poznávání Lipska, návštěvu v divadle, výlety.* (7Ab)

Nejstarší respondent vypovídá v rozhovoru o studijním pobytu v tehdejší Německé demokratické republice, který byl v době, kdy studoval, jednou z mála možností vycestovat do zahraničí: *Za mého studia jsme byli v roce 1970 tři týdny v Lipsku a naopak zase studenti z Lipska přijeli na tři týdny k nám. Jinak nebyla možnost dostat se do ciziny, byli jsme více méně ve skleníku.* (7Aa-d)

V určitém období byly zahraniční studijní pobyty na mnoha vysokých školách povinnou součástí studia cizích jazyků. Především studenti ruského jazyka museli vyjíždět na jednosemestrální nebo roční pobyty v tehdejší Sovětské svazu. Všichni respondenti tyto pobyty hodnotí nejenom jako přínosné po stránce jazykové, ale také jako velkou životní zkušenost, která je naučila určité samostatnosti. Například respondent B vysvětluje: *Součástí našeho studia byl semestrální pobyt v tehdejší Sovětské svazu, ve Volgogradě. Museli jsme to absolvovat všichni.*

Kdo neabsolvoval, 'byl odejit'. Přínos to pro mě byl ohromný. To byla životní zkušenost. (7Bc) Také učitel E si myslí, že půlroční stáží ve Volgogradě, to byla škola života, bylo to poprvé o samostatnosti, protože museli sami zvládat běžné životní situace. (7Ee,f)

Studenti germanistiky vyjížděli na studijní pobyty do Německé demokratické republiky, které nebyly vždy povinné, a využívala je pouze část studentů. Respondent F uvádí: *Já jsem studoval ještě za minulého režimu, ale přece jen němčináři to měli lepší než angličtináři nebo francouzštináři. Byla to jednosemestrální stáž v tehdejší NDR. (7Fa) Také učitel K si myslí, že po studiu jsem byl dobře připraven na němčinu, protože byl rok v Německu, kdyby tam nebyl, tak bych se rozhodně necítil tak 'pevně v kramflecích'. Tam mohli jít všichni, ale z deseti studentů se přihlásili jen tři. (7Ka,b) Dále F uvádí, že to zase až tak povinné nebylo a dodává: *Bylo nás ve skupině devět a asi jen polovina vyjela, takže jen dobrovolníci. Některá děvčata měla známosti, nechtěla odjet na půl roku. Ale myslím si, že v cizím jazyce by to mělo být povinné. A když ta možnost je, odjet například na celý semestr, tak by to bylo dobré a vhodné využít. (7Fc) Ale H uvádí, že byl ještě ročník, který nemusel, kdežto ročník potom už musel jet, ale byli na měsíční praxi v tehdejší Volgogradu a v Moskvě, zhruba takových čtrnáct dnů až tři týdny. (7Ha)**

I před rokem 1989 byly jiné možnosti, jak rozšířit jazykové dovednosti, například na studentských letních brigádách nebo na dětských táborech v zahraničí. Respondent H vzpomíná: *S fakultou jsme jezdili dost často do NDR, ale samozřejmě poměrně často i na brigády, v dalších letech jsem pak provázel pionýrské tábory a tam jsem tlumočil. (7Hh,i) Učitel J lituje, že nebyl v podstatě nikde. Pouze byl měsíc v nějakém dětském táboře a tam působil jako zdravotník. Považuje však tento měsíc v německy mluvícím prostředí za obrovské plus. (7)j,b,c)*

Po změnách v roce 1989 se situace změnila a studenti měli možnost využít individuálních stipendií přes různé nadace a programy Evropské unie, které byly z počátku omezené. Respondent D si posteskl: *Těch možností bylo docela málo a byl o ně velký zájem, takže jsem měl smůlu. Ale zkoušel jsem to. Mrzelo mě, že jsem stipendium nedostal, protože jsem měl opravdu velký zájem. Vřele bych doporučoval, aby tyto studijní pobyty byly povinné a nejenom půlrok, dal bych určitě rok, protože to dá strašně moc. (9Dc) Učitel I tvrdí, že krátce po revoluci bylo výměnných pobytů ještě velmi málo a dodává: *Hodně se jezdilo jako au-pair a bylo to v době, kdy to začínalo, tak lidi z toho měli strach a nějak jsem se k tomu nedostal. Dneska mne to mrzí. (7)1a)**

Při rekvalifikačním studiu po roce 1989 nebyly studijní pobyty přímo součástí studia, *nebylo to součástí rekvalifikací, to nic takového. Jen do učebny a 'hurá na to' (7Ma). Učitel K si stěžuje, že v angličtině se mu to bohužel už nepoštěstilo: *Takže v angličtině si to pořád musím nějak doplňovat a mám pocit, že pořád musím něco dohánět a je to pro mne více stresující, když mám dělat například konverzaci a nebyl jsem tam. (7Kg) Někteří studenti rekvalifikačního studia se dostali na zahraniční pobyt přes ministerstvo školství. (9Ha)**

Hlavním přínosem zahraničních pobytů bylo pro respondenty to, že se zdokonalili v cizím jazyce, který studovali. Naučili se ho využívat v běžných každodenních situacích, ve školním prostředí. Výstižně to vyjádřil ve své výpovědi respondent E: *Myslím si, že přínos je hlavně v tom, že člověk je vlastně pořád tou řečí obklopený a musí se zorientovat, počínaje školou, přes běžné životní situace. Hlavně tady toto, plus samozřejmě kontakt se zahraničními lektory, protože mnohé předměty jsou přednášeny jimi.*

Celkově se dá říci, že všichni učitelé, kteří v rozhovorech vzpomínali na svá studia na vysoké škole, hodnotí svoji jazykovou připravenost po absolutoriu jako dobrou. Pozitivně hodnotí především možnost účastnit se zahraničních studijních pobytů, které přispěli k tomu, že se cítili v jazyce velice jistí, rozšířili své znalosti reálií a mohou tak svým žákům zprostředkovat své osobní zážitky.

Podobné zjištění učinil Bosenius (1992, 131) při výzkumu se studenty vysoké školy a jazykové školy, také Börsch u skupiny studentek cizího jazyka (1982, 82) a také Caspari (2003, 174-176). Schocker-v.Ditfurth (2001, 228-255) a Appel (2001, 244-256) zjišťovali přínos zahraničních pobytů pro své respondenty a spatřují jejich přínos v tom, že se žáci učí při pobytu v zemi cílového jazyka tento jazyk jiným způsobem. Jedná se o přirozený způsob učení se nejen jazyku, ale také určitých rituálů, komunikativních situací. Kallebach (1996, 176) zdůrazňuje, že ve výuce ve škole je možné jen v omezené míře zprostředkovat vzorce chování v určitých situacích, protože sociální normy si můžeme osvojit pouze v autentických situacích.

PEDAGOGICKÁ PŘÍPRAVA NA VYSOKÉ ŠKOLE

K tématu přípravy na roli pedagoga na vysoké škole se učitelé vyjadřovali především ve dvou směrech. Na jedné straně hodnotili získané teoretické a praktické zkušenosti z oblasti didaktiky cizího jazyka a na druhé straně množnost vykonávat průběžnou a souvislou pedagogickou praxi na základních a středních školách.

Pouze tři učitelé vyhodnotili svoji připravenost na učitelskou profesi jako dobrou nebo velmi dobrou. Jako dostatečnou a vyhovující hodnotí výuku didaktiky učitel K: *Připadalo mi, že jsme byli připraveni dobře. No tak dejme tomu, že teď jsou jiné metody, ale ne zase až tak moc.* (6Kb) Také respondent H si myslí: *Po stránce metodické jsem byl připraven velice dobře. Dodneška používám některé materiály, i když jsou už staré, ale přece jenom řada postupů a metod se dá použít i dneska.* (6Ha) Učitel I uvádí: *Vysoká škola mi dala maximum, co mi dát mohla. Některé praktické věci určitě chyběly, ale to jsou vesměs takové věci, které se člověk naučí až v praxi. Tím myslím byrokratické záležitosti.* (6Ib)

Ostatní respondenti považovali didaktickou a metodickou přípravu na vysoké škole za příliš teoretickou. Učitel A je přesvědčen: *Didaktiku němčiny jsme vůbec neměli, jenom odborné, více méně jednotlivé obory pedagogiky a němčiny, ale ne didaktiku těchto předmětů. Určitě to nebylo zaměřeno na praxi.* (6Ac) Pedagog B tvrdí: *Po stránce metodické jsem určitě nebyl dobře připraven. V době mého studia byla metodika úplně jiná, protože veškerá výuka byla v podstatě založena na učení se zpaměti a žádné rozhovory nebo hry, to se 'nenosilo'.* (6Ba,b)

Také dotazovaný C se domnívá: *Teoreticky jsem byl připraven. Didaktika, to byla samá teorie, takže nás to vyloženě nebavilo. Měli jsme semináře na didaktickou techniku, kde jsme museli pracovat, ale v němčině ne.* (6Cg) *Sice jsme měli psychologii, ale to byla teorie o něčem jiném, to se do praxe absolutně nemohlo použít.* (6Cb)

Někdy je toto nedostatečné zprostředkování vědomostí a praktických zkušeností dáno osobou vyučujícího: *Po metodické stránce to byla jedna velká katastrofa, vzhledem k jedné vyučující. Myslím, že se dá metodika učit úplně jinak než vykládáním nebo diktátem nějakých šílených teorií,*

keré má ten dotyčný přesně napsané na papíře a navíc ne jazykově správně. A prakticky jsme v podstatě nedělali vůbec nic. (6Dc,d)

Naopak učitel L chválí svoji vyučující, která v něm vzbudila zájem o výuku cizího jazyka: *Didaktika mě bavila a určitě by to chtělo mít na vysoké škole více hodin. My jsme měli paní učitelku, která byla velice šikovná, ale těch hodin moc nebylo. (6Ld,e)*

S připraveností na profesi úzce souvisí podle respondentů možnost vykonávat v rámci studia na vysoké škole průběžnou a souvislou pedagogickou praxi pod vedením oborového didaktika a cvičného učitele. Pouze dva respondenti jsou přesvědčeni, že během studia měli dost praxe. Učitel A má pocit, že praxe bylo dost, *asi 40 hodin, neví přesně. (6Aa)*

Tři respondenti zdůrazňují přínos průběžné praxe, která jim ulehčila situaci při souvislé praxi a následně při nástupu do školy. Učitel I uvádí: *Praxe asi není nikdy dost, ale já si myslím, že to nebylo špatné. Měli jsme rok průběžné praxe, kdy jeden semestr jsme chodili každý týden jen na náslechy, které se po každé hodině velmi podrobně s oborovou didaktikou rozebíraly. A v druhém semestru v podstatě totéž, jen tam přibýly ještě mikrovýstupy, které se zase velmi podrobně rozebíraly. A mám pocit, že ta průběžná praxe, byť byla náslechová, opravdu hodně nám dala díky těm rozborům. A potom byla klasická v pátém ročníku pětitýdenní souvislá praxe. (6Ic)*

Dotazovaný učitel D velmi pozitivně hodnotí, že praxe vůbec byla, protože jinak by přišel absolutně nepřipravený. Dodává: *Tím, že jsme vykonávali souvislou a průběžnou praxi, to bylo fajn. Začali jsme s průběžnou praxí ve druhém ročníku, mám pocit, a tu jsme měli jednou za týden, v jednom semestru, a myslím, že potom ve třetím a ve čtvrtém ročníku jsme měli souvislou praxi, ... myslím, že jsme ji měli dva nebo tři týdny. (6De)*

Také učitel H vidí pozitivně možnost vykonávat průběžné praxe: *Praxi jsme měli od 3. ročníku a bylo jí dost, určitě to byly dva roky. A co jsem na praxích hodnotil vysoce je, že jsme tam byli v podstatě vždycky celá skupina, jednak jsme naslouchali jeden druhému a jednak, že jsme si i řekli, co se nám nelíbilo na vedení hodiny. Nevedli jsme zpočátku celé hodiny, samozřejmě nejdřív byly náslechy, potom krátké výstupy, třeba jsme učili dva nebo tři během té celé vyučovací hodiny, a pak následoval rozbor. V 'pátáku' jsme si potom mohli vybrat, kde chceme absolvovat souvislou praxi. Byla to praxe pětitýdenní i počet odučených hodin, myslím si, že to zůstává zhruba stejné, po těch patnácti. Samozřejmě náslechy plus rozbor. (6Hd)*

Z odpovědí učitelů je zřejmé, že průběžná praxe je nejen velmi dobrou přípravou na souvislou praxi, ale také na budoucí profesi pedagoga. Je proto jisté na škodu věci, že na některých vysokých školách byla průběžná praxe zrušena, pravděpodobně z finančních důvodů.

Dříve bylo na pedagogických fakultách povinností studentů učitelství prokázat zájem a zkušenosti při práci s mládeží. Tak se vyjádřil učitel F: *Museli jsme mít nějakou praxi a práci s dětmi. (6Fd)* Také to byla jistá forma praxe, možnost získat zkušenosti s prací s dětmi a mládeží.

Pokud tedy shrneme výpovědi dotazovaných, považují stávající učitelé počty hodin praxe za nedostatečné a uvádí:

- *Ale chyběla nám praxe. Měli jsme sice průběžnou praxi, ale to máš jeden výstup, ty se na něj připravíš, chystáš se celé odpoledne, ... to je jasné, člověk je nezkušený. (6Ce)*
- *Bylo toho strašně málo, my jsme měli jen tři týdny nebo měsíc, což je málo, aby člověk něco pochytil. (6Lf)*
- *Souvislé praxe byly 4. a 5. ročník. Průběžně, jestli to byl semestr a my se střídali po týdnu. Navíc jsme chodili na cvičnou školu. Tam ty děcka nechtěly cizího učitele, chtěly toho svého. To byla trochu divná situace. Vyzkoušeli jsme si to, ale nebylo toho moc. Souvislá praxe pak bylo něco jiného. (6Cd)*
- *Nevěděl jsem, jak zapsat do třídní knihy, co dělat s neukázněnými žáky, prostě takové ty běžné každodenní organizační záležitosti. Myslím si, že hlavní problém byl v tom, že jsme měli málo praxe. V pátém ročníku jsme byli ve škole tři týdny a to je opravdu málo. Předtím jsme chodili jenom na náslechy. (6Ga)*
- *Určitě by to chtělo víc praxe. Já jsem osobně měl zpočátku problémy před třídou něco říkat. Chtělo by to rozhodně více tréninku. To je asi takový ten typický evergreen, že člověk přišel a po roce jsem dostal třídu a nevěděl jsem, jak se píše do třídnice. Je to směšně trapné, ale nevěděl jsem jaký je rozdíl mezi katalogem a výkazem, že se to jen jinak říká. Netušil jsem, co je katalog a co se do něj píše. (6Na,c)*
- *Bylo málo praxe a málo náslechové hodiny. (6Li)*
- *My jsme měli málo praxe, my jsme měli pouze v pátém ročníku. Byli jsme pět týdnů na jedné škole, takže po pedagogické stránce jsem se potom ještě chvíli hledal. (6Jb)*

Nedostatky v přípravě budoucích učitelů demonstruje citát z interview s učitelem I, který vedle výuky na střední škole vyučuje didaktiku cizího jazyka a srovnává své dobré zkušenosti z vlastního studia se současnou situací na fakultě, kde vyučuje: *Myslím si, že náslechová praxe hodně chybí. Současná týdenní náslechová praxe mi přijde téměř bezúčelná, protože těch skutečných náslechu je tam minimum. A když po tom jediném týdnu jdou studenti na souvislé praxe, tak si myslím, že to není dobré. Neznají školní prostředí a už jdou učit. (6Ie)*

Respondent O se cítil dobře připraven, ale pouze díky tomu, že měl hodně zkušeností ze studia na střední pedagogické škole, kde měli hodně hodin pedagogiky, didaktiky a průběžné a souvislé pedagogické praxe po celou dobu čtyřletého studia. Jinak si myslí, že jeho spolužáci měli při nástupu do praxe velké problémy, které způsobily, že někteří ze školství odešli. Tento 'šok z reality' se objevuje i v dalších výzkumech. (Šimoník 1995) Učitel O uvedl v interview: *Tak na té vysoké škole asi jsme připraveni nebyli dostatečně. Já jsem asi hodně čerpal z té střední školy a ten měsíc praxe na té vysoké škole, to bylo jen o tom učení. Byl jsem strašně nervózní, byť jsem už byl zvyklý vystupovat před spoustou lidí. Takže v tomto ohledu asi mě to nepřipravilo, ale říkám, měl jsem tu výhodu. Ten 'pajdák' mě připravil a na vysoké škole už jsem z toho čerpal. Ale myslím si, že 'děcka', která šla z gymnázia, jako že to je valná většina, tak ti se na té vysoké škole asi nepřipraví dostatečně a potom jsou trošičku v šoku z toho, jaké ty děcka jsou, že je neumí zaujmout, a pak přechází do jiné oblasti, což je škoda, protože to jsou hodně chytří lidé. (6Oc)*

Někteří respondenti v rozhovorech uvádí, že počáteční problémy překonali díky pomoci uvádějícího učitele.³⁵ Je určitě na škodu věci, že tato funkce dříve povinná funkce byla na školách zrušena. (WALTEROVÁ 2001) Pouze na některých školách byl novým učitelům přidělen

³⁵ Jestliže do školy přijde začínající učitel, měl by pro něj být ředitelem jmenován uvádějící učitel. Ten začínajícího učitele provází prvním rokem praxe. Od uvádějícího učitele se očekává, že seznámí nového učitele s provozem školy, že mu pomůže při přípravě a realizaci výuky, obeznámí ho s prací třídního učitele, s obvyklými formami styku s rodiči a upozorní na možné konflikty, informuje ho o dalších okolnostech provozu školy, postavení školy na veřejnosti.

uvádějící učitel, který měl zkušenosti s tvorbou a implementací školních vzdělávacích programů.

36

V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenými pracovníky. V profesi učitele tomu tak není. Od prvního dne přebírá všechny povinnosti, plnou zodpovědnost, nemá nikoho, kdo by mu poradil.³⁷ V Německu je tato situace řešena tím, že studenti učitelství absolvují po první státní zkoušce dvouletý referendariát, kdy provádí hospitace a učí menší počet hodin (např. v Bavorsku na gymnáziu 5 až 10 hodin) a jsou vedeni jednak cvičným učitelem, ale pravidelně navštěvují také konzultace a semináře na univerzitě. Teprve poté skládají druhou státní zkoušku, která je opravňuje učit.

Pomoc uvádějícího učitele si pochvaloval dotazovaný C: *Když jsem nastoupil, tak pak si člověk musí všechno vyzkoušet sám, není na některé věci nachystaný, neví, že něco takového může přijít. Já jsem naštěstí měl bezvadné uvádějící učitele. Poradili, řekli. Já vím, že se to nedá naučit, nacvičit.* (6Cc) Bez uvádějícího učitele si musel poradit J, *ale tu praxi si museli hledat až na naší škole a pomáhali učitelé.* (6Jd)

Nicméně si dva kolegové z řad respondentů, kteří často vedou souvislé praxe studentů, myslí, že současní studenti jsou po metodické stránce lépe připraveni, než kdysi oni, že úkolem cvičných učitelů během praxí je naučit studenty, kromě jiného, jak pracovat s pedagogickými dokumenty apod. Učitel J uvádí: *Myslím si, že studenti mají nyní více znalostí z metodiky a didaktiky, jsou lépe připraveni. Přijdou k nám a metody, se kterými k nám přijdou, si u nás na škole zkoušejí a my je vedeme, ukazujeme jim konkrétně praxi, od školního řádu až po třídní knihu, konkrétní sešity a přípravy.* (6Je) Je potěšitelné, že si někteří dotazovaní myslí, že tyto praxe mohou být prospěšné pro obě strany. Tak tvrdí učitel H: *Zdá se mi, že to bylo úžasně k našemu prospěchu, protože když k nám chodí studenti na praxe, ať už to jsou praxe náslechové nebo když potom učí v rámci těchto praxí, tak v podstatě to obohacuje nejenom naše studenty, ale i nás učitele, protože přicházejí zase s novými nápady. A já se přiznám, že často od nich si беру nové impulzy do výuky.* (6Hf)

V dotazníkovém šetření prováděném Havlíkem se studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v listopadu 2000 je také studenty učitelství nejpříznivěji hodnocena odborná příprava. Nejčastěji známkou 'velmi dobře' ji hodnotí 77 %, nedostatečně jen 4 % respondentů. Není překvapením příznivé hodnocení připravenosti pro teoretickou práci (73 %), což ovšem nemusí být jen kladný výsledek, protože mnozí učitelé upřednostňují praktickou přípravu a kritizují „přílišnost teorie“. Studenti učitelství například udávají: „Kvůli přemíře lingvistických disciplín zapomeneme i to, co v jazyce již umíme.“ Hodnocení přípravy v oborových didaktikách patří v očích studentů k nejvýznamnějším. Studenti si myslí, že by mělo být méně obecné a více prakticky orientované. Pedagogicko-psychologická příprava patří k nejkritizovanějším. Často je hodnocena jako „příliš teoretická“. S tím souvisí i hodnocení praxí, které je kritizováno 39 % respondentů. Praxe by podle jejich názorů neměla být formální, vedena nepřítis kvalitními učiteli, měla by být průběžně vyhodnocována. Příprava pro praktické činnosti, která je chápána

³⁶ Šumavská Gabriela (1988) *Shrnutí poznatků ze závěrečných zpráv o realizaci pilotních školních vzdělávacích programů*. http://www.kvalita1.nuov.cz/ZAVERECNE%20ZPRAVY_SHRUTI [11.8..2013]

³⁷ *Školní pedagogika*. <http://aisa.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/pedagogika.html> [11.8..2013]

šířeji, než příprava pro práci s žáky přímo ve třídě, je hodnocena velmi kriticky. Jako nedostatečnou ji hodnotí téměř pětina dotazovaných. Nejhůře je hodnocena připravenost pro organizační a řídicí činnosti, kam respondenti řadí dovednost vést agendu třídního učitele, organizovat akce atd. Připraveno se cítí jen 23 % tázaných, nepřipraveno 34 %. (Havlík 2001, 135-136)

Na podobné problémy naráželi učitelé, se kterými provedl výzkum Šimoník (1995). Do šetření se zapojilo 141 učitelů, kteří zahajovali své působení na druhém stupni základních škol v Jihomoravském kraji. Výzkum byl zaměřen na přijetí nastupujících učitelů ve škole a jejich pracovní podmínky, na nedostatky v práci začínajících učitelů a jejich hodnocení absolvovaného učitelského studia. Na otázku: „Co vás při nástupu do školy zklamalo?“ uvedli učitelé nejčastěji materiální vybavení školy, neukázněné chování a agresivita žáků a nezáměr žáků a školu a učení. Pouze 8,5 % uvedlo nízký plat.

Je nutno říci, že tato situace se na většině vysokých škol nezlepšila ani nyní. Je to dáno především malým počtem hodin pedagogiky, psychologie, obecné a oborové didaktiky. Především z finančních důvodů jsou na mnoha vysokých školách omezeny také počty hodin průběžné a souvislé praxe. *„Taktiež sa kritizuje zanedbávanie prakticky orientovaných oblastí a temer úplné vynechanie roviny osobnosti budúceho učiteľa. Neistota učiteľa súvisí v nemalej miere s tým, že počas univerzitného vzdelávania sa nepripisuje dôležitosť afektívnej stránke výučby [...]“*, tvrdí Lenčová. (2010, 53)

Celkově lze shrnout výpovědi učitelů tak, že většina z nich má pocit, že byla na vysoké škole dobře připravena po stránce jazykové a měla dostatek teoretických zkušeností. Nedostatečné ale byly jejich praktické zkušenosti z oblasti didaktiky a ti, kteří neměli průběžné praxe, litují, že hodin praxe bylo málo. Především nebyli připraveni na byrokratické záležitosti, které jsou spojeny především s prací třídního učitele. Ti, kteří měli svého uvádějícího učitele, velmi pozitivně hodnotí jeho pomoc právě při řešení těchto problémů.

K podobným výsledkům dospěla akreditační komise ministerstva školství v rozsáhlém dotazníkovém šetření, při němž oslovila všechny katedry a ústavy připravující učitele cizích jazyků. Ze zprávy přednesené na závěrečném setkání začátkem roku 2012 vyplývá, že realizované kurikulum je nedostatečně provázané. Počet hodin oborové didaktiky je nízký, dokonce existuje program, kde oborová didaktika není povinně zastoupena. Bez tohoto programu je minimální dotace povinných didaktických předmětů 4 kredity: 0 přednášek, 2 cvičení. Existuje 14 programů, kde oborová didaktika není zastoupena v rámci povinně-volitelných předmětů, zde jsou pouze povinné didaktické kurzy (průměrně 9,29 kreditů, min. 4 kredity, max. 16 kreditů).³⁸

Pedagogická praxe je realizována, ale jsou pouze omezené kapacity na supervizi, nedostatečná je časová dotace, vážne spolupráce s mentory, kteří nejsou dostatečně připraveni, a stejně tak jsou problémy s personálním zabezpečením.

³⁸ http://www.akreditačníkomise.cz/attachments/article/425/AK_analyzaDCJ_5_11_2012.pdf [11.8.2013]

4.3 KOMUNIKATIVNÍ METODA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Po roce 1989 se změnila nejen institucionální podmínky výuky cizích jazyků, ale také metody výuky. Dříve převažující gramaticko-překladová a audiovizuální metoda byla postupně vytlačována komunikativní metodou. V současnosti je komunikativní metoda převládající metodou ve výuce cizího jazyka. Charakteristickým znakem komunikativní metody je přirozené, účelné využívání cizího jazyka. Tato metoda byla v roce 1982 Radou Evropy doporučena jako metoda vhodná pro výuku cizích jazyků. Charakteristické pro komunikativní metody je praktická zaměřenost cílů, důraz na řeč, funkční přístup k výběru a organizaci učiva, situativní zaměřenost prezentace učiva, nácvik lexika a morfologie na syntaktické bázi a koncentrické zaměření učiva.³⁹

Komunikativní výuka cizích jazyků je vždy orientována na žáka. Žáci se mají učit adekvátně využívat jazykové prostředky a dovednosti, pracovat ve skupinách, ve dvojicích a samostatně. Důležitým faktorem je tolerance vůči chybám, které jsou považovány za přirozený prvek učení. Gramatická cvičení jsou součástí výuky, protože napomáhají rozvoji jazykových dovedností. Jsou označovány jako komunikativní gramatika a ke zprostředkování gramatických jevů se využívá induktivní metoda. Také role mateřského jazyka při výuce cizích jazyků není potlačována, jako tomu bylo například u přímé metody. Používají se především autentické a dokumentární texty z běžného života, jejichž obsahy mají odpovídat zájmům žáků. Modifikací komunikativní metody je metoda interkulturní, která vznikla jako reakce na kritiku této metody, tedy na obtížnost textů, zanedbávání literárních textů, interkulturních aspektů a rozvoje osobnosti žáka. Někdy je označována také jako metoda postkomunikativní.

4.3.1 METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Zavádění komunikativní metody do výuky cizího jazyka v České republice by se mělo projevit v metodách výuky cizích jazyků na školách, ve výběru učebnic a ve využívání mateřského jazyka ve vyučování. Tento požadavek vychází také z rámcových vzdělávacích programů⁴⁰ a standardů pro cizí jazyky. „Standardy [...] představují minimální cílové požadavky na vzdělávání, které jsou závazně formulované v r(R)rámcovém vzdělávacím programu.“⁴¹ Proto byly rozhovory zaměřeny i na tyto problémy.

Je potěšitelné, že většina učitelů podílejících se na výzkumu se snaží ve výuce cizích jazyků aktivizovat žáky, podporovat jejich samostatnost, rozvíjet kreativitu. Například učitel B rád využívá skupinovou výuku a říká: *Skupinovou práci mám hodně rád, tu docela často využívám a myslím si, že děcka jsou i spokojena s tou skupinovou prací a pracují rádi ve skupinách. Stationenarbeit⁴² je taky fajn. A pro ta děcka, protože je to nové, tak je to pro ně takové přitažlivé,*

³⁹ <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm> [1.8.2011]

⁴⁰ <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy> [16.8.2011]

⁴¹ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/17667/MINISTERSTVO-SKOLSTVI-UPRAVILO-A-DOPLNILO-VZDELAVACI-STANDARDY.html/> [11.8.2013]

⁴² Práce na stanovištích

takové motivující, takové hravé, řekl bych, takové zajímavější. (18Be,g) Podobně si oceňuje F: Práce na stanovištích taky využívám, ale ne moc často. Spíše když je vhodné téma, asi jednou za čtvrt roku. Záleží samozřejmě na skupině a na tématu. (18Fb) Také D tvrdí: Alternativní metody, jako myslím teď všechno ostatní kromě frontálního vyučování, hodnotím velmi pozitivně, ale ne velmi často to hodnotí velmi pozitivně studenti, protože za tím se skrývá práce, hlavně práce pro studenta, ne pro toho učitele. (18Da) Kladně hodnotí nové metody práce D: Když si na to studenti zvyknou, tak si uvědomí, že to není zbytečně ztracený čas, že se během toho spoustu naučí a že hodina uběhne a že jim to něco dalo. Že tam nesedí jenom pasivně a nepřijímají jenom informace, případně je nevnímají. Že jsou sami aktivní, podílí se na procesu učení, což je opravdu báječné, je to efektivnější. Pokud se opravdu zapojí. Samozřejmě vždycky je někdo, kdo se nezapojí, kdo buď nemá náladu, stát se to může. (18Db)

Skupinovou práci využívá ve výuce i učitel G: *Hodně dělám ve skupinách, ve dvojicích, nechám je vyhledávat informace na internetu apod. My teď děláme hodně projektů. (18Ga,c) K tomu dodává H: Je to plus pro žáky, protože pokud pracují v týmu, ve skupině, jednak si pomáhají, jednak se mnohem víc naučí a jsou schopni potom samostatně předat ty informace, které získali. (18Ha) A respondent H si myslí: Mně osobně skupinová práce nejvíce vyhovuje, nemám ráda práci jednotlivců, to říkám naprosto upřímně. Myslím si, že v týmové práci rozhodně je budoucnost. Individualita se určitě neuplatní. Ty dřívější metody si myslím používá opravdu už jen málokdo. (18Hb,c)*

Bohužel je předchozí názor příliš optimistický. Jak vyplynulo z šetření, setrvávají někteří učitelé cizích jazyků ještě stále raději u osvědčených postupů frontálního vyučování, přestože si uvědomují nutnost změny přístupu k žákům. Problémem je, že komunikativní aktivity je třeba hodnotit jiným způsobem, než byli učitelé zvyklí, a je taky třeba práci zorganizovat tak, aby se zapojili všichni žáci. Frontální výuka je jistě pro učitele jednodušší, jak uvádí v rozhovoru učitel O: *Když jsem začínal, tak pro mě byla nejlepší frontální výuka, kdy děti seděly a dělaly přesně to, co jsem jim řekl, cvičení 1, 2, 3, jak to jde všechno za sebou. Ale je fakt, že už druhý rok jsem si uvědomoval, že aby to bavilo i učitele, tak je potřeba výuku nějak oživit. (18Oa,d,e) Samozřejmě tyto aktivizující metody s sebou přináší také dílčí problémy. Tak uvedl dotazovaný učitel A: To se ale nedá hodnotit známkami, spíše pochvala a vyzvednutí, a je pravda, že se žáci zaktivizují. Neříkám, že všichni spolupracují, vždycky se najde někdo, kdo se trochu 'uleje', ale to je zase něco jiného. (18Ae) Podobného názoru je také kolega C, který říká: Někteří argumentují tím, že je to ztráta času. Oni potřebují dělat gramatiku atd. (18Ch) A respondent C doplňuje: Myslím si, že je to dobré. Ale myslím si, že 'děcka' potřebují mít nějaký základ. Aby mohly něco dělat, aby na sebe zbytečně jen tak nekoukaly, tak musí z něčeho vycházet. Takže trošičku ať už ten jazyk znají, pak jo. (18Cb)*

Také učitel J tvrdí: *Já si myslím, že studentům by se mělo nabídnout větší množství látky ze strany pedagoga, a teprve potom uplatňovat ty metody praktičtější, to znamená, že budu po nich vyžadovat dialog, vlastní názor, vlastní vyjadřování, ale nejdříve jim musím nabídnout určité penzum já. Kombinace klasického a novějšího. (18Ja,b) Dotazovaný učitel N dodává: Studenti potřebují dril, vyžadují ho a do jisté míry je to asi pravda. (18Nb)*

Učitel se musí zamýšlet nad tím, jak sestavit skupiny, a musí se vyrovnat s tím, že žáci jsou při práci ve skupinách hlučnější a živější, proto říká učitel J: *Jsou problémy, jak sestavit skupinku, jestli skupinu žáků naprosto vynikajících, těch dobrých, a skupinku slabších žáků, ale to vede*

k úskalí. Ti slabší nebudou mluvit a u těch nejlepších, tam se zase nedostanou ke slovu všichni ti nejlepší. (18Jf) Dotazovaný I doplňuje: Člověk musí se smířit s menší disciplínou ve třídě, je poněkud obtížné smířit se s pasivní rolí učitele. (18Id)

Problémem je možná to, že příprava otevřených metod je náročná na čas i na materiály a vyžaduje, aby si žáci postupně zvykali na tyto metody práce: *Já si myslím, že žáci na otevřené metody nejsou zvyklí, protože není to tak dávno, co jsem poprvé použil Stationenarbeit a oni z toho byli úplně 'šoklí'. Oni byli úplně neuvěřitelně překvapení. (18Nb) Také učitel I tvrdí: Myslím si, že metoda je to velice přínosná, samozřejmě je to náročnější na přípravu. (18Ig) Podobně uvádí respondent D: Učitel má s tím hodně práce při přípravě, samozřejmě. (18Dc) Určitá omezení vidí dotazovaný učitel B: Práce na stanovištích je taky fajn. Je dost náročná na přípravu učitele, to určitě, ale myslím si, že potom se dá využít pro další třídy, pro další ročníky. (18Bf) A respondent H doplňuje: Pokud je dobře zadán úkol, úkol vysvětlen ve skupině, což dá učiteli hodně práce, vyžaduje to velkou přípravu, což je mínus pro učitele. (18Hd,e) Výstižně shrnul učitel M: Mým cílem je, aby žáci co nejvíce mluvili, dorozumívali se společně, protože komunikace je vždycky lepší, než jako když to je na úrovni učitel - žák. Takže komunikativní metody podporuji, snažím se o to. Problémy jsou jediné s tím, že buď žáci nejeví ochotu se mezi sebou bavit, anebo když už, tak jako se vyjadřují velmi lapidárně a nemají touhu cvičit. (18Mb,c)*

Citát jedné kolegyně je velmi výstižný. *Neexistuje žádný 'všespasitelný prostředek' (18Ih) a metoda. Učitel by měl umět volit metodu tak, aby odpovídala cíli: Já si myslím, že nové metody jsou určitě zajímavé, ale ne jako náhrada všeho ostatního, opět jen jako alternativa. Pokud by se používalo jenom toto, tak se to okouká a spadne to do stereotypu, stejně jako dril. Každá z těch metod, pokud by se používala pořád, tak spadne. Nedělám to příliš často, snažím se to střídat s různými jinými věcmi, ale moje zkušenosti byly velice pozitivní i ze strany studentů. A jednak na to ještě zvyklí nejsou, tak jim to přijde nové a zajímavé. (18Ic,e,f)*

Dotazovaní učitelé se vesměs snaží pracovat podle principů komunikativní metody, tedy využívat aktivizující metody výuky cizího jazyka, především se zmiňují o skupinové práci, práci na stanovištích a projektech. Zajímavé je, že dva ze tří respondentů, kteří uvádí, že používají také frontální výuku, protože si myslí, že nejdříve je žáky potřeba něco naučit, než začnou pracovat samostatně, učí na gymnáziu.

„Studenti učitelství vstupují do učitelství na fakultě s různě vyhraněnou prekonceptí výuky, výrazně ovlivněnou podobami školy a pojetími výuky, kterými procházeli na základní a střední škole. Prekoncepte může mít pozitivní nebo negativní podobu pojetí, velmi často je kombinací pozitivních i negativních dílčích pojetí. [...] Některé výzkumy vývoje studentova pojetí ukázaly, že je v podstatě rezistentní v průběhu přípravného vzdělávání a je jen velmi málo ovlivňováno teoretickým studiem. Studentská pojetí výuky jsou spíše propracována ve své původní podobě než radikálněji změněna.“ (Spilková 2004, 8) Tento poznatek částečně potvrdil také můj výzkum, protože hodně učitelů uvádělo jako své vzory učitele ze základní nebo střední školy a někteří přiznávali, že se je snaží napodobovat. „Je známo, že učitelé učí většinou tak, jak byli sami vyučováni, nebo tak, jak si osvojili (zažili, vyzkoušeli si) na nějakém kurzu. Je to dáno tedy vždy na základě jejich osobních zkušeností, které získali.“ (Doležalová 2005, 109)

4.3.2 VOLBA UČEBNICE PRO VÝUKU CIZÍCH JAZYKŮ

Konzervativní přístup některých učitelů k výuce cizích jazyků se projevuje také jejich volbou učebnice. Většina respondentů výzkumu tvrdí, že si mohou volit učebnici podle svých představ. Většinou se dohodnou v rámci předmětové komise. Někteří ředitelé vyžadují, aby učebnice byla schválena ministerstvem školství: *Jediné co musím splňovat je, že učebnice musí mít doložku ministerstva školství.* (19Hb) Mnoho učitelů uvedlo, že v současné době přecházejí na nové učebnice nebo hledají nové tituly, které by odpovídaly koncepci nové maturitní zkoušky a rámcových vzdělávacích programů. Tak například učitel F vypověděl: *Hledáme učebnici, která by odpovídala také rámcovým vzdělávacím programům a nové maturitě.* (19Fd) Učebnice by měly být aktuální a splňovat požadavky Evropského referenčního rámce pro jazyky, který upřednostňuje komunikativní přístup výuky cizího jazyka. Konkrétní požadavky na učebnici má učitel D: *Myslím si, že kniha hraje velkou roli v motivaci žáků. V těchto učenicích je spousta situací, do kterých se v životě opravdu lidé dostávají. Ona motivuje k tomu, aby studenti hodně komunikovali, aby si vyzkoušeli ty životní situace. Je v ní reálný jazyk a není to jenom o té školní němčině, ale je tam i hovorový jazyk, se kterým se v podstatě budou běžně setkávat.* (19Dd) Respondent M říká: *Učebnice, si myslím, že se lepší. Každé vydání přináší nějakou 'vychytávku'. S tím jsem já nadmíru spokojen, pracuji s nimi a rád se o ně opírám. Považuji za velkou přednost těch knížek, že těch poslechových cvičení je tam hodně.* (19Ma-c) Při volbě učebnice také záleží na koncepci, ze které učebnice vychází, dodává G: *Určitě využívám aktivizující metody, ony už nové učebnice k tomu přímo vybízejí.* (19Gd) *Učebnice si vybírám tak, aby byly co nejvíce komunikativní* (19Ba), dodává učitel B.

Používají se určité učebnice postupně podle nabídky na trhu s učebnicemi, samozřejmě je obměňujeme. (19Hc) Na některých školách ale stále ještě využívají učebnice vycházející z gramaticko-překladové nebo audiolingvální metody, ale nejsou s nimi spokojeni: *Učil jsem i s učebnicí, kterou jsem převzal po kolegyni, s učebnicí Deutsch ein, zwei. Tato kniha mi nevyhovovala, byla pro mě suchá, 'nabouchaná' gramatikou, byla pro 'děcka' absolutně nepřitažlivá, takže bylo třeba vyhledávat hodně textů a doplňovat.* (19Bb) Je zajímavé, že dva učitelé, které s takovou učebnicí pracují, uvádí, že se jim nelíbí, že s ní nejsou spokojeni, ale říkají: *Nechceme pořádně něco změnit. Já mám takové zkušenosti, že zjistit, která učebnice je dobrá, se nedá hned na začátku, tím, že knihu otevřeme. To se zjistí až po roce práce s učebnicí.* (19Af) *Teď pracuji s učebnicí Německy s úsměvem, je to zase jedna z nemožných učebnic. Je předimenzovaná, je náročná pro žáky, nepřehledná.* (19Aa-c) I učitel C ještě zůstává u staršího titulu, i když s ním není spokojen: *Používám Německy s úsměvem. Já jsem s tím začal teď, protože jsem dřív učil z těch starých (Němčina pro jazykové školy, poznámka autorky). A teď se s tím teprve seznamuji a upřímně řečeno nejsem spokojen. Tam jsou lekce takové náročné. Tam je výčet gramatiky, do toho nějaká cvičení. Lekce jsou hrozně obsáhlé. Takže já si to sám musím upravovat, rozkouskovat po nějakých částech.* (19Cb)

Naopak jeden respondent není úplně spokojen s jednou z aktuálních učebnic a myslí si: *Je dělaná tou komunikativní metodou, od začátku od představení, pak bydlení a dále, tak prakticky, pro praktické použití jazyka. Jediné, co mi vadí, protože já jsem takový systematik, tak to je, že tam mluvnice je postupně podle těch frází konverzačních a že není v systému* (19Eg,h). *Naopak spokojen jsem byl s učebnicí Sprechen Sie Deutsch?, je sympatické, že gramatika je vysvětlena česky, takže když žáci chybí, tak si mohou nastudovat, kdyby byli tak pilní.* (19Ei) Stejně tak G pracuje s učebnicí Sprechen Sie Deutsch, protože je tam čeština a žáci to potřebují. (19Ga)

Určitě je obtížné najít učebnici vhodnou pro danou skupinu, proto říká N: *Nechám si poradit od kolegů, sleduji internetové stránky, chodí také nabídkové katalogy. Když mám vybírat knížku pro*

žáky a nevím, jací jsou. Myslím si, že je to výborná knížka, a pak zjistím, že je v jejich případě nepoužitelná. Nevím, jestli to vůbec jde objektivně vybrat. Aspoň teda já ve svém případě nevím. (19Nc,d)

Je potěšitelné, že všichni učitelé uvedli, že o volbě učebnice rozhoduje metodická komise cizích jazyků s ohledem na cílovou skupinu. Někteří ředitelé pouze vyžadují, aby zvolená učebnice měla doložku Ministerstva školství.

4.3.3 POUŽÍVÁNÍ MATEŘSKÉHO JAZYKA VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Otázka využívání mateřského jazyka při výuce cizího jazyka je v didaktice cizích jazyků stále diskutována. Už dva citáty z předchozí kapitoly naznačují, jaký je postoj učitelů k využívání mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků. Všichni respondenti shodně vypovídali, že se bez češtiny ve výuce cizího jazyka neobejdou. Například učitel F uvedl: *Můj obecný názor by byl, že by se (cizí jazyk, poznámka autorky) neměl využívat, ale při vysvětlování mluvnice se tedy neobejdu bez mateřského jazyka. Někdy je potřeba i překlad k výstižnému vyjádření.* (20Fc,d) Podobný názor zastává dotazovaný A: *Tak... musí se mluvit při vysvětlování gramatiky, v němčině určitě. Ale jinak je lepší na pokyny a různé takové ty záležitosti v cizím jazyce. Samozřejmě že u začátečníků nemůžu začít vysloveně cizím jazykem.* (20Aa,b) Co nejméně používat mateřský jazyk ve výuce se snaží kolega C: *Aby tomu rozuměli, tak ze začátku určitě používám češtinu, ale pak když už čemukoliv rozumí, tak přecházím čeština - němčina. Co umí, tak jim říkám německy, pak třeba zase větu česky. Prostě... čím dál tím víc používám němčinu.* (20Ca,b) A stejně tak tvrdí M: *Zpočátku používám češtinu, postupně dávám pokyny v němčině, aby to prostředí se přiblížilo co nejvíc tomu německému.* (20Mc)

Jako důvod, proč používají mateřský jazyk ve výuce cizích jazyků, je vedle obavy, že by žáci vysvětlení v cizím jazyce nerozuměli, udáván nedostatek času. Učitel F uvedl: *Mateřský jazyk taky někdy využiji v některé situaci k urychlení.* (20Fb) Také respondent F říká: *Když vysvětluju gramatiku, když spěchám, tak jim to řeknu česky. Ono by to šlo anglicky nebo německy, pomaličku, kdybych měl spoustu hodin, proč ne. Ale když máš omezený počet a potřebuješ do nich 'našlapat' co nejvíc, tak asi jak kdy.* (20Kc)

Tři učitelé v rozhovoru vylíčili, že využívají mateřský jazyk nebo další cizí jazyky, které žáci umí, ke kontrastivnímu vysvětlování, a učitel E cituje jednoho z německých lektorů, který ho učil na vysoké škole: *Tak ten říkal, že rozhodně vysvětlovat gramatiku v mateřském jazyce a objasňovat na srovnání mateřského a cizího jazyka.* (20Ea) Proto to podle jeho návodu taky dělá. Také respondent D si myslí: *Někdy je to opravdu nezbytné z toho, že člověk srovnává. Některé věci jim prostě 'nedocvaknou', že je to v podstatě někdy stejné jako v tom mateřském jazyce. Hledají v tom zbytečnou složitost. Takže určitě kontrastivní využití mateřského jazyka a studenti, kteří mají dva cizí jazyky, tak já často uvádím, pokud je to třída, která má angličtinu jako pokročilí a já je učím jako začátečníky němčinu, tak já jim vždycky uvedu příklad, že je to stejné jako v angličtině.* (20Da) Protože němčina je často druhým cizím jazykem po angličtině, využívá získaných strategií učitel O: *Tak určitě využívám mateřský jazyk v češtině, využívám i anglický jazyk v němčině, protože spousta těch studentů, mých začátečníků, jsou pokročilí v angličtině. Takže se jim to snaží srovnat s tou angličtinou, aby viděli, že je tam poměr a aby viděli, že němčina a angličtina je podobná, a pak to srovnáme s češtinou, jaký je tam rozdíl.* (200a)

Ale většina respondentů se shodla na tom, že je vhodné omezit použití mateřského jazyka na minimum. Dotazovaný učitel J si myslí: *Když začnete dávat základní instrukce v němčině, děti si po půl roce zvyknou, ono to funguje. Já jim i formou gest a zvyšování hlasu formou popisu, ukazování a mimikou já je povedu tam, kde budu chtít. Tak si myslím, že mateřský jazyk co nejméně.* (20Ja) A učitel I říká, že svůj postoj během výuky na střední škole velmi radikálně změnil. *Když nastoupil, tak byl zastáncem toho, že vyučovat pouze v cizím jazyce, a snaží se to dělat ještě stále maximálně. Opravdu veškeré představování nové slovní zásoby, snaží se vycházet z cizího jazyka, nicméně zjistil, že na té úrovni, na které ti žáci jsou, což se pohybuje od A2 do B1, žáci opravdu ve většině oporu mateřského jazyka potřebují* (20Ia). Podobného názoru je také N: *Je fakt, že studenti mají úplně hrozivě zakořeněné, že je všechno potřeba překládat a je těžké je tohoto zbavit, přesvědčit je, že s cizím jazykem se dá pracovat i bez překládání. Ale tlak je z jejich strany tak velký, že teda, ač nerad, tak používá češtinu více, než by chtěl, což by bylo minimum.* (20Na) Jako argument pro omezení užití mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků uvádí dále kolega I: *Jako ztrátu času to určitě nevidím, protože pokud jednou pojedou do ciziny, tak tam se jim to taky bude vysvětlovat v cizím jazyce, takže tuto kompetenci budou potřebovat.* (20If)

Jak už bylo řečeno, v této otázce se všichni respondenti shodli na tom, že se bez mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka neobejdou, ale většinou se snaží omezit jeho použití na minimum. Využívají ho především při výkladu gramatiky a nové slovní zásoby. Pokyny se snaží od začátku dávat v cizím jazyce, protože si na to žáci postupně zvyknou. Tento názor je v souladu s principy současné didaktiky cizích jazyků.

4.3.4 KOMPETENCE UČITELE CIZÍCH JAZYKŮ

Jak vyplývá z předchozích částí, je spektrum úkolů učitele cizích jazyků velmi široké a mnohostranné. Caspari (2003, 312) přidělila ve svém výzkumu učitelům cizího jazyka role animátora, velvyslance a reprezentanta kultury, vychovatele, hodnotitele a korektora, výzkumníka, novátora, rádce v otázkách učení, zprostředkovatele mezi kulturami, organizátora učení, pedagoga, překladatele, zprostředkovatele vědomostí, zprostředkovatele jazyka, vzor řeči, trenéra řeči a dovedností. Tyto role se projevují ve výpovědích učitelů participujících na výzkumu k otázce, co by měl dobrý učitel cizího jazyka umět.

Od osmdesátých let je cílem moderní výuky cizích jazyků komunikativní kompetence. Součástí této kompetence je v první řadě fonetická kompetence, tedy schopnost správné výslovnosti a intonace jazykového projevu. Dále morfologická kompetence, která zahrnuje schopnost adekvátně situaci využívat slovní druhy, formy a flexe cizojazyčných obrátů. Velmi důležitá je také sémantická kompetence, čili schopnost porozumět slovům a větám cizího jazyka, a umět je využít. Komunikativní koncepce zdůrazňují pragmatickou kompetenci, jež vyjadřuje schopnost efektivně a adekvátně reagovat v cizojazyčných situacích (pozdravy, představení se, žádost, stížnost, atd.), a nově se uvádí interkulturní kompetence, tedy schopnost přiměřeně interpretovat a používat vnější znaky, hodnoty a pravidla cizích kultur v kontextu těchto kultur. (Duszenko 1994, 59)

V odpovědích na otázky zaměřené na to, jaké kompetence by měl mít učitel cizích jazyků, u dotázaných učitelů jednoznačně dominuje dobrá znalost cílového jazyka a komunikativní

kompetence. Učitel F se domnívá: *Učitel cizího jazyka by měl samozřejmě perfektně ovládat jazyk.* (14Fa)

Učitel cizího jazyka musí umět předat opravdu i dovednosti, výslovnost, která je strašně důležitá (22Dc), a měl by mít cit pro jazyk. (22Fb) Kromě toho by měl ovládat všechny jazykové dovednosti (221a), říká dotázaný I. K tomu dodává M, že je důležité, aby byl zdatný v němčině, aby uměl mluvit. (22Ma,b) A podle učitele B je dále u učitele jazyka důležitá komunikativnost. (22Ba) Podobně si myslí respondent D: Učitel jazyka by měl mít hodně bohatou slovní zásobu. (14Dd-f) Měl by být odborník právě v tom, co dělá, co se týká toho předmětu, který vyučuje. To je taky velmi důležité. (14Da)

Dále je podle názorů respondentů velmi důležitá schopnost umět žáky motivovat k učení se cizímu jazyku, předávat jim své nadšení: *A to nejdůležitější? To je asi to nadšení. Bez toho nadšení to absolutně nejde. [...] Takže umět přenést to nadšení i na ně, na studenty. (14Dc) Učitel musí být nadšený (14Fa), měl by umět motivovat žáky k tomu, aby se snažili aktivně zvládnout jazyk a měl by umět nadchnout pro jazyk. (22Fc,e) Totéž si myslí I a říká: Určitě by měl umět žáky motivovat. (221e) A respondent dodává, že je nutné, aby byl nadšenec a měl chuť to těm žákům předávat. Zbytek už se 'poddá'. (22Mc)*

S otázkou motivace žáků souvisí také schopnost vytvořit ve výuce dobré klima: *Základní podmínkou je nastolit v té třídě takovou atmosféru, aby žák nebyl stresovaný. Pokud je žák stresovaný, tak ze sebe nevydá vůbec nic. (14Ba Vždyť učitel by měl mít cit pro atmosféru ve třídě) (221f)*

Také schopnost, kterou respondenti nazvali herectví, je podle názorů mnoha z dotázaných důležitá pro učitele: *Učitelské povolání je hodně o herectví a takové té dramatizaci. (140a) Učitel by měl být tak trochu hercem. (141a) A učitel K se k tomu názoru také přiklání a tvrdí: Myslím si, že to má člověk tak trochu v sobě, takové to lehké herectví. (14Ka) Dva respondenti si myslí, že učitel musí mít některé schopnosti vrozené, dané: Pedagogické schopnosti a práce s dětmi, to mi nikdy nedělalo problém, myslím si, že to má člověk tak trochu v sobě, takové to lehké herectví. (6Ka) Podobně si B myslí, že člověk vyhledává a zkouší. Myslím si, že každý, kdo je tak trošku rodilým učitelem, tak se prostě dovede zabezpečit sám. (14Bh)*

V neposlední řadě zmiňují respondenti metodické dovednosti, které by měl mít dobrý učitel: *Neškodí, když je vyzbrojen patřičnými metodickými dovednostmi. (M) Mezi to, co by měl učitel v této oblasti umět, řadí například dovednost pracovat s aktuálními texty: Učitel by měl určitě vyhledávat různé materiály a aktualizovat, protože ty knížky přece jenom zastarávají. Hledat možná i témata, která rychle zastarávají, a aktualizovat to nějak. (22Ba,b) K tomu patří také to, že by měl umět adaptovat třeba cvičení, učebnici, přípravu podle konkrétní třídy nebo podle situace. (141b) Učitel cizího jazyka by měl umět prezentovat jazyk, procvičit, hodnotit jazykové dovednosti. (221b,h) Velmi důležité je podle požadavků rámcových vzdělávacích programů, že by měl učit žáky učit se. (14Bc) V neposlední řadě musí stávající učitel ovládat informační a komunikační technologie, protože zvládnutí techniky do budoucna je předpokladem ke zvýšení úrovně jejich výuky. (14Ha)*

V současné didaktice cizích jazyků se docela zásadně změnil pohled na práci s chybou. Chyba je považována za něco, co je při učení se zcela samozřejmé, každý dělá chyby.⁴³ Mnozí dotazovaní

⁴³ <http://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Fehler>

v představovaném výzkumu jsou zastánci této teorie. Tak například učitel B si myslí, že je třeba *nesrážet 'děcka', neříkat pořád, že dělají gramatické chyby. Lepší je říkat, že to nevadí, vypilujeme to.* (23Bd)

Učitel by měl být nejen dobrým pedagogem, který má *pedagogické schopnosti pro práci s dětmi, který musí být schopen naslouchat: Když třeba položím otázku do pléna, čeká často učitel určitou odpověď nebo odpověď od určitých žáků a neslyší jiná slova nebo žáky. Měl by být schopen potlačit vlastní osobnost, aby dal prostor žákům, umět přijímat jiná než očekávaná řešení.* (14Ie-g) Musí být také vychovatelem, na něm hodně záleží, v jakou osobnost se žáci vyvinou: *Někteří lidé vyrobí třeba výrobek, je to zmetek, tak se vyhodí. Ale co se udělá se zkaženým 'děckem'? Učitel hodně ovlivní vývoj osobnosti. Ale spousta lidí to absolutně nedoceňuje.* (14Dd) Práce učitele, to je také *výchova, tak trochu mateřská.* (14Ja)

V současné škole se mění role učitele, který se stává více organizátorem vyučování a učení, než nositelem vědomostí. Tak také ve výuce cizího jazyka *učitel není tak autoritativní, ale dává 'děckám' větší prostor pro tvořivou práci, pro kreativní práci* (14Bg), *je spolupracovníkem žáka a ne ten, který jen rozdává úkoly a vždycky by měl pravdu.* (14Fc) Učitel I si myslí: *Učitel by měl umět být žákům partnerem ve vytváření pravidel.* (14Ic) A kolega B dodává, že *má být žákům rádcem při učení.* (14Bd)

A musí to mít rád, jinak kdyby to neměl rád, tak ji nedělá, protože to jsou nesmírně náročné stresové situace každý den, i když samozřejmě jsou tam i krásné chvílky, ale je tam spousta stresu, myslí si. (D) Z toho pramení nebezpečí syndromu vyhoření, kterého se obávají tři respondenti, kupodivu právě ti mladší. Respondent D vysvětluje: *Učitelství mě strašně baví, ale na druhou stranu strašně vyčerpává. Já jsem hodně unavený. A já si myslím, že jednou dojdou do bodu, kdy budu v kreativitě úplně na bodu nula, že mě to „vycucne“. Mně se periodicky vrací období, mně už se to jednou stalo, že jsem prostě cítil, jako kdybych nebyl schopen už nic. Prostě, že jsem potřeboval odpočinek. Že jsem potřeboval vypnout a dělat úplně něco jiného, třeba manuální práci. Že už jsem měl všeho fakt 'plné zuby'.* (17Da,c,d) Nebezpečí vyhoření se obává také učitel O: *Protože vidím to ve svém okolí, že ten syndrom vyhoření je poměrně značný. Takže bojím se toho a chci s tím něco dělat.* (170a,b) A respondent k tomu problému dodává: *Mám pocit, že už to občas vystrkuje růžky, a hodně se toho bojím. Musím si na to dávat pozor, protože si myslím, že se to stane, aniž by člověk vůbec věděl jak. Vidím to u svých kolegů, kteří si to ani neuvědomují. A zase naopak vidím spousta kolegů v předdůchodovém věku, kteří naopak jsou stále takoví aktivní učitelé, tak jde vidět, že to jde, ale asi člověk musí na tom pracovat.* (17Ic)

A jaké vlastnosti by podle názoru dotázaných měl mít dobrý učitel? Měl by být *přiměřeně přísný* (14Fc), *náročný* (14Fd), *do jisté míry tolerantní* (14Fd), *flexibilní* (14Ib). O tom, jaké vlastnosti a kompetence by měl mít dobrý učitel, se zmiňují také v kapitole 5, která představuje výsledky dotazníkového šetření.

Nároky, kladené na učitele cizích jazyků a na pedagogy vůbec, jsou, jak je vidět z výpovědí dotázaných, velké. Učitel by tedy měl být nejen odborníkem ve svém předmětu, ale také výborným organizátorem, vychovatelem, poradcem, ale také svým žákům vzorem jako představitel kultury a jazyka země, jejichž jazyk vyučuje. Porovnáme-li tyto požadavky na učitele s navrhovaným standardem kvality učitele, zjistíme, že respondenti došli k podobným závěrům, jako autoři vytvářených standardů. Materiál Tvorba profesního standardu kvality učitele shrnuje kompetence učitele:

Učitel:

- je vybaven nezbytnými profesními znalostmi a dovednostmi (pedagogicko-psychologické, oborově-didaktické a oborové), které průběžně rozvíjí a obohacuje a zvyšuje tak svoji profesionalitu, a tím i kvalitu své činnosti (např. dokládá je ve svém učitelském portfoliu);
- respektuje etické principy profese učitelství, je modelem etického chování a kultivovaných mezilidských vztahů;
- projevuje zaujetí pro práci s žáky, je motivován ke zkvalitňování své činnosti, systematicky pracuje na svém profesním rozvoji a sebevzdělávání (na základě informací o své výuce – sebereflexe, kolegiální hospitace, zpětná vazba od žáků a rodičů – volí cíle pro zkvalitnění své činnosti, tvoří plán svého profesního rozvoje)⁴⁴

4.3.5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich sebevzdělávání je nedílnou součástí učitelské profese. V posledních letech mají učitelé dokonce ze zákona nárok na 11 dní studijního volna, ve kterém se mají vzdělávat, protože „nejen pedagogický pracovník, ale každý zaměstnanec má podle Zákoníku práce povinnost průběžně se vzdělávat a prohlubovat kvalifikaci, aniž by mu z toho plynul jakýkoliv vyšší příjem. Pedagogičtí pracovníci nejsou výjimkou a nemohou tedy ani oni očekávat, že z každé absolvované hodiny dalšího vzdělávání budou mít nějaké ekonomické výhody. Nicméně některé předchozí modely kariérního růstu s ohodnocením kratších, nejméně čtyřhodinových, kurzů a seminářů počítaly a ministerstvo se bude nadále snažit o změnu systému, aby lépe odpovídalo situaci ve školství.“⁴⁵

Výpovědi učitelů získané v rozhovorech ukazují, že všichni považují další vzdělávání za důležité, protože je přínosem pro učitele cizích jazyků, že *je školen, sám se jezdí školit a usiluje o to.* (22Md) Přitom chybí systematický koncept dalšího vzdělávání učitelů všech oborů. Situace v této oblasti je nepřehledná a jak již bylo zmíněno v úvodu, často se aktivity prolínají. Další vzdělávání organizují krajská střediska se svými pobočkami, Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), Výzkumný ústav pedagogický (VUP, který byl roku 2011 sloučen do Národních ústavu pro vzdělávání), Centrum zjišťování výsledků ve vzdělávání (Cermat), oborové organizace, jako je například pro němčinu Svaz germanistů a učitelů němčiny (SGUN), Goethe-Institut, vysoké školy, vyšší odborné a střední školy, ale také soukromé instituce. Učitelé se v nabídce špatně orientují a nemohou tak využít všech nabídek. Tohoto názoru jsou také respondenti výzkumu, kteří uvádí, že *je to dost nepřehledné, to přijde jedna nabídka, druhá odjinud* (8Ka) a G si myslí, že *asi by se to mělo nějak sjednotit. Chodí tolik různých nabídek, že člověk neví, co si vybrat.* (8Gd) Také učitel I tvrdí: *S tím, že je špatně organizované, musím v každém případě souhlasit, protože těch organizací, které nabízejí další vzdělávání, je velká spousta, je velmi obtížné se v tom orientovat, akreditaci dostane kdokoli na cokoli.* (8Ia,b) *Je toho nepřehledné množství* (8Aa),

⁴⁴

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1710&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904> [11.8.2012]

⁴⁵

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=2324&rok=05&odkaz=priloha.htm [22.7.2010]

určitě by bylo fajn, kdyby to bylo na nějakém portálu, nebo nějaká organizace by to vedla, nabízela. (8Lm)

V interview byly kladeny také otázky, na základě čeho si dotázaní volí semináře a kurzy dalšího vzdělávání, zda si respondenti myslí, že by mělo být pro učitele povinné, jako je to v některých zemích, a kdo by podle jejich názoru měl mít na starosti další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Situace v oblasti dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků se podle názoru jednoho z respondentů po roce 1989 velmi změnila: *Dříve, když se konaly nějaké přednášky nebo nějaké akce, tak to bylo více méně z odborného hlediska, ale že by didaktika jako taková, ne. V současné době je šancí moc, ale já si opravdu ještě pamatuju dobu, kdy jsme učili opravdu jako ve skleníku, izolovaní, odtržení od praxe. Takže na stará kolena se začnu učit něco, co jsem se měl naučit před 50 lety. Všechny možnosti jsem využil, od her, přes skupinovou práci a Stationenarbeit, to všechno pro mě bylo nové.* (8Aa-c)

Podle čeho si učitelé vybírají semináře? Nejčastěji podle tématu, které musí být zajímavé, aktuální a pokud možno prakticky zaměřené: *Samozřejmě vybírám podle témat, takže když je něco aktuálního.* (8Lg-i) *Také si vybírám podle tématu a taky se snažím zjistit, jestli to bude opravdu pro střední školy.* (8Nf) *Podle potřeby si vybírám, podle toho, co potřebujeme. Kde cítím, že potřebuju něco doplnit. Kdykoliv je nabídka a zdá se mi pro mě jen trochu přínosná, tak tam jdu.* (8Ke)

A o jaká témata mají učitelé zájem? Jak už bylo řečeno, je důležité, aby téma bylo *prakticky zaměřené: konverzace, reálie, literatura.* (8Cc) Dále jsou to semináře *například k novým učebnicím, hrám ve výuce, videu ve výuce atd.* (8Fh) a u jednoho kolegy *jednoznačně jako téma vyhrály reálie.* (8Mb)

Učitelé oceňují, jsou-li semináře prakticky zaměřené, *to je k nezaplacení, protože to jsou semináře praktické, ne že by tam něco předčítali a přednášeli, ale všechno se tam vlastně učíme. Je pravda, že se člověk naučí mnoho věcí.* (8Ah) *Pokud je to seminář, který má nějaké praktické zaměření, že člověk sám, samostatně pracuje, tak to má význam.* (KH) Respondent H říká: *Líbí se mi konkrétně třeba iniciativa univerzity, protože vystihla přesně to, co školy potřebují. Jsou to semináře jednak k novým maturitám, které jsou nejpalcivějším problémem, a druhý nejpalcivější problém jsou školní vzdělávací programy. Myslím si, že většina učitelů si vybírá podle toho, co nutně potřebuje.* (8Hj) D také vidí, *že je nutná evaluace, záleží prostě na kvalitě a na kontrolních mechanismech, které by tu kvalitu hlídaly.* (8Al)

Dále je pro některé učitele také důležité, kdo seminář vede: *Na prvním místě je osoba, která seminář vede, protože i z něčeho malého dokáže udělat něco velkého.* (8Da) Také učitel N říká: *Vybírám i podle lektora.* (8Id) A respondent N si dokonce myslí, že *lektor hraje určitě zásadní roli.* (8Nd)

H shrnuje: *Vybírám si samozřejmě první podle oboru, pak se samozřejmě dívám na téma, protože už jsem prošel řadou seminářů, takže vybírám si téma, a pak si vybírám i lektory a školitele.* (8Hc) Potěšitelné je, že H si myslí, že díky evaluaci jednotlivých akcí se zvyšuje kvalita seminářů pro učitele cizích jazyků: *V posledních letech velmi vzrostla úroveň připravenosti seminářů a jednotlivých lektorů, protože pro každý seminář je tedy důležitá i jeho evaluace, takže myslím si, že, co se týče kvality lektorů, tak je výborná, opravdu výborná v posledních letech.* (8Hd)

A jistou, menší roli, hraje místo konání (8Ng) a jistou roli hraje i cena, protože mě zajímá, jestli mi to bude povoleno, jestli mi to škola zaplatí, dodává N. Také pro A je důležité, aby místo konání nebylo příliš vzdálené: *Mě zajímají všechna témata, ale je to otázka dostupnosti. Do Opavy je to pro mě už trochu problém, kvůli omlouvání z vyučování, a do Ostravy nebo do Prahy, taky už jsem byl, ale je to otázka časové dostupnosti.* (8Afg) Stejného názoru je L: *Vybírám téma. Potom se dívám, jestli je to daleko nebo v místě, jestli mi to vyhovuje časově.* (8Lh,i) F se snaží, aby jeho účast na seminářích nenarušovala výuku, a proto snaží se chodit i v odpoledních hodinách. (8Lf)

Jako přínosné vidí respondenti semináře, ve kterých se seznamují s novými metodami výuky cizích jazyků. Učitel F si myslí: *Učitel se musí učit nové metody a dále se vzdělávat, protože je stále s mladými lidmi a nemůže jim předvádět něco, co se naučil před dvaceti lety, kdy ta společnost i jazyk byly jiné. Myslím si, že další vzdělávání učitelů je bezpodmínečně nutné.* (8Fc,c) B dodává, že metodika jako taková je taky zajímavá. (8Bc) A kolega O se dokonce domnívá, že učitel, který jezdí na semináře, se snaží svou výuku trošičku oživit, tak je i u 'děcek' uznávanější, než člověk, který se pořád drží těch svých starých zaběhlých forem. (8Od)

Učitelé cizích jazyků se musí neustále zdokonalovat v jazyce, který vyučují, protože *jazyk se stále vyvíjí a učitel nemůže ustrnout v tom stavu, jak se to naučil před deseti lety.* (5Fn) A právě ke zlepšení schopnosti komunikovat jsou semináře ideálním místem, protože *učitel potřebuje být s jazykem v bezprostředním styku* (8Fo) a v našem regionu nemá mnoho jiných příležitostí.

- *A takové ty praktické setkávání s učiteli, to je plus, a když je tam i zahraniční lektor, tak vždycky si člověk ještě procvičí tu slovní zásobu a mluví taky s někým jiným, na jiné úrovni, než jen se studenty.* (8Lc,o)
- *Je nutné pro zlepšování jazykových znalostí.* (8Hb)
- *Člověk dostává prostor se obohatit, obohatit svoji slovní zásobu.* (8Da)

Velkým přínosem jsou semináře cizích jazyků pro učitele také z hlediska motivace, protože samozřejmě tam člověk získává motivaci a spoustu nápadů od jiných učitelů němčiny nebo jazyků. *Ono to není jenom o tom jazyce, ale i o těch zkušenostech, nápadech. A já si na seminářích najdu vždycky něco nového a snažím se to potom hned uplatňovat ve výuce.* (8De-g) A F dodává, že je to zajímavé, člověk nestagnuje a může motivovat své žáky (8Fk), a protože to přineslo nový impulz do práce. (8Fi)

Dalším problémem, kterému jsem se v rozhovorech věnovala, byla dlouho diskutovaná otázka kvalifikačního růstu, tedy zda by mělo být další vzdělávání učitelů povinné, jako je tomu například na Slovensku či v Litvě, kde učitelům stoupá po absolvování povinného vzdělávání plat, nebo v Německu. Názory dotázaných učitelů k této otázce byly spíše kladné:

- *Vítal bych, kdyby bylo povinné, vedení by mě muselo pouštět.* (8Ga)
- *Určitě by ano, další vzdělávání by mělo být povinné, protože učitel potřebuje mít zaprvé kontakt s jinými učiteli, jinak člověk zakrní.* (8La,b)
- *Mělo by být povinné, protože někteří učitelé třeba za 30 let nebyli nikde a učí stále stejně a nepomáhá, že si žáci a rodiče stěžují.* (8Kd)
- *Pokud by to byly semináře postavené aktivně, tak si myslím, že je v pořádku, aby to bylo povinné.* (8Dk)
- *Asi by to mělo být povinné, mělo být nějak motivované a možná, že největší motivací je ta finanční.* (8Oh)
- *Že by to bylo na sto procent povinné, to si myslím, že ani ne, ale myslím si, že by člověk, který chce obstát ve svém oboru, by této příležitosti využil.* (8Ji)
- *Kdyby se to stalo povinností, tak si myslím, že by to určitě nebylo dobré.* (8Ha)

- *Myslím si, že povinné, to by nemělo být.* (8Ii)

Stejně jako odborníci si F myslí, že učitel se musí vzdělávat celý život. Když jsem studoval já, tak jazyk se učil jiným způsobem, komunikativní dovednosti se tolik nepocvičovaly jako později. (8Fb)

Z výpovědí vyplývá, že další vzdělávání pedagogů je žádoucí, ale „nesmí se stát honbou za získáním kreditů, jak se to např. už stalo na Slovensku“.⁴⁶

Jak už bylo zmíněno, je situace v oblasti seminářů a kurzů dalšího vzdělávání učitelů nepřehledná a chaotická, otázkou tedy je, jestli by měla existovat jedna centrální organizace, která by organizovala další vzdělávání učitelů. Jedním z návrhů, které se v minulosti objevily, bylo, aby toto vzdělávání převzaly vysoké školy. K tomuto tématu byly odpovědi respondentů velmi rozporuplné:

- *Určitě by bylo přínosné, kdyby další vzdělávání pedagogických pracovníků organizovaly vysoké školy, a myslím si, že spousta mých kolegů by této nabídce využila. Myslím si, že hodně kolegů mladších by tuto příležitost naprosto uvítalo.* (8Jg)
- *Já nevím, možná pod ty vysoké školy by to nebylo špatné. Tam by ta úroveň asi byla nejlepší, že by to tam někdo trochu hlídal.* (8Kc)
- *Ne každá vysoká škola je tak aktivní, co se týče dalšího vzdělávání, ale s tou naší máme dobré zkušenosti.* (8Ld,l)
- *Obecně si myslím, že vysoká škola má tu výhodu, že má určité technické zázemí.* (8Nh)
- *Někomu by třeba přišlo vhod, že na tom certifikátu by bylo logo univerzity, která to pořádala.* (8Ni)
- *Kdyby na to měl někdo monopol, tak se bojím, že to sklouzne k něčemu, jako že to musí běžet. Že se ani nebude hledět na tu kvalitu.* (8Dn)
- *Já se bojím, že vysoké školy by nebyly tou pravou institucí, která by to měla dělat i z toho důvodu, že spousta vyučujících na vysokých školách žije jenom ve svém vědeckém, akademickém světě. Oni vůbec nemají kontakt s reálným světem. Pokud je to současně praktik, tak ví, co ti kantoři potřebují.* (8Di)
- *Nejsem si úplně jistý, jestli vysoké školy, ale určitě někdo, kdo by měl pod tím větší patronát.* (8Ih)
- *Nejsem si jistý, že vysoké školy z toho důvodu, že jsou tady jiné instituce, které k tomu mají poněkud blíže z praktického hlediska, protože spousta věcí vytvářejí pro školy na rozdíl od vysokých škol. Buď tedy Cermat, nebo Výzkumný ústav pedagogický. A druhá věc je, že bohužel si myslím, že vysoké školy jsou v tomto ještě trochu pozadu a v málo případech opravdu reagují na aktuální problémy školství.* (8Ie-g)

Na závěr dodává jeden z učitelů to, co bylo řečeno již v úvodu kapitoly: *Dneska je nabídka tak široká, že není možné se účastnit během školního roku 20ti nebo 25ti seminářů, které jsou v nabídce, ale musím si vybrat ty, které nutně potřebuji k výkonu svého povolání a samozřejmě ke znalostem, které neustále musím rozšiřovat a obohacovat se, protože dneska konkurence ve školství je značná.* (8Hi)

4.3.6 ZAHRANIČNÍ POBYTY UČITELŮ

⁴⁶ <http://www.zkola.cz/zkedu/pedagogictipracovnici/clanky/31418.aspx> [14.7.2010]

O nutnosti zahraničních pobytů bylo podrobně pojednáno v kapitole věnované studijním pobytům budoucích učitelů cizích jazyků. Proto byly do této kapitoly vybrány výpovědi učitelů, které se týkají přínosu pobytů v zahraničí pro učitele, kteří již několik let učí cizí jazyk. Všichni dotázaní vidí ve studijních pobytech v zemi cílového jazyka velký přínos:

- *Myslím si, že by každý učitel cizího jazyka měl alespoň jednou za pět let vyjet na nějaký jazykový pobyt. Hovorový jazyk se strašně rychle vyvíjí a já si myslím, že bychom měli držet krok. Člověk nemůže zůstat a ustrnout na nějaké úrovni, třeba osmdesátých let, tak už se dneska nemluví. Musí se vyvíjet. Tak jak se vyvíjí slovníky a je třeba kupovat každých pět let nový slovník, protože ten starý už je zastaralý, protože ta slovní zásoba se hodně mění. (9Df)*
- *Možná, že si někdo ani té akce neváží, že zjistí až po měsících nebo po letech, jak úžasná akce to pro jazyk a pro jejich další jazykové vzdělávání toto je. (9He)*
- *Pobyty v zemích, o nichž člověk učí, to má samozřejmě na výuku velký vliv i člověk se pak cítí jistější v 'kramflecích', když to říká, protože to může podložit nějakou vlastní zkušeností. (9Ef-h)*
- *Je to fajn, jednak na odraagování, jednak na srovnání výuky, jak kdo učí, protože se tam setkáváme s jinými učiteli, ať už tedy od nás nebo z toho zahraničí. (9Oc,d)*
- *Člověk se dostane i k materiálům, které nejsou v České republice ani k dostání. (9Oe)*
- *Ten jazyk se taky pořád vyvíjí a ten člověk by měl mít přehled. Měl by navštěvovat i země, jejichž jazyk učí, a je to někdy problém, aby byl nějak aktivně v kontaktu. (9La)*
- *Myslím si, že to byl určitě obrovský přínos, nejen co se týká jazyka, ale také poznávání té země, tedy reálií. Dokonce si myslím, že by to mělo být pro jazykáře povinné a co nejčastěji. Kdyby to bylo v mých silách, tak pošlu jazykáře minimálně jednou za rok někam ven. Myslím si, že optimální by bylo tři týdny až měsíc, to by bylo úplně ideální. (9Ba,b)*
- *Já osobně bych se přikláněl i k tomu, aby se v určitých cyklech každý vyučující cizího jazyka měl dostat do ciziny, to je obrovský přínos. (9Jc)*

Co se týká dalšího vzdělávání učitelů, jsou názory všech respondentů podivuhodně jednoznačné. Všichni považují za nutné a přínosné, aby se učitelé zúčastňovali seminářů a kurzů dalšího vzdělávání. Mělo-li být povinné, v tom se dotázaní již tak neshodovali. Pět oslovených souhlasí s tím, aby bylo povinné, tři učitelé jsou naopak proti povinnému školení. Jeden učitel navrhuje, aby účast na dalším vzdělávání byla finančně oceněna. Také v tom, kdo by měl tyto aktivity organizovat, neexistuje shoda. Čtyři respondenti by souhlasili s tím, aby další vzdělávání zajišťovaly vysoké školy. Jeden dotázaný je proti tomu, aby na vzdělávání měl někdo monopol. Dalším návrhem bylo, aby semináře zajišťovalo Centrum zjišťování výsledků ve vzdělávání Cermat a Výzkumný ústav pedagogický, kteří vytvářejí materiály pro školy a mají, podle jednoho z oslovených učitelů, největší přehled o novinkách.

S otázkou dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků úzce souvisí problém studijních a stipendijních pobytů v zahraničí. Také v této otázce panovala shoda, všichni ve svých odpovědích vyjadřovali nadšení z pobytů, kterých se zúčastnili, a někteří dokonce požadovali, aby učitelé jezdili každý rok nebo alespoň v pravidelných cyklech.

4.3.7 PROFESE UČITELE

Jak je učitelské povolání hodnoceno veřejností, dosvědčují ankety a některé výzkumy prováděné v uplynulých letech. Tyto výzkumy ukazují, že učitelská profese má poměrně vysokou prestiž. Výpovědi samotných učitelů při těchto výzkumech však dokládají, že učitelům připadá, že

veřejnost nedostatečně oceňuje povolání učitele. Proto jsem se snažila ve svém výzkumu zjistit, jak hodnotí učitelé cizích jazyků prestiž učitelství a jaké kladné a záporné stránky má podle jejich názorů učitelství. V této kapitole představím odpovědi učitelů na otázky, jaké klady a zápory má podle názoru dotázaných učitelství, jakí jsou současní žáci a jak hodnotí prestiž učitelů.

KLADY A ZÁPORY UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Podle očekávání vidí jako jeden z kladů dotázaní učitelé, stejně jako veřejnost skutečnost, že učitelé mají dva měsíce prázdnin, přesněji řečeno čtyřicet dní dovolené. Ale i tento fakt má své stinné stránky.

- *No, líbí se mi prázdniny. (16Ga)*
- *Nemůžu třeba jet na dovolenou za levnější peníze před sezónou a po sezóně a musím se péct u moře v největším sluníčku. (17Ka)*
- *V podvědomí je zakotveno, že učitel má prázdniny, ale ono to tak neplatí. Samozřejmě máme prázdniny, ale myslím si, že když pracujete neustále ve stresu s mladými lidmi, tak tu dovolenou si zasloužíte. Ale zase na druhou stranu nemyslím, že ve svém volnu nic neděláme. Musíme se neustále zdokonalovat a školit, abychom v tom trendu vydrželi, abychom obstáli, abychom drželi s mladými krok. (17Jc)*

Hlavním problémem učitelství je podle výpovědí učitelů psychická zátěž a také fakt, že učitel někdy nevidí výsledky své práce.

- *Je to takové vyčerpávající, protože pořád musíš být ve střehu, pořád musíš tu třídu držet, tu hodinu musíš být naprosto fit, stoprocentně. A jakmile někdy se mi stane, že nejsi na sto procent v pořádku, ty děti to vycítí a hned ta hodina se rozjede, takže je to vypětí docela. Musíš je držet, musíš je něco naučit, musíš všechno sledovat. (17Kc)*
- *To jsou nesmírně náročné stresové situace každý den, i když samozřejmě jsou tam i krásné chvílky, ale je tam spousta stresu. (17Da, 16Db)*
- *Já si myslím, že každá práce má svoje. Třeba učitelství mě strašně baví, ale na druhou stranu strašně vyčerpává. (16Dc, 17Dd)*
- *Je fakt, že člověk je po nějaké době jaksi 'sešrotovaný' a k tomu je potřeba tak šest, sedm let, aby člověka opustily všechny ideály. (17Nb)*
- *Včera jsem zuřil, protože jsem opravoval písemky, a když si člověk uvědomil, kolik do toho vložil, kolik se s tím 'napiplal' - a výsledek žádný. (17Df)*

Mnoho lidí si také myslí, že učitelé mají hodně volného času, protože přímá pracovní doba je 21, resp. 22 vyučovacích hodin týdně. Že se učitelé v souvislosti s probíhající reformou, ale nejen proto, musí stále vzdělávat, o tom pojednávala již předchozí kapitola. Spousta času zabere taky administrativa, práce s výpočetní technikou, příprava na hodiny, opravování, organizace výletů a exkurzí, maturitní zkoušky, takže *nestačí 40 hodin na splnění všech povinností. (17Db)*

- *Čas je dnes velký problém všech učitelů, protože, vedle na středních školách nových maturit, těch problémů je hodně, kterým se musí věnovat, takže ta technika je zřejmě zase jeden z těch problémů, který zabírá čas. (17He)*
- *To, že někdy je té práce až moc, abych pravdu řekl. A co mi teda ještě ve školství vadí, nesmírný vzrůst administrativy. Co všechno musíme vyplňovat, prokazovat a dokazovat! Je to opravdu neobvyklý nárůst. (17Ha)*

- *Výuka je opravdu jen základ, pak je administrativa, pak jsou další akce, které člověk dělá pro žáky v rámci školy, v rámci odpolední. Pak jsou akce pro učitele, vedení seminářů, s tím taky souvisí administrativa, vedení kurzů, takže já můžu zodpovědně prohlásit, že se v žádném případě nenudím, spíše mi ty hodiny chybí. (17Hc)*
- *Protože už učím několik let, nestrávím tolik času přípravou na hodiny jako dřív. Ale pokud začínám s novou knížkou, tak je to horší, to se musím připravovat. A potom opravování a taky různé akce jako jsou výlety, maturity, to všechno zabere hodně času. (17Gd)*
- *Kdybych měl pracovat jenom čtyřicet hodin týdně, tak nemám polovinu testů opravených a řekl bych, 'sorry', mně skončila pracovní doba, nemám opravené testy. Možná příští měsíc. (17Cd)*

Kromě uvedených prací, které časově zatěžují učitele, je třeba zmínit organizaci zahraničních pobytů pro žáky, což je věc, o kterou se učitelé cizích jazyků starají. Zahraniční pobyty mají pozitivní vliv na vztah žáků a studentů k cizímu jazyku, na jejich motivaci rozšiřovat své znalosti. To potvrzuje v mém výzkumu výpověď E: *A taky mám takovou zkušenost. Vyjeli jsme s 'děčkama' na mezinárodní setkání a to je velmi namotivovalo pro další práci. Zjistili, že byt' v jednoduchých větách, ale po tom týdnu, že se domluví a že se chtějí ještě více domluvit. Byl to čtrnáctidenní pobyt, byla tam 'děčka' z Německa, Polska, Maďarska, Rumunska a z Česka a ještě z Litvy. 14 dnů tam pracovali, dělali plán, návrh na vybudování parku mládeže, poznávali okolí, museli se tedy domluvit buď v angličtině, nebo němčině, to pro ně bylo úžasné přínosné. (21Ed)*

Že učitelství je profese, která je časově náročná, prokázal výzkum Engelhardta z roku 1982 s 1200 učiteli různých typů škol v Německu (in Ulich 1996, 50). Ve svém výzkumu zjistil, že průměrná pracovní doba učitelů je mezi 51 a 46 hodinami týdně. K podobným závěrům došli při svém výzkumu Häbler a Kunz v roce 1985. (in Ulich 1996, 51) Podle toho výzkumu zaujímá vlastní vyučování méně než polovinu tohoto času, 30 % zabírá příprava na výuku, opravy a hodnocení, 6 % organizační záležitosti, 4 % konference, porady a stejný podíl činí konzultace s žáky a rodiči.

Finanční ohodnocení učitelé profese je respondenty většinou hodnoceno jako nedostačující, pouze jeden z dotázaných si myslí, že je platové ohodnocení dostačující.

- *Nejsem spokojen s platem. (17Ga)*
- *A peníze... Ne že bych si stěžoval, ale kdybych byl sám, asi bych nezvládl sám držet 'barák', mít auto, myslím si, že to by nebylo reálné. Ted' jsem se díval na výplatní pásku a sedmnáct a půl tisíce čistého, to se mi nezdá zase až tak báječné. (17Kf)*
- *Myslím si, že to učitelé povolání by mělo být více ohodnoceno. Když srovnávám jiná povolání, kde se studuje na vysoké škole taktéž, tak to naše učitelé povolání je zprůměrováno a myslím si, že bychom trochu více ocenění si zasloužili. Je to náročná práce. (17Jh)*
- *Naštěstí svoji práci beru spíš jako koníčka. (16Kfe)*
- *Já si ale nemyslím, že je to tak špatné, na to jak dlouho pracuji, jaký mám plat, tak mi to nepříjde tak hrozné. Myslím, že jsou daleko horší práce s nižším platem. (16Id)*

Že je finanční ohodnocení učitelů nedostatečné, dokládá také citát z článku zveřejněného v červnu 2008: *„Průměrný plat učitelů v ČR činí 20 800 korun, zatímco celostátní průměr je o asi tisíc korun vyšší. Přes 20 000 korun však berou v průměru pouze učitelé s více než šestiletou praxí, pedagog s praxí kratší než rok má v průměru 14 800 korun hrubého. Vyplyvá to z průzkumu platů, který v Česku eviduje platy 150 000 lidí, z toho 4 000 učitelů. Učitelé jsou tak v průměru na necelých*

70 procentech platu lidí s obdobným vzděláním, i když ne všichni učitelé musí mít ukončené vysokoškolské vzdělání.“⁴⁷

Jako největší pozitivum profese vidí řada respondentů fakt, že pracují s mladými lidmi, což je udržuje také mladými:

- *Učitelství má samé kladné stránky. To se nedá tak říct, v čem bych popsal, že je ta práce učitele nejhezčí. Když člověk pracuje se studenty a vidí, že je to baví, mají pocit, že je to zajímavé, že jim to k něčemu je a že se při tom něco naučí. Když vidím, že se za celou tu dobu mění a vyvíjí a člověk vidí, že ten proces na ně má nějaký vliv, tak je to velice zajímavý zážitek. (16Ib,c)*
- *Tady je spousta kladů, jsi pořád s mladými lidmi v kontaktu a je tady spousta takových šikovných 'děcek', milých, upřímných. (16K)*
- *A potom čím jsem starší, tak jsem přišel na to, že mezi mladými je člověku dobře. I když říkám, jsou to někdy hulváti, tak nás udržují 'in'. (16Ea)*
- *Klady? ...Samozřejmě je to vztah k mladým a vztah učitelů k žákům. Děti nás ovlivňují v myšlení, takže si myslím, že myšlení nás starších učitelů je pružnější a víc dovedeme pochopit problémy té mladší generace. Řekl bych, že nás pořád udržují tím nábojem a v té mladosti. (16Jb)*
- *Líbí se mi relativní samostatnost práce s mladými lidmi. (16Gb,c)*

Za klad považují oslovení učitelé prázdniny, i když zase vidí jako nevýhodu to, že tak jezdí na dovolenou v době, kdy je hodně teplo a zájezdy jsou nejdražší. Největším pozitivem práce ve školství je fakt, že učitelé pracují s mladými lidmi, což je nutí, aby se neustále vzdělávali, zajímali se o novinky, prostě je to udržuje také mladými.

Nevýhodou profese je časová náročnost. Učitelský úvazek nezahrnuje pouze hodiny přímé práce ve výuce, ale je třeba k tomu připočíst také přípravy na výuku, opravování, zkoušení, administrativní práci, sebevzdělávání, u učitelů cizích jazyků ještě překlady, korespondenci a organizaci při mezinárodních projektech a zájezdech. Mnoho z respondentů učí také v jazykových kurzech, čímž si mimo jiné vylepšují svoji finanční situaci, která podle výpovědí učitelů není příliš dobrá. Ovšem největším problémem práce učitele je stres. Učitelé uvádí, že jejich profese je velmi vyčerpávající, musí být stále ve střehu a fit, aby dokázali zvládnout zátěž ve výuce.

ŽÁCI

A jací jsou podle názoru dotázaných žáci, to byla další otázka položená při interview. Je potěšitelné, že si někteří učitelé myslí, že se mladá generace změnila spíše k lepšímu.

⁴⁷Tuto zprávu potvrzují také statistické údaje, které uvádí, že průměrný plat v České republice je 24 282 korun a průměrný plat pedagogických pracovníků regionálního školství činí 23 899 korun, tedy 98,4 % průměrné mzdy. „Mladí učitelé mají o třetinu nižší průměrný plat ve srovnání s platovým průměrem těch, kteří mají vysokoškolské vzdělání druhého stupně. Nejstarší učitelé středních škol nejsou na tom o mnoho lépe, při stejném srovnání mají až o čtvrtinu nižší průměrný výdělek.“⁴⁷
<http://www.profesia.cz/cms/dokumenty-na-strance/informace-a-analyzy/ucitele-strednich-skol-se-nad-celostatni-prumernou-mzdu-dostanou-az-po-deseti-letech-praxe-v-oboru/42728> [24.6.2010]

- *Nebudu si stěžovat, že jsou horší, mohl bych říci, že skoro naopak. V posledních pěti letech je ta generace aktivnější, samostatnější, zvědavější, v něčem možná povrchnější, ale rozhodně ne horší. Líbí se mi, že už ustoupila doba, kdy se spolužáci posmívali takzvaným šprtům, dneska si jich spíše váží. (12Fd)*
- *Já si teda vůbec nemyslím, že se zhoršili. Opravdu se říká, že teď jsou takoví živější v těch nižších ročnících. Myslím si, že my jsme zrovna školou, kde je tradicí, že problémy s kázní nejsou a že na naší škole panuje takové příjemné klima a ani žádné kázeňské problémy neřešíme ani na poradách, nedochází k nim. (12Hb)*
- *Rozhodně si nemyslím, že by byla dnešní mladá generace horší, ale mají jiný okruh zájmů. (12Jb,c)*
- *Myslím si, že jsou i více ovlivněni technikou, mobily a moderními přístroji. (12Je)*
- *Méně čtou, tím pádem možná mají trošku horší vyjadřovací schopnosti, vyjadřují v heslech, zkratkovitě. (12Jg)*
- *O tom, že se méně čte, to ví dneska každý, a je s tím všechno spojeno. (12Id)*
- *Na druhé straně více se orientují v rychlosti, ve vyhledávání informací, v pružnosti, mají větší obzor, v čem se orientují. (12Ji)*
- *Ale na druhou stranu, jsou tak chytrí někdy - a to je úžasné. (12Ke)*

Ale změny ve společnosti a rychlý rozvoj techniky mají i negativní důsledky, které se na současné generaci žáků projevují. Rozvoj je rychlý a myslím si, že to musí na člověku nechat nějaké následky, když se musí tak rychle přizpůsobovat těm změnám. Musí to mít nějakou odezvu někde jinde, takže s tím možná jsou potom spojené ty problémy, jako disciplinární a podobně. (12Ib,c)

- *Děti mají větší sebevědomí než dříve, autorita už není taková, jak bývala, takže si dovolují a odporují. A i u maturity kolikrát řešíme různé konflikty, kdy rodiče i studenti si stěžují na něco a nejsou oprávněni. (12La,b)*
- *Žáci jsou dnes spíše individuálnější. Někteří jsou nevychovaní, nemají základní společenské návyky. Ale za to třeba mohou rodiče, oni za to zase až tak nemůžou. Někteří jsou z rodin, kde na ně opravdu nemají čas. Někdy jsou takoví zlí. (12Ka)*
- *Takže podle toho, co je dnes, jak to hodnotím, aspoň kluci, co nastupují první ročníky, to jsou hulváti první třídy. Vůči sobě jsou neskutečně sprostí. No a co se týče vztahu ke vzdělávání, tak v podstatě my je jenom obtěžujeme. (12Ed)*
- *Je tady ve škole spousta 'hajzlíků', ale to je všude. Jenže to jsou takoví ti mladí a trošku se s nimi dá ještě něco dělat. (16Kc,d)*
- *Možná musíš být více ve střehu než před dvaceti lety. Oni se snaží někdy tě nachytat, jsou škodolibí, takže tohle je na tom povolání děsné. Pořád se musíš hlídat, abys neměl někde jednak nějakou šmouhu a roztržené kalhoty a abys byl vyspaný, abys byl fit a dobře naladěný, abys byl pořád nad nimi a 'furt' držel opratě. (12Kd)*

Je dnešní mladá generace horší než ta dřívější? Na tuto otázku odpověděli tři učitelé, že ano, že jsou horší, ale tři tvrdí, že si nemohou stěžovat, že by byli horší, spíše naopak, jsou aktivnější, samostatnější, zvědavější, mají větší obzor, umí vyhledávat informace. Možná jsou trochu povrchnější, mají horší vyjadřovací schopnosti a jsou živější. Určitě mají jiný okruh zájmů a jsou hodně ovlivněni měnící se technikou. Učitelé, kteří si na žáky stěžují, kritizují je, že jsou nevychovaní, což je někdy vina rodičů, kteří na ně nemají čas, jsou škodolibí a vůči sobě velmi sprostí.

Následujícím problémem, kterému jsme se věnovali při interview, byla otázka prestiže učitelské profese. Prestiž je spolu se vzděláním a příjmy jedním ze základních ukazatelů sociálního statusu skupiny. Že příjmy učitelů jsou u nás pod republikovým průměrem, ukázala již předchozí kapitola, jak si tedy dotázaní myslí, že společnost oceňuje práci učitelů, byla otázka, na kterou respondenti odpovídali zcela shodně. Většina si myslí shodně s respondentem I: *Co mi vadí u toho povolání nejvíc, je nízká společenská prestiž. (15Ia) Bohužel já mám v poslední době pocit, že prestiž učitele jde hodně dolů. Mě to třeba mrzí, já si myslím, že to dělají hodně média, že se některé věci zbytečně medializují. (15Dc) Také K tvrdí: Myslím si, že učitelská profese moc oceňována není, ta prestiž nějak nic moc. Musím říct, že já nevykřikuji, že jsem učitel, když někde jsem. (15Ka)*

- *A taky kantorům nejde o peníze nebo o něco takového. Jim jde, já si myslím, aspoň mně jde o to, že bych byl rád, aby školy byly dobře vybavené, aby se nám dobře učilo a aby 'děcka' dostaly něco do života. Ale bohužel médiu jsme bohužel posuzováni jinak. Tak jsme stavěni do negativní pozice, protože mi pořád řveme o peníze, že chceme jenom peníze a že máme spoustu volna, což mě celkem mrzí. (15Dc)*
- *Myslím si, že práce učitele nebývá docenována, že dělají tolik činností, které by v řadě povolání nikdo nedělal. Samozřejmě je děláme v podstatě zadarmo. Ale je dobré, že ještě učitelé jsou motivováni, že je práce baví, protože jinak by to určitě nešlo. (17Hf)*
- *No a potom bych řekl, že učitelské povolání v dnešních společenských hodnotách nemá tak vysokou prestiž. Žáci si chtějí vážit osobnosti, ale když celá společnost tak na sto procent neuznává učitelské povolání, tak se to odráží i v myšlení mladých. (15Ja)*
- *Celkově společnost asi nedoceňuje tu práci. Oni si myslí, že odučíme těch svých pár hodin a tím skončíme, ale zrovna u těch jazyků čeština, němčina, to je strašné množství práce navíc, jako je opravování, školení, a člověk je pořád aktivní a musí se pořád vzdělávat a to už se nevidí. (15Lc)*
- *Někteří lidé si myslí, že máme pořád jenom volna a popíjíme kafe, jiní vidí náročnost práce, stres a zátěž. (15Ga)*

Ale v jednom případě má dotázaný i kladnou zkušenost. *Myslím si, že práce učitele není příliš oceňována. Na druhou stranu, někteří lidé mají představu, že učitelé jsou všestranní a schopní. Záleží na tom, s kým hovořím, abych to posoudil, a také na situaci. Nedá se říci, že by se to změnilo. Učitel je tak trochu pořád služebník státu a režimu. (15Fb,c)*

A na závěr výrok jednoho z mladých učitelů, který si myslí, že by se učitelé měli více bránit a prosazovat: *Tak, co jsme si navařili, tak to máme! Já si myslím, že si za to můžeme sami. Pokud je špatná, tak je to náš problém. Učitelé, když se naštvou, tak jdou do práce, že jo. Tak si ponadávají a jdou do práce, protože mnozí řeknou: „A já vám na to kašlu.“ A jdou učit a nikdo to ani nezaznamená, v novinách se to ani neobjeví, ministryně o tom třeba ani neví. A proč by měla? Dohádají se odborové svazy, všechny, které jsou. A pak se zjistí, že by byla fakt potřeba odborová komora, která není a která by hájila nějaké práva, jako to mají třeba lékaři nebo právníci. Takže já to vidím tak, že když to někdo neudělá, tak to nebude. Když se prostě nenajdou ti rozumní, kteří se budou schopni domluvit, tak si budeme 'furt' jenom stěžovat. A nikdo nás nebude poslouchat. (17Nc)*

Většina dotázaných si stěžuje, že prestiž učitelské profese je nízká, že společností není doceněna. Pouze dva respondenti připouští, že jsou lidé, kteří si práci učitele váží. Tyto výsledky jsou v rozporu s výsledky některých výzkumů. Například dotazníkové šetření Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd z června 2007, kdy bylo dotazováno 1013 obyvatel České republiky nad 15 let, uvádí, že na prvním místě v hodnocení prestiže jsou z 26 profesí na prvním místě lékaři (88,2), za nimi vědci (81,8), na třetím místě jsou učitelé na

vysoké škole (77,5), na čtvrtém místě se 71,2 body zdravotní sestry a na pátém s 71,1 body z 99 možných učitelé základní školy.⁴⁸

ZMĚNA PROFESE, ŠKOLY

Z patnácti respondentů devět vypovídalo, že o změně profese neuvažují, že se jim práce ve školství líbí (A, B, G, I, J, K, L, M, O). Z těchto devíti respondentů sedm je spokojeno na typu školy, na kterém pracuje, a proto nechtějí ani přejít na jiný typ školy (A, B, C, H, J, K, M). Jsou to učitelé jak gymnázií, tak středních odborných škol. M si myslí, že na změnu profese už je v jeho případě pozdě. O změně školy přemýšlí G, která učí na soukromé škole, a J, která by byla ochotna odejít na jakýkoliv typ školy jakékoliv úrovně. J už učila na částečný úvazek již téměř na všech typech škol a podobně jako M, který již učil na mnoha školách, si myslí, že žáci jsou všude stejní. Také N si *nemyslí, že by někde byli žáci nějak extra lepší* (12Nk), přestože učil teprve na dvou typech škol. Pro G je *důležité, aby na škole byl dobrý kolektiv učitelů, aby se tam cítil dobře*. (24Gc)

O odchodu ze školství vážně uvažoval v době, kdy jsem s ním dělala interview, jeden z respondentů. N chce změnit profesi, protože je podle jeho slov *potřeba tak šest, sedm let, aby člověka opustily všechny ideály*. Myslí si, že *to není problém profese, je to čistě jeho problém, problém profese si netroufá odhadnout*. Myslí si, že *ta profese nemá nějaký zásadní, velký problém*. (24Nc,d) Ovšem také říká: *Na druhou stranu se mi nějak extra nechce začínat znovu. Ale možná by to bylo lepší. Uvažuji zcela vážně, že toho nechám, protože některé věci mě opravdu nebaví*. (24Ne) Z rozhovoru s N vyznívá, že je zklamán nezájmem žáků, kteří se nechtějí učit, přestože se snaží ve výuce cizích jazyků měnit metody a formy práce, hledá učebnici, která by žákům nejvíce vyhovovala, zpestřuje výuku prací s počítači, internetem, interaktivní tabulí: *Vzpomínám na všechno možné a kombinuji, co jsem se dozvěděl nového, ale narážím na tu netečnost a nezám, stádovost*. (12Na) *Já se můžu stavět na hlavu a je to zbytečné, jim se nechce. A rozhodně si dávám pozor na to, aby hodiny nebyly jenom jeden monolitický blok, šedivý, snažím se to střídat*. (12Nb) Další skutečnost, která podle rozhovoru N vadí, jsou špatné vztahy mezi učiteli, které jsou na jejich škole, o některých lidech ve školství si myslí, že by bylo lepší, kdyby odešli: *Mnozí mají problémy třeba pozdravit nebo na pozdrav odpovědět a člověk má občas pocit, že vyrušuje hlasitým „dobrý den“*. *A to je právě to, že já si myslím, že spousta lidí tady už nemá co dělat. Jsou tady lidi, kteří neumí dělat nic jiného - a to tady bych vztáhl na celé školství*. N nemá strach, že by se jinde neuživil. Za pár měsíců po našem rozhovoru se N rozhodl opravdu ze školství odejít a nastoupil do počítačové firmy, ve které pracoval již předtím externě.

Dva kolegové si myslí, že není dobré setrvávat celý život na stejné škole nebo v jednom povolání. B *by řekl, že by to po několika letech učení prospělo každému učiteli, aby z toho učitelského povolání trošičku vysadil*. *On sám byl rok mimo školství, a pokud má otevřeně říct sám za sebe, že mu to, myslí si, strašně prospělo. Člověk získá možná takový nadhled a kdyby to bylo v mých silách, tak bych řekl, že by to po několika letech učení prospělo každému učiteli. Ale na druhé straně mu po tom roce 'děcka' chyběly*. D tvrdí s lehkou nadsázkou: *Je dobré se vyvíjet a vyzkoušet si. Proto jsem už taky zkusil více míst. Protože si myslím, že není v pořádku, když je někdo na jednom místě, učí třeba čtyřicet let. Že se to na něm hodně podepíše. A nevím, jestli budu chtít učit celý život. To ukáže*

⁴⁸ <http://www.cvvm.cas.cz/index.php?disp=zpravy&lang=0&r=1&s=2&offset=&shw=100819> [26.7.2011]

čas. Až budu muset chodit do školy s neprůstřelnou vestou, tak se asi zamyslím, jestli mi to stojí za to. (24De,f)

D uvažuje občas nejen o změně profese, ale také o změně školy, i když ho *učitelství strašně baví. Ale na druhou stranu strašně vyčerpává*: Tak jsem říkal, že půjdu učit na gympl. To určitě láká, jiný typ školy, strašně mě láká učit na vysoké škole. To je taková moje ambice, že bych si to chtěla jednou zkusit, jaké to je. Protože to taky může být zajímavé, protože mám zkušenost s prací s dospělými, protože jsem učil a učím i teď dospělé, že je to strašně fajn práce, dělám to hrozně rád. Chtěl bych to teda zkusit i na té vyšší úrovni, teda na vysoké škole. Ale zase mám i další ambice. Hrozně by se mi líbilo ve školce. Je to velký rozdíl a vím, že na to nemám vzdělání, že je to pro mě nedosažitelné. No člověk má různé nápady, taky podle nálady, že s tím 'švihne' a že půjde třeba do nějaké firmy, že ho budou živit jazyky, těch možností je v podstatě hodně. Člověk, který má jazyk, má hodně možností. A učitelé jsou hodně flexibilní. Jde o to se nebát a zkusit to. (24Da-d) D tedy nevyklučuje, že by odešla ze školství a pracovala v oboru, ve kterém by mohla využít své znalosti cizích jazyků, protože ji občas při práci s žáky připadá, že přes všechno úsilí, které do práce vkládá, nevidí výsledky své práce. Dalším problémem jsou podle názoru D ne vždy ideální pracovní podmínky: *Myslím si, že je to hodně o vybavenosti škol, a taky jsme tlačení k tomu, abychom ke každému přistupovali individuálně, ale při počtu studentů ve třídách to nejde. Já nemám šanci, já bych chtěla, já se snažím, ale nemůžu se rozkrájet.* (17De,f)

Také F má podobně jako D občas chuť odejít ze školství, když se mu zdá, že vynaložené úsilí nepřináší takový efekt, jak by si představoval. Ale odejít nemíní, protože *má pocit, že nic jiného neumí* (24Fb): *Já jsem si to řekl několikrát, ale záleží na tom, v které fázi školního roku to je. Někdy jsou taková krizová období. Někdy se mi nepovede hodina, i když jsem to stejné učila vícekrát a já jsem z toho taková nešťastná. Nebo mám pocit, že ty výsledky u žáků se nedostavují, i když se snažím sebevíc. Někdy mám naopak nějaký malý úspěch, tak se z toho zase vzpamatuji.* (24Fb)

Zajímavé je, že tři kolegové (K, L, B) vypovídali, že pokud by uvažovali o změně profese, chtěli by dělat průvodce, delegáta, prostě zaměstnání, které je spojeno s cestováním. Přitom jenom jeden z nich (B) má jako druhý předmět aprobace zeměpis, další dva (K, L) český jazyk. Dva nynější učitelé cizího jazyka (L, B) tuto práci vykonávali během studia a L si z tohoto důvodu zvolil studium cizího jazyka. Ale všichni jsou nyní spokojeni ve škole, na které učí, a neuvažují o tom, že by ze školství nebo ze školy, kde působí, odešli.

O změně profese uvažovali dříve dva respondenti (M, E). Oba shodně v rozhovoru uvedli, že jsou na takovou změnu po dvaceti letech příliš staří, že *na změnu profese je pozdě*. E navíc dodává, že *když před pár lety chtěl jít pracovat do nějaké firmy, ve které by mohl využít své znalosti cizího jazyka, zjistil, že nestačí jen umět jazyk, člověk musí mít i nějaké jiné odborné znalosti.* (24Eb) Většina dotázaných učitelů se vyjádřila, že jsou se svojí prací spokojeni, že nemají v úmyslu změnit profesi. Pět z nich by o změně zaměstnání uvažovalo, kdyby dostali dobrou nabídku.

Také Urbánek (2001) ve svém dotazníkovém výzkumu zjišťoval, jak studenti vnímají realitu budoucí profese. Výsledky interview se poměrně výrazně liší od výzkumů získaných v této studii. Učitelství by za žádnou jinou profesi nevyměnilo 12,3 %, pro změnu profese se kategoricky vyjádřilo 5 % dotázaných. Více než polovina (57,1 %) uvedla, že pokud by to bylo výhodné, pak by o změně profese uvažovala a další téměř třetina (24,1 %) připustila, že by učitelkou profesí opustila alespoň na nějaký čas. Podíl budoucích učitelů, který uvažuje

jednoznačně nebo částečně o odchodu z profese, je velmi vysoký, což se shoduje i s dalšími výzkumy z této oblasti. (Stránská 1996, Havlík 1997)

Již zmíněný výzkum Ministerstva školství Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce z dubna 2009 dospěl k podobným závěrům. „38 % respondentů by si po zkušenostech vybralo jiné povolání. Nejvýznamnějším důvodem k úvahám o ukončení profese učitele je psychická a fyzická náročnost povolání (73 %). Dalším důležitým důvodem jsou žáci, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele (68 %). Významné je i špatné finanční ohodnocení a malý rozdíl v ohodnocení špatné a dobré práce, dále nízká společenská prestiž a nechuť jednat s rodiči, kteří nerespektují učitele.“⁴⁹

4.4 ZÁVĚRY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Tato kapitola představila výsledky analýzy rozhovorů s patnácti respondenty výzkumu, kteří se vyjadřovali k problematice volby učitelského povolání, k průběhu svého studia na vysoké škole, k otázkám role učitele cizích jazyků a k jeho kompetencím, mluvili o svém postoji k reformě a ke komunikativní metodě výuky jazyků a v neposlední řadě k profesi učitele.

Dotázaní odpovídali, že si zvolili profesi učitele, protože se jim práce líbila, někteří měli vzory v rodině a také proto, že mají rádi děti. Někteří původně toto povolání dělat nechtěli, zajímali se většinou o cizí jazyky, které je bavily. Jak bylo řečeno, mělo několik oslovených učitelů vzory v rodině, navíc skoro všichni respondenti mluví ve svých výpovědích o kladných příkladech svých učitelů, které měli na základní, střední nebo vysoké škole.

Dále bylo v rozhovorech diskutováno studium na vysoké škole. Je potěšitelné, že většina z učitelů se vyjádřila, že byli na vysoké škole dobře připraveni po stránce odborné, že jejich teoretické znalosti byly na vysoké úrovni. Někteří kritizovali nedostatek hodin praxe a málo hodin didaktiky cizího jazyka. Ti, kteří měli během studia možnost zúčastnit se dlouhodobějších studijních pobytů v zahraničí, velmi kladně hodnotili přínos těchto pobytů po stránce jazykové, ale byli jim přínosem také, co se týká samostatnosti a poznávání jiné kultury a země.

Následující kapitola se věnovala roli učitele cizích jazyků, úkolům, které plní ve škole i mimo ni v souvislosti se svojí odborností, vztahu učitelů k probíhajícím změnám ve školství a kompetencím, které by měl učitel s důrazem na kompetence učitele cizích jazyků. Úkolů, které učitelé cizích jazyků plní v souvislosti se svým předmětem, je dlouhá řada. Jsou to kromě výuky také příprava na ni, opravování testů, esejí, prací žáků, zkoušení. K přípravě na vyučování je třeba započítat sledování aktuálních cizojazyčných odborných časopisů a časopisů pro mládež, odborné literatury, vyhledávání textů a cvičení na internetu, sledování cizojazyčných programů v televizi a filmů. V neposlední řadě sem patří účast na akcích dalšího vzdělávání učitelů. To vše je potřeba, aby učitelé zůstali v kontaktu s cizím jazykem a aby ve výuce používali moderní

⁴⁹ <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/jana-hruba-nazor-ucitelu-na-povolani.html> [26.7.2011]

metody. Nedílnou součástí dalšího vzdělávání učitelů cizích jazyků by měla být, podle názoru respondentů, účast na zahraničních studijních pobytech, kde se setkávají se současnými přístupy k výuce jazyků, poznávají jazyk a země, jejíž jazyk vyučují. Aby žáky motivovali k učení se cizímu jazyku, snaží se organizovat pro žáky zahraniční zájezdy a mezinárodní projekty, protože zde mají účastníci možnost zjistit, jak potřebná je znalost jazyků. Nedílnou součástí dalšího vzdělávání učitelů je samostudium, které také učitelům zabere poměrně hodně času.

Další část práce se zabývala vztahem učitelů k reformám ve školství. Je potěšitelné, že většina respondentů vítá zavedení státních maturit, především proto, že si myslí, že nová zkouška z cizího jazyka je dobře připravena a někteří již absolvovali řadu seminářů k této problematice. Pouze několik dotázaných si myslí, že nová maturita není dostatečně propracovaná a jsou proto zastánci jejího odložení. Postoj k zavádění rámcových programů je u oslovených učitelů rozporuplný. Někteří je vítají, protože školní vzdělávací programy zvětšují autonomnost škol a učitelů a umožňují profilaci škol, pokud jsou dobře připraveny. Někteří učitelé, především ze škol, které ještě školní vzdělávací program netvořily, se obávají, že komunikace mezi učiteli bude velmi obtížná, že se nebudou schopni rozumně domluvit. Mnoho učitelů kritizuje způsob zavádění programů, na které nebyli učitelé dostatečně připraveni. Také v otázce využívání moderních technologií ve výuce a v přípravě na ni jsou mezi učiteli rozdíly. Většina učitelů však má dojem, že přínos těchto didaktických prostředků je velký a rádi je využívají. Pouze jeden učitel se vyjádřil, že má z této techniky strach a používá ji vůbec nebo minimálně.

Postoj učitelů cizích jazyků k současné komunikativní metodě výuky je jednoznačně pozitivní. Všichni znají a používají aktivizující metody, jako je práce ve dvojicích a ve skupinách, projektovou výuku nebo práci na stanovištích. Oceňují jejich přínos pro rozvoj komunikativní kompetence žáků, i když jsou si vědomi toho, že jejich příprava dá hodně práce a zabere spoustu času a že je hluk ve třídě při nich větší, než když vyučují frontálně. Většina respondentů také používá učebnice cizích jazyků, které jsou koncipovány podle principů komunikativní metody a rámcových vzdělávacích programů, pouze jedna škola ještě pracuje s dříve osvědčenými tituly. Ve shodě s komunikativní metodou se také dotázaní učitelé snaží používat ve výuce mateřský jazyk co nejméně, a pokud možno dávat pokyny od začátku v cizím jazyce. Gramatiku a některou slovní zásobu však vysvětlují česky, protože je to rychlejší, a také se obávají, že v cizím jazyce by tomu žáci nerozuměli.

Učitel by tedy měl být podle výpovědí dotázaných nejen odborníkem ve svém oboru, ale také výborným organizátorem, vychovatelem, poradcem. Učitel cizích jazyků by měl navíc dokonale umět cizí jazyk, který vyučuje, a měl by znát zemi, jejíž jazyk učí, aby mohl žákům přiblížit realie a kulturu dané země. Ideální je, když zná zemi z vlastních návštěv. Jak už bylo řečeno na začátku, je učitel také mnohým žákům vzorem a může ovlivnit jejich volbu budoucího povolání.

Jako pozitivní na práci učitele vidí respondenti na učitelské profesi prázdniny, které jsou podle jejich výroků odměnou za stresující a časově náročnou práci. Největším kladem je však skutečnost, že pracují s mladými lidmi a tato práce je baví, přestože je dnešní mládež podle názoru některých dotázaných živější, nevychovaná a žáci jsou na sebe hrubí. Jiní si ale myslí, že žáci nejsou horší, že jsou prostě jiní, zvědavější, samostatnější, mají větší přehled, jsou hodně ovlivněni technikou. Také autorita učitelů u žáků klesá, což asi souvisí s celkovým postojem společnosti k učitelské profesi. Prestiž učitelské práce je podle většiny dotázaných nízká, pouze dva z nich si myslí, že někteří lidé práci učitelů oceňují. To souvisí pravděpodobně také s nízkým platem učitelů, na který si někteří učitelé stěžovali.

Protože vzorek učitelů, se kterými byly vedeny rozhovory, je patnáct respondentů, byl pro zajištění validity vypracován k některým problémům dotazník s cílem zjistit u většího počtu respondentů, jaké jsou jejich názory na některé problémy, kterými se interview věnovaly. Výsledky tohoto dotazníkového šetření představuje následující kapitola.

5 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Výsledky analýzy jednotlivých interview a jejich srovnání byly natolik zajímavé, že bylo rozhodnuto, kromě porovnání některých klíčových kategorií s výsledky jiných šetření, provést k vybraným problémům ještě dotazníkové šetření, které by díky většímu počtu respondentů umožnilo jejich zobecnění.

5.1 PŘEDVÝZKUM

V rámci přípravy interview byl v roce 2007 uskutečněn krátký předvýzkum. Učitelé, kteří se účastnili seminářů dalšího vzdělávání, které organizoval nebo na kterých participoval Ústav cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě, byli požádáni o vyplnění dotazníku (Dotazník Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, viz příloha) s uzavřenými i otevřenými odpověďmi.

V předvýzkumu odevzdalo dotazník 138 učitelů cizích jazyků. Z toho většina působí na středních odborných školách (73 respondentů). Početně silně zastoupena byla také skupina učitelů vyučujících na různých typech gymnázií (36). Do předvýzkumu se ale zapojili také učitelé ze základních (7 respondentů), jazykových (6 respondentů) a vyšších odborných škol (3 respondenti), takže byli zastoupeni učitelé všech typů škol. Někteří učitelé (31) působí na více školách.

Zajímavé bylo zjištění, že z počtu 120 učitelů, kteří zadrželi odpověď zjišťující jejich věk, je nejpočetněji zastoupena skupina učitelů ve věku do 35 let (46 učitelů). V rozpětí 36 – 45 let bylo 33 učitelů a mezi 46 a 55 lety 30 učitelů. 11 učitelů bylo starších 55 let. V dotazníkovém šetření nebyla tato otázka učitelům položena. Protože dotazníky vyplňovali účastníci seminářů dalšího vzdělávání učitelů, je potěšitelné, že i mladí učitelé po skončení svého vysokoškolského studia mají zájem se vzdělávat v oboru.

Čtvrtá položka dotazníku v předvýzkumu se vztahovala ke kvalifikaci učitelů. Většina respondentů absolvovala magisterské učitelké vzdělávání na vysoké škole (85). 37 učitelů absolvovalo některou z forem dálkové vzdělávání, 16 respondentů studovalo v zahraničí. Kratší formy dalšího vzdělávání, jako jsou metodické semináře, jazykové kurzy nebo intenzivní jazykové kurzy, navštěvovalo 83 učitelů. Tato položka je poněkud zkreslená, protože pouze tři učitelé odpověděli, že navštěvují metodické semináře, ale dotazník jim byl právě na takovémto typu dalšího vzdělávání předložen. Učitelé cizích jazyků, kteří participovali na předvýzkumu, zastávají ve školách funkce třídního učitele (69) nebo předsedy předmětové komise (13), pracují jako lektoři jazykového vzdělávání (19), podílí se na projektech (24), na partnerských výměnách škol (4) a působí ve vedení školy (6). V odborové organizaci je zapojeno pouze šest učitelů.

Další blok otázek se vztahoval k výuce cizího jazyka. Podle odpovědí učitelů je vztah žáků k cizímu jazyku kladný (9) nebo spíše kladný (79). Nikdo z nich si nemyslí, že by byl postoj žáků k výuce cizího jazyka zcela záporný, ale dvacet učitelů se domnívá, že je spíše záporný. Nejčastěji se vyučuje na školách angličtina (62 odpovědí), na druhém místě je zatím německý jazyk (46 odpovědí) a s velkým odstupem následuje ruština (5 odpovědí), francouzština (2 odpovědi) a španělština, japonština, hebrejština, nizozemština, latina a slovenština (1 odpověď). Většina škol

vyučuje cizí jazyk s hodinovou dotací tří hodin týdně (71), čtyři hodiny týdně má 35 škol, pět hodin pouze šest škol a šest hodin pět škol. Nižší počet hodin, tj. dvě hodiny týdně, vyučuje cizí jazyk 25 škol ze zkoumaného souboru. Další cizí jazyk má v nabídce 108 škol, tři hodiny týdně mu věnuje 47 škol, dvě hodiny 45 škol, 15 škol dokonce 4 hodiny. Tyto údaje jsou zkráceny skutečností, že dotazník mohlo zodpovídat více učitelů z jedné školy.

Pro výuku cizího jazyka využívají učitelé podle předvýzkumu především skupinovou práci (87), 48 učitelů zařazuje do vyučování projektovou metodu, počítač využívá 47 učitelů a práci na stanovištích 27 učitelů. Poměrně hodně je zastoupena frontální výuka (35 učitelů), naopak překvapivě málo je zařazována práce ve dvojicích (1). Nejčastěji využívají učitelé ve výuce cizího jazyka video (56) nebo CD (56) a DVD (19). Respondenti používají také internet (19) nebo počítač (13).

Interview se zabývalo také názorem učitelů na jejich pregraduální vzdělávání, proto byly do předvýzkumu zařazeny také položky k této problematice. Zde byla využita otevřená forma odpovědí. Většinou se respondenti domnívají, že při studiu na vysoké škole dostali dobrý metodický základ (50 odpovědí), jako nedostatečné hodnotí získané dovednosti 18 učitelů a 6 učitelů se domnívá, že se jednalo spíše o teoretické znalosti. Jako průměrné hodnotí své metodické dovednosti pouze dva dotázaní. Lépe byli učitelé podle odpovědí připraveni po stránce jazykové. Jako dobré, přínosné, kladné hodnotí podíl jazykového vzdělávání během studia na vysoké škole 66 respondentů, naopak jako příliš teoretické, nedostatečné nebo minimální celkem 18 učitelů. Touto otázkou se dále zabývá kvalitativní šetření (kapitola 5).

Jaký je zájem o další vzdělávání, tomu se věnovaly další položky. Podle odpovědí je tento zájem překvapivě malý, protože 33 učitelů se neúčastní žádné z forem dalšího vzdělávání (33 učitelů) nebo pouze jednou za rok (21 učitelů), jednou za pololetí (44 učitelů). Ale 22 respondentů navštěvuje další vzdělávání jednou měsíčně a sedm dokonce jednou týdně. Samostudium preferuje pět oslovených učitelů. K tomu, o jaké semináře by měli zájem, se vyjádřilo pouze 18 dotázaných, takže z této položky nelze vyvozovat žádné závěry. Větší ohlas mají u učitelů cizích jazyků jazykové kurzy, což dokazuje, že učitelé cítí potřebu se v této oblasti dále vzdělávat nebo osvěžovat své jazykové dovednosti. O intenzivní kurzy projevilo zájem 38 učitelů. Pravidelné kurzy by chtělo navštěvovat 32 učitelů, ale i tady je poměrně četná skupina respondentů, kteří o jazykové vzdělávání nemají zájem (33 oslovených učitelů).

5.2 DOTAZNÍK

Na základě výsledků předvýzkumu a ze zpracování dat získaných při strukturovaných rozhovorech s oslovenými učiteli byl sestaven dotazník, díky kterému by měla být zajištěna větší validita výzkumu. Kvalitativní přístup tak byl doplněn dotazníkovým šetřením, které bylo vyhodnoceno kvantitativně. Výpovědi učitelů získané při interview byly doplněny o výsledky jiných šetření, která byla k této problematice realizována (Urbánek 2005, 32 podle Koťa 1998, 30-34), Doležalová 2005, 119, Čapek 2006, 51, Švecová a Vašutová ed. (1997): Problémy učitelské profese ve škole. Praha: UIV. Vašutová 2001, 73, Kosíková 2005, 129-132, Blížkovský 2000, 83-110). Z těchto odpovědí byly vybrány ty, které se nejčastěji objevovaly, a z nich byl sestaven dotazník s volbou odpovědí, který dále nabízel možnost otevřené výpovědi k jednotlivým položkám. Respondenti odpovídali na dotazy, které zjišťovaly, proč si vybrali

profesi učitele, jaký by měl být podle jejich názoru dobrý učitel, jaké metody využívají ve výuce cizího jazyka, jaké jsou dle jejich názoru výhody a nevýhody učitelské profese, jaký je jejich názor na probíhající reformu školství a zda-li by chtěli nebo nechtěli odejít ze školství a proč (Dotazník Učitelé cizích jazyků). O vyplnění byli požádáni především učitelé z Moravskoslezského kraje, kteří se zúčastnili seminářů připravovaných Ústavem cizích jazyků Slezské univerzity v Opavě, ale také kolegové z dalších škol, kde prováděli praxi studenti Slezské univerzity, a kolegové, na které máme kontakty. Celkem odevzdalo vyplněný dotazník 222 respondentů.

5.2.1 VOLBA POVOLÁNÍ

První položka dotazníku se zabývala otázkou, co oslovené učitele ovlivnilo při volbě povolání. Respondenti mohli zatrhnout libovolné množství odpovědí, což se také stalo, protože ve výsledku bylo zatrhnuto 426 dotazníkových položek při 222 respondentech.

Z dotazníkového šetření (příloha 5, graf 1) vyplývá že si respondenti vybrali profesi učitele především ze zájmu o své aprobační předměty, tedy i o cizí jazyk, který byl u všech oslovených jedním z předmětů, který vystudovali. Dalším důležitým podnětem pro volbu učitelské profese byl zájem o práci s dětmi a mládeží, který se velmi často objevoval i v odpovědích při interview. Stejně jako při rozhovorech i v dotazníku učitelé tvrdí, že měli učitelké vzory v rodině (47 respondentů) nebo jim byl příkladem jejich učitel (34 respondentů) nebo je pedagog pro studium učitelství získal (27). Naproti tomu 12 současných učitelů cizího jazyka mělo mezi svými učiteli záporné vzory, podobně jak to v interview zmiňují tři oslovení učitelé, a protože chtěli učit lépe než oni (7 odpovědí), rozhodli se pro studium učitelství. Osm dotázaných chtělo svému učiteli dokázat, že jsou schopni vystudovat učitelský obor. Také snaha umět dobře cizí jazyk byla důležitým impulsem pro volbu budoucího zaměstnání (86 odpovědí). Jako náhradní řešení zvolili studium učitelství dva oslovení, kteří se původně hlásili na jiný obor, podobně jak to v rozhovorech připouští pět dotázaných. Ale zřejmě je práce učitele zaujala, a proto u ní zůstali. Z uvedeného je zřejmé, že škola a, jak se dočítáme v záznamech rozhovorů, také vysokoškolské pedagogové ve velké míře mohou ovlivnit budoucí rozhodnutí o volbě povolání. Otevřenou odpověď využilo pouze šest dotázaných. Těm bylo nabídnuto dobře placené místo ve školství (1 respondent) nebo se jim naskytla příležitost (4 respondenti). Jeden učitel má pocit, že má pro toto povolání vhodné vlastnosti, jako jsou trpělivost a pečlivost, a pro dalšího bylo rozhodující, že učil soukromě.

5.2.2 VLASTNOSTI A KOMPETENCE UČITELE

Další položka dotazníku zjišťovala, jaký by měl být podle názorů respondentů dobrý učitel cizího jazyka, jaké by měl mít vlastnosti a kompetence. Respondenti měli označit minimálně tři, maximálně pět odpovědí nebo doplnit vlastní tvrzení. Záměrně nebyly jednotlivé alternativy odpovědí seřazeny do skupin, aby to respondenty při výběru odpovědí neovlivnilo.

Podle názorů dotázaných, které lze porovnat v druhém grafu (příloha 5, graf 2), je pro práci pedagoga nejdůležitější, aby měl rád děti a mládež a aby s nimi uměl komunikovat. Tento výsledek se výrazně liší od výpovědí učitelů, kteří byli osloveni při interview. Ti se domnívají, že učitel cizího jazyka by měl především perfektně ovládat cizí jazyk, měl by být odborníkem ve svém předmětu. Za důležité vlastnosti považuje 104 učitelů spravedlnost, ale také důslednost (86 odpovědí) a trpělivost (45 odpovědí). Dále je pro učitele podstatné, zda umí vyučovat (92 odpovědí), efektivně vést žáky a motivovat je (90 odpovědí). Také je potřeba, aby umožňoval rozvoj osobnosti žáků a vytvářel pro její rozvoj ve třídě potřebné klima. Vysokou četnost má ještě schopnost přizpůsobovat se vyučovacím situacím, improvizace (44 odpovědí) a vysoká profesionální odpovědnost (41 odpovědí).

Můžeme říci, že vlastnosti učitele mají velký vliv na proces vyučování, ale nejsou jediným faktorem, který ovlivňuje vyučování. Jejich vliv je třeba vidět v souvislosti s rolí, kterou v procesu vyučování učitel zastává (Königs 1983, 365) a o které pojednávala kapitola 4.2.7.

5.2.3 METODY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Jaké metody využívají dotázaní učitelé při výuce cizích jazyků nejčastěji, k tomu se vztahovala následující otázka dotazníku (příloha 5, graf 3).

Metodická kompetence, tedy dovednost uplatňovat mimo jiné různé modely vyučování a učení, získala při zjišťování důležitých kompetencí učitelů od respondentů pouze 27 hlasů a využívání moderních technologií jen 18. Přitom podle odpovědí učitelů, participujících na dotazníkovém šetření, považují za neefektivnější metodu pro výuku cizího jazyka skupinovou práci (107 odpovědí). Na druhém místě jsou zařazeny s četností 104 odpovědí metody práce s textem, tedy čtení a poslech s porozuměním. S odstupem následují problémové vyučování (65 odpovědí), řízená diskuse (62 odpovědí), učení žáků učit se (60 odpovědí) a vzájemné učení žáků (59 odpovědí). Využívání počítačových programů a internetu považuje za efektivní pouze 31 učitelů z celkového počtu dotázaných. Také projektové vyučování, které je odborníky považováno za jednu z efektivních možností, jak naplňovat ve výuce klíčové kompetence, považuje za přínosné pouze 30 respondentů. Opomíjeno je současně využívání inscenačních a dramatických metod, které jsou pro rozvoj komunikativní kompetence velmi důležité. Naproti tomu je asi stále ještě poměrně dost využíván ve výuce oslovených učitelů cizího jazyka výklad, neboť jej za efektivní považuje 32 respondentů.

5.2.4 REFORMA ŠKOLSTVÍ

Protože v současnosti probíhá rozsáhlá reforma školství, byla také této problematice věnována v dotazníku pozornost. Jak vnímají změny ve školství oslovení učitelé, ukazuje graf 4 (příloha 5).

Součástí reformy je změna formátu maturitních zkoušek a změna kurikula, především zavádění rámcových vzdělávacích programů a tvorba školních vzdělávacích programů. K těmto otázkám se vyjadřovali učitelé většinou spíše negativně. Pouze 57 dotázaných si myslí, že reforma je

bezpodmínečně nutná. Jak vyplývá z otevřených odpovědí, je důvodem záporného přístupu k reformě pro některé nedostatečná připravenost a způsob, jakým je reforma prováděna. Tři učitelé se domnívají, že reforma je pouze formální, znamená velké 'papírování' a není dostatečně zabezpečena (1 odpověď), takže učitelé mají stále méně času na přípravu na vlastní výuku (1 odpověď). Jeden z respondentů ironicky napsal: „Ona nějaká reforma probíhá?“

Učitelé se především domnívají, že nová maturita znamená více práce pro učitele (94 odpovědí) nebo dokonce, že maturita je 'chaos'. Pouze 50 učitelů se domnívá, že zavedení nové formy maturitní zkoušky bude přínosem pro žáky. Jeden z dotázaných oceňuje, že nová maturita umožní srovnatelnost se zeměmi Evropské unie.

Stejně odmítavý je přístup respondentů k rámcovým vzdělávacím programům, protože podle nich nepřinesou nic nového (74 odpovědí), znamenají jen více práce (58 odpovědí). Jenom 35 učitelů ze vzorku se domnívá, že rámcové vzdělávací programy zvýší autonomii a umožní profilaci škol. Jeden z dotázaných tvrdí, že rámcové vzdělávací programy jsou přínosem pro školy, které chtějí něco změnit, na ostatních školách se jedná pouze o formální změny. Další si myslí, že rámcové vzdělávací programy nezmění učitele, kteří by změnu potřebovali.

Srovnáme-li výsledky dotazníkového šetření s názory vyslovenými respondenty při interview, zjistíme, že zde jsme dospěli k opačným názorům. Většina učitelů dotázaných při interview na jejich názor k zavedení nových státních maturit novou formu maturitní zkoušky vítá, protože se domnívá, že bude přínosem pro žáky. Jednoznačně pozitivně se v rozhovorech vyjádřilo devět z patnácti učitelů. Tři z dotázaných pedagogů se obávají, že nová koncepce ještě není dostatečně propracovaná, a dva si myslí, že není vhodná a potřebná pro učňovské školy a pro dálkové studium.

Názory na zavádění rámcových vzdělávacích programů jsou u respondentů rozhovorů stejně rozporuplné jako názory respondentů dotazníkového šetření. Především mladí učitelé reformu vítají jako možnost ovlivnit obsah i způsob výuky. Kritizují však její nedostatečnou připravenost.

5.2.6 KLADY A ZÁPORY UČITELSKÉ PROFESY

Další položky se zabývaly výhodami a nevýhodami učitelské profese (příloha 5, graf 5 a 6). Za významnou skutečnost, která ztěžuje práci učitele, považuje většina respondentů zhoršující se úroveň žáků (103 odpovědí), vzrůstající agresivitu žáků (60 odpovědí) a také výchovnou zanedbanost žáků (59 odpovědí). Také špatné postavení učitelů v současné společnosti je zásadním problémem, protože se dle názoru dotázaných snižuje autorita učitele (98 odpovědí), práce pedagogů je nedostatečně finančně ohodnocena (71 odpovědí), a přitom vyžaduje od učitelů neustálou pozornost a znamená velkou zodpovědnost (55 odpovědí) při malé pravomoci (53 odpovědí).

Podle výsledků šetření je o jazyky malý zájem, jak potvrdilo ve svých odpovědích 59 učitelů. Jiného výsledku bylo dosaženo v předvýzkumu, kde 88 dotázaných z celkového počtu 138 odpovědělo, že považuje postoj žáků za kladný nebo spíše kladný.

Dále se učitelé domnívají, že mezi žáky panují neutěšené vztahy, vadí jim povinnost opravovat písemné práce žáků, hodnotit žáky, vadí jim nadměrná odpovědnost, nutnost stále se připravovat na vyučování a využívat ve výuce technické pomůcky.

Učitelská profese má ale naštěstí také kladné stránky (graf 6). Především se jedná o různorodou tvořivou práci (108 odpovědí). Protože si velká část oslovených vybrala pedagogickou dráhu, jelikož se jedná o práci s dětmi a mládeží, není překvapením, že 96 dotázaných oceňuje, že může pracovat s mladou generací a tato práce jim přináší uspokojení a radost z výsledků (72 odpovědí) a umožňuje samostatné rozhodování a přináší pocit seberealizace (92 odpovědí). Ovšem také délka prázdnin (92 odpovědí) a výhodná pracovní doba, tedy konkrétně její začátek (59 odpovědí), nejsou při vyjmenovávání kladů učitelské profese zanedbatelné. Učitelé jako klad vidí nutnost či možnost dalšího vzdělávání, což je opět rozdíl oproti předvýzkumu, kde na tuto otázku kladně odpověděly pouze dvě třetiny dotázaných. Za zmínku ještě stojí fakt, že kladně učitelé hodnotí, že se podílejí na vzdělávání mladé generace (43 odpovědí), a 27 učitelů oceňuje příjemné prostředí a pracovní kolektiv, ve kterém působí.

5.2.6 ZMĚNA UČITELSKÉ PROFESE A ZMĚNA ŠKOLY

Závěrečné položky dotazníku zjišťovaly, zda jsou učitelé se svým zaměstnáním spokojeni, nebo zda by se raději věnovali jiné profesi, a pokud ano, tak jaké. V podstatě se někteří opět vyjadřovali ke kladům a záporům učitelského povolání. Odpovědi na tyto otázky prezentuje tabulka č. 1 a 2.

Tabulka č. 1 - Proč respondenti nemají zájem změnit profesi.

mě ta práce baví	27	práce mě obohacuje	2
práce mě uspokojuje	15	nemám kam	2
líbí se mi práce s mládeží	11	jinde je to ještě horší	2
mám svou práci rád	10	můžu se realizovat	1
jsem v neperspektivním věku	5	nic jiného neumím	1
jsem celkem spokojený	5	nikdy jsem nechtěl dělat nic jiného	1
práce je tvořivá	4	vždy jsem chtěl učit	1
převažují klady profese	4	výhodná pracovní doba	1
učitelská profese je naplňující a energická	3	nikdy jsem učit nechtěl, ale teď mě to baví	1
práce mi vyhovuje	3	jsem rád, že mám práci	1
práce není stereotypní	3	už jsem odešel a rád jsem se vrátil	1

nemám důvod	2	práce má smysl	1
možnost vzdělávání se	2		

Podle výše uvedených výsledků je možno konstatovat, že větší část dotázaných ze školství nemíní odejít. Tvrdí to celkem 138 respondentů. Důvodem je, že je práce baví (27 odpovědí) a uspokojuje (15 odpovědí), že se jim líbí práce s mládeží (11 odpovědí) a mají práci rádi (10 odpovědí). Někteří dotázaní důvod své nespokojenosti v zaměstnání neuvodili. Je to ale také tvořivá práce, jak už bylo zmíněno v kladech profese, a nyní to potvrzují čtyři dotázaní a celkově převažují klady nad zápory (4 odpovědi). Tři učitelé dodávají, že je práce naplňuje nebo jim práce vyhovuje a není stereotypní. Méně přesvědčivé jsou odpovědi „jsem v neperspektivním věku“, „nemám kam“, „jinde je to ještě horší“ a „nic jiného neumím“.

Pouze 15 učitelů z těch, kteří by raději vykonávali jinou profesi, uvedlo, o jakou práci by měli zájem. Pět z nich by chtělo pracovat jako tlumočnický nebo překladatel, tři jako zahradník a shodně vysvětlují, že kytky uklidňují. Dva dotázaní by rádi pracovali jako asistent ředitele firmy. Dále mají učitelé (vždy pouze jedna odpověď) zájem pracovat v cestovním ruchu nebo jako psycholog, knihovník, úředník na ambasádě nebo soukromě podnikat.

Tabulka č. 2 - Proč respondenti uvažují o změně profese.

nízký výdělek	4	mám mnoho jiných příležitostí	1
jsem vyčerpaná/vyčerpaný	3	jsem unaven z „nesmyslů MŠMT“	1
vadí mi postoj veřejnosti k učitelům	2	ale jen na pár let – z rodinných důvodů	1
budu lépe placený	2	zhoršuje se úroveň žáků	1
cítím se unavený	2	chci zůstat 5-10 let	1
někdy si připadám jako ‘u blbých’	1	vyučování ztrácí smysl	1
někdy se dostaví zklamání	1	celý život se to nedá vydržet	1
měl bych více pravomocí	1	práce mě jen částečně naplňuje	1
ta práce není pro každého	1	ve školství je chaos, zmatek	1

Své rozhodnutí odejít zdůvodnilo pouze 26 dotázaných. Jako důvod uvádí šest z nich nízký výdělek, pět si stěžuje na pocit vyčerpání, dvěma vadí postoj veřejnosti k učitelům. Jednotlivci si myslí, že se zhoršuje úroveň žáků a vyučování podle nich ztrácí smysl. Jiný doufá, že v jiné profesi bude mít více pravomocí, další se domnívá, že má mnoho jiných příležitostí. Jeden respondent chce zůstat tak pět až deset let, podobně se jiný domnívá, že se tato práce nedá dělat celý život, že to není pro každého. Jiný naopak chce z rodinných důvodů odejít, ale jen na pár let.

Výsledky dotazníkového šetření většinou korespondují s výsledky získanými při interview. Stejně jako u rozhovorů si většina dotázaných vybrala učitelkou profesi, protože se jim

učitelské povolání líbilo, v mnoha případech už jako děti chtěli být učiteli. Na druhém místě se nachází zájem učitelů o aprobační předměty, tedy o jazyky. Mnoho jich také mělo vzory ve vlastní rodině nebo mezi svými učiteli.

Také v otázce vlastností a kompetencí učitele cizích jazyků se respondenti obou dílčích šetření shodli. Především by učitel měl mít kladný vztah k dětem a k mládeži a měl by umět s nimi komunikovat. Za důležité vlastnosti učitele považují dotázaní spravedlnost, důslednost, trpělivost. Z kompetencí upřednostňují oslovení učitelé metodickou kompetenci. Učitel by měl umět vyučovat, efektivně žáky vést a motivovat je, vytvářet vhodné klima. Nutné je také, aby se učitel neustále vzdělával a aby dobře ovládal cizí jazyk.

Také při uvádění nejefektivnějších metod výuky cizích jazyků panovala mezi respondenty interview a dotazníkového šetření shoda. Jako nejvýhodnější metoda výuky se jeví skupinová práce, na dalším místě jsou v dotazníkovém šetření rozvoj dovednosti čtení a poslechu s porozuměním. Nově se objevuje problémové vyučování a řízená diskuse. Také strategie učení hrají podle učitelů významnou roli. Jako přínosné hodnotí dotázaní také inscenační a dramatické metody. Je potěšitelné, že všechny pozitivně hodnocené metody odpovídají principům komunikační metody.

Jaké jsou klady a zápory učitelské profese? Největším nedostatkem povolání je podle výsledků dotazníkového šetření zhoršující se úroveň žáků, jejich agresivita, špatná výchova v rodině a snižující se zájem žáků o cizí jazyky. Dále je to snižování autority učitele a s tím podle názorů některých respondentů souvisí špatné finanční ohodnocení učitelů a jejich malá pravomoc. Pozitivem profese je různorodá a tvořivá práce, práce s dětmi a mládeží, ale také prázdniny, dobrá pracovní doba a uspokojení z práce, radost z výsledků, seberealizace.

Jak již bylo řečeno, je postoj respondentů dotazníkového výzkumu ke školské reformě spíše negativní. Nové maturity i tvorba školních vzdělávacích programů znamenají, podle názorů respondentů, pouze více práce učitelů, přitom rámcové vzdělávací programy nepřinášejí nic nového. Pouze čtvrtina dotázaných se domnívá, že reforma je bezpodmínečně nutná, a přibližně stejný počet učitelů je toho názoru, že nové maturity by byly přínosem především pro žáky.

Z 222 dotázaných by ze školství chtělo odejít 107 učitelů, tedy asi polovina. Někteří z nich také uvádějí, proč chtějí odejít. Jako nejdůležitější pohnutku ke změně profese učitelé uvádějí nízký plat a fakt, že by se svým vzděláním byli v jiném zaměstnání lépe placeni. Dalším zásadním důvodem je vyčerpanost a únava oslovených učitelů.

Ve většině otázek podpořilo dotazníkové šetření výsledky analýzy interview, pouze v otázce reformy školství se rezultáty poněkud liší. V rozhovorech byli učitelé reformě spíše nakloněni, zatímco v dotazníkovém šetření se dotázaní domnívají, že rámcové vzdělávací programy a nové maturity znamenají nárůst práce učitelů, přičemž nepřinášejí nic zásadně nového.

6 Závěr

Osobnost učitele cizích jazyků je téma diskutované v odborné literatuře, ale je důležité také pro vyučující v pregraduálním vzdělávání studentů učitelství, pro sestavování učitelských studijních programů a pro další vzdělávání učitelů cizích jazyků. Je zajímavé vědět, proč si současní učitelé, zejména angličtiny, němčiny a ruštiny, což jsou v současnosti nejrozšířenější cizí jazyky na našich školách, vybrali nelehkou profesi učitele, co je při jejich volbě nejvíce ovlivnilo. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak hodnotí stávající učitelé cizích jazyků svoji vysokoškolskou přípravu na učitelské povolání a jaký mají postoj k dalšímu vzdělávání učitelů. Dále si výzkum kladl za cíl zjistit, jaký je postoj stávajících učitelů k probíhající reformě školství v naší republice, zejména k rámcovým vzdělávacím programům, k novým maturitám a využívání počítačových technologií ve výuce cizích jazyků. Jaké klady a zápory vidí učitelé ve své profesi, jak vnímají prestiž učitelů a zda chtějí ve školství zůstat, nebo ne, to jsou další témata, která se stala předmětem empirického výzkumu.

Protože se jedná o témata, která vyžadují hlubší zamyšlení respondentů a také důkladnou analýzu zachycených myšlenek, byl pro sběr dat zvolen částečně strukturovaný rozhovor a pro analýzu kvalitativní postup. Tato metoda umožňuje podrobnější vyjádření respondentů k předem zvoleným otázkám, ale přitom je neomezuje v jejich vyjádřeních i k příbuzným tématům, která dotázané zaměstnávají.

Při sběru dat pro tuto metodu není možné použít náhodný výběr respondentů, protože je nutné, aby oslovení byli ochotní se rozhovorů zúčastnit a věnovat mu svůj čas. Proto byly rozhovory vedeny s učiteli, kteří se s tazatelem osobně znají buď z vlastní učitelské práce ve škole, nebo ze seminářů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jednalo se o učitele středních škol, protože v době, kdy byly pořizovány záznamy rozhovorů (jaro 2010), pracovalo na základních školách poměrně hodně nekvalifikovaných učitelů, kteří neprošli vysokoškolským studiem učitelství cizích jazyků a nemohli by se proto ke všem otázkám relevantně vyjádřit. Interview, ze kterých byl proveden pomocí nahrávacího zařízení zvukový záznam, se zúčastnilo 16 učitelů a rozhovory byly poté transkribovány. Protože jeden ze záznamů byl velmi stručný a neposkytl mi dostatek odpovědí, nebyl do analýzy zařazen a bylo dále pracováno pouze s 15 texty.

Nahrávání se zúčastnilo 13 žen a dva muži, při transkripci byl změněn ženský rod na mužský, aby analýza nebyla ovlivněna pohlavím respondenta, neboť tato skutečnost nebyla tématem daného výzkumu. Při volbě respondentů byli učitelé vybráni tak, aby patřili k různým věkovým skupinám. Tím bylo zajištěno, že ve výzkumu se promítají jak názory začínajících pedagogů, tak učitelů expertů, kteří mohou například srovnávat, jak se v průběhu posledních let změnili jejich žáci. Přepsané záznamy rozhovorů byly upraveny tak, aby čtenáři mohli sledovat tok myšlenek dotázaných, ale aby tyto úpravy přitom nenarušily autenticitu textu.

Záznamy interview byly poté podrobeny kvalitativní analýze. Z jednotlivých textů rozhovorů respondentů byly vytvořeny k vybraným tématům sekvence, kterými se analýza dále zabývala. Tyto sekvence a jejich klíčové myšlenky k jednotlivým problémům byly porovnány jednak mezi sebou, ale také s publikovanými výsledky podobných studií. Pro názornost byly v páté kapitole práce uvedeny klíčové myšlenky ze záznamů rozhovorů s pěti respondenty. V přílohách je pro názornou ukázkou interview prezentován jeden celý náhodně vybraný záznam rozhovoru.

V teoretické části jsou zachyceny dostupné vědecké poznatky o osobnosti učitele, které jsou prezentovány ve druhé kapitole této práce. Pozornost je věnována pojmem učitel, pedagog, edukátor a jejich významu, dále rolím učitele, tomu, jaké vlastnosti a kompetence by měl mít ideální učitel a zejména učitel cizích jazyků. Protože o učitelích cizích jazyků existuje málo výzkumů, jedná se především o učitele jako takového.

Ve třetí kapitole práce je představena celá řada různých výzkumů, které se věnovaly stejným problémům jako předložená studie. Jedná se tedy o problémy volby povolání učitelů nebo

studentů učitelství, o otázky, jaký by měl být dobrý učitel, jak probíhalo studium učitelství, a to především z pohledu poměru teoretických a praktických zaměření, jaký je názor učitelů na probíhající reformu školství, jaké metody a organizační formy upřednostňují učitelé ve své výuce, jaké pozitivní a negativní stránky má profese učitele. Změnili se žáci a výuka díky změnám ve společnosti, jaká je v současnosti prestiž učitelské profese a zda se učitelé cítí ve svém zaměstnání spokojeni nebo zda uvažují o změně profese, také těmito otázkami se četné studie zabývaly. Opět se jedná o výzkumy věnované učitelům různých předmětů, neboť o učitelích cizích jazyků bylo dosud napsáno málo.

Metodu vlastního výzkumu prezentuje čtvrtá kapitola práce, která je věnována podrobnému popisu volby výzkumného designu, seznámení s cílem výzkumu, s tím, jak byl prováděn výběr vzorku, jak byla připravena struktura rozhovorů a jak vlastní interview probíhala. Tato část práce také popisuje způsob transkripce a kódování rozhovorů, vytváření jednotlivých kategorií a klíčových myšlenek. Protože jsem se rozhodla zvýšit validitu zjištěných dat, provedla jsem v návaznosti na kvalitativní analýzu ještě dotazníkové šetření. S dotazníkem a průběhem této části výzkumu seznamuje závěrečná podkapitola této části práce a s výsledky dotazníkového šetření šestá kapitola výzkumné zprávy. Kapitola je dále věnována vyhodnocení pěti interview, a poté prezentaci výsledků analýzy rozhovorů zaměřené na zvolená témata. Jednotlivé podkapitoly představují učitele, kteří se zúčastnili interview, a srovnávají názory dotázaných učitelů na kvalitu učitelského studia, na probíhající reformu školství v České republice, na komunikativní metodu výuky cizích jazyků a jejich využití ve výuce, na to, jaké kompetence by měl mít dobrý učitel cizích jazyků a jaké funkce obvykle zastává ve škole a ve společnosti.

Část učitelů si zvolila učitelské povolání, protože se jim líbila práce učitele, stejný počet, tedy šest dotázaných mělo své vzory v rodině nebo při vlastní docházce do školy. Tři respondenti se vyjádřili, že se rozhodli studovat učitelství, protože mají rádi děti. Pro obor, tedy pro cizí jazyky, se rozhodli především proto, že měli zájem o cizí jazyky a buď je chtěli vyučovat, nebo pracovat v oboru, kde cizí jazyk mohou uplatnit. Co se týká vlastního studia, hodnotí většina dotázaných, že byli po absolvování vysoké školy dobře připraveni po stránce teoretické, ale nedostatky v přípravě budoucích učitelů vidí v nedostatečném počtu hodin věnovaných pedagogickým a didaktickým předmětům a také v počtu hodin průběžné a souvislé praxe. Po stránce jazykové si myslí všichni dotázaní, že byli dobře připraveni, zejména ti, kteří se zúčastnili delších zahraničních pobytů.

Analyzovány byly výpovědi dotázaných také z pohledu problémů, které s sebou přináší reforma školství. Při svých dotazech jsem se zaměřila na názory respondentů na rámcové vzdělávací programy a na tvorbu a implementaci školních vzdělávacích programů na školách. Dále jsem rozebrala výpovědi respondentů k novým maturitám a k využívání aktivizujících metod a počítačových technologií ve výuce cizích jazyků.

V názorech na rámcové vzdělávací programy se jednotliví respondenti liší. Někteří učitelé vidí výhodu tvorby školních vzdělávacích programů v tom, že se školy mohou profilovat, problémy však vidí v komunikaci mezi učiteli, která je pro zdárný průběh přípravy programů podmínkou. Kritizují také nedostatečnou připravenost škol na tuto změnu, se kterou byli učitelé pozdě seznámeni a nebyli dostatečně proškoleni. Obávají se, že z tohoto důvodu bude změna ve studijních programech škol mnohdy jenom formální. Naopak ke koncepci státních maturit se respondenti vyjadřovali vesměs pozitivně. Většinou se domnívají, že pro cizí jazyky jsou maturity dobře připraveny a budou prospěšné pro žáky, i když znamenají více práce pro učitele. Jako přínosné vidí dotázaní také využívání počítačových technologií při přípravě a při vlastní výuce cizích jazyků. V souladu s jinými výzkumy se kladně staví k ICT i starší učitelé. Většina respondentů pracuje ve výuce cizích jazyků podle komunikativní metody, využívá aktivizující metody a učebnice vyhovující požadavkům rámcových vzdělávacích programů a Evropskému referenčnímu rámci pro jazyky.

V souladu s těmito požadavky je potřeba, aby učitel cizích jazyků měl všechny potřebné kompetence, jaké se vyžadují od učitelů obecně, navíc by měl mít kompetence nutné pro zprostředkování jazyka a kultury země cílového jazyka. Z kompetencí upřednostňují oslovení učitelé metodickou kompetenci. Učitel by měl mít kladný vztah k dětem a k mládeži a měl by umět s nimi komunikovat. Za důležité vlastnosti učitele považují dotázaní spravedlnost, důslednost, trpělivost. Učitel by měl umět vyučovat, efektivně žáky vést a motivovat je, vytvářet vhodné klima. Nutné je také, aby se učitel neustále vzdělával a aby dobře ovládal cizí jazyk. K tomu je nezbytné, aby se učitel stále vzdělával po stránce odborné, ale i jazykové. Nejlepším prostředkem pro toto vzdělávání jsou pro učitele cizích jazyků, podle výpovědí účastníků rozhovorů, zahraniční pobyty spojené s metodickými semináři.

Poslední část kapitoly představuje srovnání názorů na učitelskou profesi. Největší nedostatek povolání učitele vidí dotázaní v časové náročnosti, protože s učitelskou prací je spojeno kromě výuky a přípravy na ni také stále rostoucí množství administrativy. Pro učitele cizích jazyků znamená velkou časovou zátěž také organizace zájezdů, zahraničních praxí a účast na mezinárodních projektech. S tím je spojeno také psychické vypětí a stres, protože současná mladá generace je sice zvědavější a dobře se orientuje při získávání informací, ale je také neukázněná, agresivní a hrubá. Navíc klesá zájem žáků, především z odborných škol, o některé jazyky, především o němčinu, protože vzrostla nabídka předmětů. Respondenti si myslí, že jejich práce je náročná a společností nedostatečně docenována. Přesto chce většina dotázaných u zvoleného povolání setrvat, protože je to práce s mladými lidmi, která jim přináší uspokojení a udržuje je mladými.

Pátá kapitola představuje výsledky a závěry získané při dotazníkovém šetření. Ve většině problémů se shodují výsledky dotazníkového šetření s výsledky analýzy interview, pouze v otázce reformy školství se rezultáty poněkud liší. V rozhovorech byli učitelé reformě spíše nakloněni, zatímco v dotazníkovém šetření se dotázaní domnívají, že rámcové vzdělávací programy a nové maturity znamenají nárůst práce učitelů, přičemž nepřináší nic zásadně nového.

Výsledky získané v rámci celého výzkumu budou zúročeny při přípravě programů dalšího vzdělávání učitelů. Podle výpovědí respondentů je zřejmé, že oceňují především prakticky zaměřené semináře, na kterých se mohou seznámit a vyzkoušet si moderní a netradiční vyučovací metody. Kladně hodnotí také možnost komunikace s rodilými mluvčími, což je možné nejenom v zemi cílového jazyka, ale také při zapojení zahraničních lektorů do programů dalšího vzdělávání. Pokračovat budou podle možností úspěšné studijní pobyty pro učitele a studenty v zahraničí, které pořádá Ústav cizích jazyků a jsou zcela nebo částečně financovány z různých projektů. Při tvorbě nových nebo aktualizaci stávajících studijních programů učitelských oborů budeme usilovat o zvýšení hodinové dotace oborových didaktik a didakticky zaměřených předmětů a praxí. Vhodné je také připravit budoucí učitele na požadavky rámcových vzdělávacích programů a úkolů s nimi spojených ve vhodně koncipovaných předmětech.

Literatura

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar (1996) Konzepte interkulturellen Lernens und ihre Umsetzung in Lehrwerken. In: MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. s. 135-150. ISBN 3-8233-5305-5.
- ACHTENHAGEN, Frank – WIENOLD, Götz (1975) *Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. München: Kysel. 143 s. ISBN 3-466-30143-2.
- ALTRICHTER, Herbert – LOBENWEIN, Waltraud – WELTE, Heinke (1997) PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. 904 s. 640-660. ISBN 3-7799-0806-9.
- ALTRICHTER, Herbert – POSCH, Peter (1994) *Lehrer erforschen ihren Unterricht. 2.*, durchgesehene und bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 292. s. ISBN 3-7815-0776-9.
- ALTSTETTER, Karl (1980) Falsche Ausprägungen der Lehrerpersönlichkeit und ihre Konsequenzen. s. 99-117. In: BARSIG, Walter – BERKMÜLLER, Hans – SAUTER, Helmut: *Die Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht*. Donauewörth: Auer. 166 s. ISBN 3-403-01141-0.
- Andrášová, Hana: *Mnohojazyčnost v podmínkách českého školství se zřetelem na výuku němčiny po angličtině*. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita. 2012. http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Andrasova/habilitace/Cela_prace_28.11.12.pdf [22.8.2013]
- APPEL, Joachim (2000) *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman. 320. s. ISBN 3-526-50-845-3.
- APPEL, Joachim (2001) Erfahrungswissen von FremdsprachenlehrerInnen – Interpretative Ansätze zu seiner Erforschung. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 187-205. ISBN 3-8233-5307-1
- ARNING, Friedhelm (2000) Kompetenzorientierung der Lehrerbildung. s. 302-315. In BAUER, Manfred – BOHNSACK, Fritz – KOCH-PRIEWE, Barbara – WILDT, Johannes (Hrsg.) *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 351 s. ISBN 3-7815-1075-1.
- BAHR, Andreas – BAUSCH, K.-Richard – HELBIG, Beate – KLEPPIN, Karin – KÖNIGS, Frank G. – TÖNSHOFF, Wolfgang (1996) *Forschungsgegenstand Teriärsprachenunterricht*. Ergebnisse eines empirischen Projekts. Bochum: Brockmeyer. 219 s. ISBN 3-8196-0459-6.
- BARSIG, Walter – BERKMÜLLER, Hans – SAUTER, Helmut (1980) *Die Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht*. Donauewörth: Auer. 166 s. ISBN 3-403-01141-0.
- BASTIAN, Johannes (1994) Ratlos, unsicher ... und dabei auf neuen Wegen. Lehrerrolle in der Risikogesellschaft. In: *Erziehung und Wissenschaft*. 1994/4: 6-9.
- BAUER, Karl-Oswald (2002) Kompetenzprofil: LehrerIn. In: OTTO, Hans-Uwe – RAUSCHENBACH, Thomas – VOGEL, Peter (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske+Budrich. s. 49-64. ISBN 3-8100-2728-6.
- BAUER, Karl-Oswald (2005) *Pädagogische Basiskompetenzen*. Theorie und Training. Weinheim, München: Juventa. 232 s. ISBN 3-7799-0377-6.
- BAUER, Karl-Oswald – KOPKA, Andrea – BRINDT, Stefan (1996) *Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit*. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim, München: Juventa. 256 s. ISBN 3-7799-0887-5.

- BAUER, Rupprecht S. (1992) Anmerkungen zur Effektivität der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an bundesdeutschen Universitäten. In: BAUSCH, Karl-Richard & CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 15-22. ISBN 3-88339-865-9.
- BAUMGRATZ-GANGL, Gisela (1990) *Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb*. Transnationale und transkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Französischunterricht. Paderborn: Schöningh. 168 s. ISBN 3-506-45265-7.
- BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (1982) *Das Postulat der Lehrerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung. 142 s. ISBN 3-87276-282-6.
- BAUSCH, Karl-Richard (1992) Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdsprachenlehrerasubildung. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 23-30. ISBN 3-88339-865-9.
- BAUSCH, Karl-Richard (1995) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 585 s. ISBN 3-8252-8043-8.
- BAUSCH, Karl-Richard (1996) Sprachlehrforschung: Eine Zwischenbilanz. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 9-18. ISBN 3-8233-5285-7.
- BECHTEL, Mark (2001) Zur Erforschung von Aspekten interkulturellen Lernens beim Sprachenlernen im Tandem – Ein diskursanalytischer Ansatz. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 264-276. ISBN 3-8233-5307-1
- BENDER, Hellmut (1985) *Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern*. Untersuchungen zu den impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern in vierten Grundschulklassen. Weinheim, Basel: Beltz. 279 s. ISBN 3-407-58273-0.
- BELLER, Sieghard (2004) *Empirisch forschen lernen*. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber. 291 s. ISBN 3-456-83802-6.
- BĚLOHRADSKÁ, Jitka (2006) *Televize a počítač – fenomény dětského světa 21. století*. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- BELZ, Horst – SIEGRIST, Marco (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BIMMEL, Peter - RAMPILLON, Ute (1996) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudienangebot. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Band 23. Berlin, München: Langenscheidt. 208 s. ISBN 3-468-49651-6.
- BLEYHL, Werner (1996) Als selbstverständlich akzeptierte Mißverständnisse oder auf Sand gebaute Fundamente des Fremdsprachenunterrichts. In: RIST, Thomas (Hrsg.): *Sprache, Sprachen und Kulturen: entdecken, erforschen, lernen, lehren*. Landau: Knecht. s. 45-64. ISBN 3-930927-18-7.
- BLEYHL, Werner (1997) Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, oder das Problem der Fremdsprachendidaktik liegt – wie in jeder Wissenschaft – im Erkennen der Probleme. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS, Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und*

- Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 19-29. ISBN 3-8233-5290-3.
- BLEYHL, Werner (2000) Fremdsprachenlernen konstruktiv. In: WENDT, Michael (Hrsg.): *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. s. 103-118. ISBN 3-361-37568-9.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír (2000) Bilance a výhledy učitelství na parhu 21. století. Hlavní závěry a doporučení. In: BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír – KUČEROVÁ, Stanislava – KURELOVÁ, Milena a kol. *Středoevropský učitel na prahu měnící se společnosti 21.století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj. 245 s. ISBN 80-85615-95-9.
- BOSENIUS, Petra (1992) *Fremdsprachenstudium und Fremdsprachenberuf*: ein Beitrag zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in Institutionen tertiärer Bildung. Münster, New York: Axman. 528 s. ISBN 3-89325-094-8.
- BOCK, Marlene (1992) „Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefinterview“. Theorie und Praxi der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg.) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 90-109. ISBN 3-531-12360-2.
- BÖHM, Winfried (1980) *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Klett-Cotta. 225 s. ISBN 3-12-920571-3.
- BÖRSCH, Sabine (1982) *Fremdsprachenstudium – Frauenstudium?* Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdsprachenerwerbs und –studiums für Studentinnen und Studenten. Tübingen: Stauffenberg. 208 s. ISBN 3-928721-03-X.
- BÖRSCH, Sabine – KRUMM, Hans-Jürgen (1984) *Fremdsprachenunterricht an der Hochschule*: Bericht über ein Forschungsprojekt zur Evaluation von Sprachveranstaltungen am Zentralen Fremdspracheninstitut der Universität Hamburg. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 205 s. ISBN 3-88064-109-9.
- BÖTTGER, Andreas (2001) Die Weiterentwicklung von Theorien auf der empirischen Grundlage „rekonstruktiver Interviews“. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 289-310. ISBN 3-403-03481-X.
- BOVET, Gieslinde, FROMMER, Helmut (2004) *Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung*. Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 139 s. ISBN 3-89676-819-0.
- BREDELLA, Lothar (1996) Fortschritt in der Fremdsprachenforschung? Überlegungen zu einer hermeneutisch ausgerichteten Landeskunde- und Literaturdidaktik. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 36-43. ISBN 3-8233-5285-7.
- BREDELLA, Lothar – DELANOY, Werner (1999) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 530 s. ISBN 3-8233-5301-2.
- BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ Ivana, ŠIKULOVÁ, Renata (2004) Místo kooperativního učení ve výuce na primární škole a na druhém stupni ZŠ. In: DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.) *Didaktika – opora proměn výchovy? Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 43-59. ISBN 80-7041-498-7.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1996) Forschungsprojekt. Zur Qualität der Ausbildung in den neueren Sprachen in Schule, Hochschule und Seminar. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7/1996/2: 231-235.
- BUTTJES, Dieter (1992) Praxis der Kulturwissenschaft. Zur Herausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenstudium. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10.

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 47-52. ISBN 3-88339-865-9.
- CASPARI, Daniela (1997) Lernziel „interkulturelles Lernen/Fremdverstehen“. Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken – drei Fallbeispiele. In: BREDELLA, Lothar - CHRIST, Herbert (Hrsg.) „*Didaktik des Fremdverstehens*“ Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 55-75. ISBN 3-8233-5389-X.
- CASPARI, Daniela (2001) Fremdverstehen durch literarische Texte – der Beitrag kreativer Verfahren. In: MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. s. 169-184. ISBN 3-8233-5305-5.
- CASPARI, Daniela (2001) „Für die allermeisten Schüler ist Frankreich ein Land wie China“: Welche Schwierigkeiten haben Französischlehrer/innen und wie begegnen sie ihnen? (*Einige Fallbeispiele*) In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. s. 233-246. ISBN 3-8233-5856-1.
- CASPARI, Daniela (2001) Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 331-350. ISBN 3-403-03481-X.
- CASPARI, Daniela (2001) Zur Bedeutung des eigenen Lernens für das berufliche Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrern. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 331-350. ISBN 3-403-03481-X.
- CASPARI, Daniela (2003) *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Gunter Narr. 317 s. ISBN 3-8233-5323-3.
- CASPARI, Daniela (2004) Über berufliches Selbstverständnis nachdenken – Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Bausteins für Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Bereich Fremdsprachen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Band 15. Heft 1. s. 55-78. ISSN 0939-7299.
- CISOVSKÁ, Hana (2001) Hodnocení rozvoje osobnostně sociální kompetence v písemných reflexích studentů učitelství. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 233-239. ISBN 80-7083-468-4.
- ČAPEK, Robert (2006) Jak rozvíjet kompetence u budoucích učitelů? Suportivními metodami. In: DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.) *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 49-52. ISBN 80-7041-404-9.
- ČERNOCHOVÁ, Miroslava – SIŇOR, Stanislav – KANKAARINTA, Ilta-Kanerva (2001) Jak budoucí učitelé přijímají novinky ze světa informačních a komunikačních technologií. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 330-336. ISBN 80-70-7042-181-9-
- ČERNOTOVÁ, Marta (2006) Interné hodnotenie kvality pregraduálnej prípravy učiteľou študentmi absolventmi fakulty.) In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- DANZ, Gisela (1990) *Berufsbiographien zwischen gestern und heute: Volksschullehrerinnen, geboren um die Jahrhundertswende, berichten*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 230 s. ISBN 3-89271-207-7.
- DAUBLESKY, Benita – PETRY, Christian (1990) Ansichten von Lehrern / Ansichten über

- Lehrer. Haben Sie das Recht auf Indolenz, Desinteresse und Unwissen? In: KALB, Peter, E. – PETRY, Christian – SITTE, Karin (Hrsg.) *Unterrichten – und was sonst?* Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, Basel: Beltz. s. 73-83. ISBN 3-407-34039-7.
- DECKE-CORNILL, Helene (2001) Pluralität und sprachliche Bildung. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. s. 177-190. ISBN 3-8233-5856-1.
- DEWE, Bernd – FERCHHOFF, Wilfried – RADTKE, Frank-Olaf (1992): *Erziehen als Profession*. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich. ISBN 3-8100-0840-0. s. 229.
- DIRKS, Una (2000) *Wie werden EnglischlehrerInnen professionell?* Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann. 290 s. ISBN 3-89325-905-8.
- DIRKS, Una (2003) Kulturelle Sinnhorizonte bilingualen Unterrichts aus wissenssoziologischer Perspektive. In: ECKERTH, Johannes - WENDT, Michael *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. s. 65-84. ISBN 3-361-51133-7.
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2005) Některé podmínky utváření klíčových kompetencí. In: DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.) *Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a jejich vztah k praxi*. Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí) Hradec Králové: Gaudeamus. s.109-111. ISBN 80-7041-211-4.
- DOULÍK, Pavel – ŠKODA, Jiří (2004) Reflexe nad vybranými aspekty pregraduální přípravy učitelů v obecné didaktice na PF UJEP. In: DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.) *Didaktika – opora proměn výchovy? Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 59-63. ISBN 80-7041-498-7.
- DYTRTOVÁ, Radmila (2006) Osobnost učitele – sebereflexe. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- ECK, Andreas – LEGENHAUSEN, Lienhard – WOLFF, Dieter (1995) *Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse*. Bochum: AKS. 254 s. ISBN 3-925453-22-9.
- ECKERTH, Johannes - WENDT, Michael (2003) *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. 250 s. ISBN 3-361-51133-7.
- ECKHARDT, Wolfgang (1989) Flexible Unterrichtsplannung und Lehrerhandeln. In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.) *Der gute Lehrer: Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*. Stuttgart: J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung. s. 42-65. ISBN 3-476-30309-6.
- EDMONDSON, Willis (1992) Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Ansatzpunkt für Forschungsergebnisse und als Forschungsgegenstand. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 73-78. ISBN 3-88339-865-9.
- EDMONDSON, Willis (1996) Rückblick: plus ça change, plus a'est la même chose? In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 53-59. SBN 3-8233-5285-7.
- EDMONDSON, Willis J. (1997) Fremdsprachenlernen/Fremdsprachenvermittlung: Training, Bildung, Professionalisierung. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS; Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der

17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 52-60. ISBN 3-8233-5290-3.
- EDMONDSON, Willis, J (2001) Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa*: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. s. 131-148. ISBN 3-8233-5856-1.
- EDMONDSON, Willis, J.- HOUSE, Juliane (1993) *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke. 341 s. ISBN 3-8252-1697-7.
- EUROPEAN COMMISSION (1995) *Towards the Learning Society: White Paper of Education and Training, Teaching and Learning*. COM (95) 590. <http://europa.eu.int/record/white/edu9511/undex.htm> [26.7.2011]
- FARANGIS, Petra (1997) 'Ein Tisch ist ein Tisch' - Eine Pilotstudie zue Begriffsermittlung. In: BREDELLA, Lothar - CHRIST, Herbert (Hrsg.) „*Didaktik des Fremdverstehens*“ Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 101-119. ISBN 3-8233-5389-X.
- FINKBEINER, Claudia – KOPLIN, Christine (2001) Fremdsprachenprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 114-136. ISBN 3-8233-5307-1.
- FINKBEINER, Claudia (2001) Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 352-375. ISBN 3-403-03481-X.
- FLAAKE, Karin (1989) *Berufliche Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/Mai, New York: Campus. 436 s. ISBN 3-593-34196-4.
- FLICK, Uwe (1992) Entzauberung der Intuition. Systematische Perspektiven-Triangulation als Strategie der Geltungsbegründung qualitativer Daten und Interpretationen. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 11-56. ISBN 3-531-12360-2.
- FLICK, Uwe (1995) *Qualitative Forschung*. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowolt. ISBN 3-499-55546-8. s. 317.
- FLICK, Uwe – KARDORFF von, Ernst – STEINKE, Ines Hrsg. (2000) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 768 s. ISBN 3-499-55628-6.
- FLITNER, Andrea (1990): Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn über Lehrerarbeit und Schulreform. In: KALB, Peter, E. – PETRY, Christian – SITTE, Karin (Hrsg.) *Unterrichten – und was sonst?* Zum Berufsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim, Basel: Beltz. s. 13-32. ISBN 3-407-34039-7.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1990) *Methoden empirischer Sozialforschung*. 14. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag. 429 s. ISBN 3-531-2028-4.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997) Eileitung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 11-26. ISBN 3-7799-0806-9.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (1997) Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- GABEL, Petra (1997): *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch*: Wunsch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr. 211 s. ISBN 3-8233-5288-1.
- FRÜH, Werner (1992) Analyse sprachlicher Daten. Zur konvergenten Entwicklung „quantitativer“ und „qualitativer“ Methoden. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 59- 89. ISBN 3-531-12360-2.

- GLABONIAT, M. - MÜLLER, M. - SCHMITZ, H. - RUSCH, P. - WERTENSCHLAG, L. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt, 1996. 224 s. ISBN 3-468-49469-6.
- GARZ, Detlef (1997) Die Methode der Objektiven Hermeneutik – Eine anwendungsbezogene Einführung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 535-543. ISBN 3-7799-0806-9.
- GAVORA, Peter (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GERNER, Berthold (1976) Vorwort. In: GERNER, Berthold (Hrsg.) *Erziehungsstile und Lehrerhalten*. In der neueren deutschen Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. s. 376. s. VII-XXIII. ISBN 3-534-06340-6.
- GERNER, Berthold (1981) *Lehrer sein heute – Erwartungen, Stereotype, Prestige: Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 213 s. ISBN 3-534-07298-7.
- GIESECKE, Hermann (1987) *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim, München: Juventa. 147 s. ISBN 3-7799-0583-3.
- GIESECKE, Hermann (1996) Das 'Ende der Erziehung'. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: COMBE, Arno – HELSPER, Werner (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt aMain: Suhrkamp. s. 391-403. ISBN 3-518-28830-X.
- GRAUDENZ, Ines (1992) *Lehrer lernen sich besser kennen. Konzeptualisierung und Evaluation einer personenzentrierten Beratung*. Göttingen, Toronto, Zürich: Hogrefe. 189 s. ISBN 3-8001706125.
- GRECMANOVÁ, Helena (2006) Zkušenosti z výzkumu organizačního klimatu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- GROEBEN, Norbert – WAHL, Diethelm – SCHLEE, Brigitte (1988) *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke. 364 s. ISBN 3-7720-1821-2.
- GRÖSCHEL, Hans (1980) Forderungen und Wünsche an die Lehrpersönlichkeit. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth. s. 105-114. ISBN 3-431-02313-4.
- HAGEMANN, Wilhelm – ROSE, Franz-Josef (1998) Zur Lehrer/innen-Erfahrung von Lehramtstudenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44/1998/1: 7-19.
- HAIDER, Günther: Die 5 Qualitätsbereiche.
<http://www.qis.at/fragebogen/pdf/5Qualitaetsbereiche.pdf> [22.7.2008]
- HANSMANN, Wilfried (2002) Kernprobleme von Unterricht zwischen strukturellen Zwängen und biografischen Dispositionen – Zur Interpretation eines Lehrerinterviews anhand der 'Dokumentarischen Methode' nach Karl Mannheim. In: DIRKS, Una - HANSMANN, Wilfried (Hrsg.) *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. s. 85-95. ISBN 3-7815-1203-7.
- HÄUSSERMANN, Ulrich, PIEPHO, Hans-Eberhard (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache : Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium. 528 s. ISBN 3-89129-4.
- HAVLÍK, Radomír (1997) Hodnotová a profesní orientace studentů PedF. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 46-49. ISBN 80-7043-216-0.
- HAVLÍK, Radomír (2001) Reflexe vysokoškolské přípravy studenty PedF UK. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 135-138. ISBN 80-

- 70-7042-181- 9- 0.
- HECKMANN, Friedrich (1992) Interpretationsregeln zur Auswertung qualitativer Interviews und sozialwissenschaftlich relevanter „Texte“. Anwendungen der Hermeneutik für die empirische Sozialforschung. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 142-167. ISBN 3-531-12360-2.
- HECKT, Dietlinde H. (2006) Was Pädagoginnen und Pädagogen können sollen – und wie sie es lernen könnten. In: HECKT, Dietlinde H. – KRAUSE, Gabriele – JÜRGENS, Barbara (Hrsg.) *Kommunizieren – Kooperieren – Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. s. 11-20. ISBN 3-7815-1386-6.
- HELL, Peter – OLBRICH, Paul (1980) Lehrerpersönlichkeit und Lehrerverhalten – Ein Beitrag zur Professionalisierung des erzieherischen Verhaltens. In: BARSIG, Walter – BERKMÜLLER, Hans – SAUTER, Helmut *Die Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht*. Donauewörth: Auer. s. 34-62. ISBN 3-403-01141-0.
- HELUS, Zdeněk (2001) Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška - et al. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. s. 44-49. ISBN 807290-059-5.
- HENDL, Jan (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HENDL, Jan (2006) Kvalitativní výzkum v pedagogice. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- HENRICI, Gert (1996) Forschungsansatz- erträge und –perspektiven der Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld 1985-1995. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 68-79. ISBN 3-8233-5285-7.
- HENRICI, Gert (1997) Anforderungen an die Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft von der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Einige Essentials. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS; Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 71-75. ISBN 3-8233-5290-3.
- HERMANN, Harry (1992) Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 110-141. ISBN 3-531-12360-2.
- HERMES, Liesel (1998) Grundfragen der Lehrerbildung. In: SCHRÖDER, Konrad (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen und Versandarbeit*. Beiträge zur fremdsprachlichen Bewußtseinbildung. Berlin/München: Langenscheidt. s. 33-39. ISSN 0932-2647.
- HIERDEIS, Helmwart – HUG, Theo (1992) *Pädagogische Alltagstheorien und Erziehungswissenschaftliche Theorien*. Ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 183 s. ISBN 3-7815-0702-5.
- HINTZ, Dieter – PÖPPEL, Karl Gerhard – REKUS, Jürgen (1993) *Neues pädagogisches Wörterbuch*. 3. über. Aufl. Weinheim, München: Juventa. 429 s. ISBN 3-7799-1083-9.
- HINSCH, Rüdiger – JÜRGENS, Barbara – STEINHORST, Hanns (1980) *Der Lehrer in Erziehung und Unterricht*. Persönlichkeit – Einstellung – Verhalten. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel. 198 s. ISBN 3-507-36454-9.
- HIRSCH, Gertrude (1990) *Biographie und Identität des Lehrers*. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichen Selbstverständnis. München: Juventa. 219 s. ISBN 3-7799-0819-0.

- HINZ, Renate (2000) *Identitäts-Bildung zwischen Utopie und Wirklichkeit?: Versuch einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Antwort für die Lehrtätigkeit an Grundschulen*. Frankfurt aM, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Lang. 445 s. ISBN 3-631-36534-9.
- HLADÍK, Jakub (2006) *Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů*. http://pf1.ujep.cz/data/KPR_konferenceprispevek06.pdf [4.7.2008]
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) (1992) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. 424 s. ISBN 3-531-12360-2.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (2005) Možnosti použití metody otálení historie pro studium dějin pedagogiky. In: Vašátková Jana (ed.): *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 83-86. ISBN 80-244-1079-6.
- HOPF, Christel (1991) Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: FLICK, Uwe - KARDORF von, Ernst - KEUPP, Heiner - ROSENSTIEL von, Lutz - WOLFF, Stephan (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. s. 117-182. ISBN 3-621-27105-8.
- HÖPPNEROVÁ, Věra (1991) *Němčina pro jazykové školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 302 s. ISBN 80-04-25860-3.
- HRUBÁ, Jana: *Názor učitelů na povolání, výuku a vztahy*. <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/jana-hruba-nazor-ucitelu-na-povolani.html> [15.10.2010]
- HŘEBÍČEK, Libor (1995) Profení orientace VŠ studentů a jeho školská a poradenská podpora. Univerzity na prahu nového tisíciletí. In: *Univerzity na prahu nového tisíciletí, sborník z mezinárodní konference*. Brno: Masarykovsa univerzita s. 36-41. ISBN 80-210-1266-8.
- HOYER, Hans-Dieter (1996) *Lehrer im Transformationsprozeß*. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme. Weinheim, München: Juventa. 168 s. ISBN 3-7799-0885-9.
- HU, Adelheid (1997) Warum 'Fremdverstehen'? Anmerkungen zu einem leitenden BREDELLA, Lothar - CHRIST, Herbert (Hrsg.) „*Didaktik des Fremdverstehens*“ Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 34-54. ISBN 3-8233-5389-X.
- HU, Adelheid (2001) Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas - SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 11-39. ISBN 3-8233-5307-1.
- CHRÁSKA, Miroslav (2000) Jak česká pedagogika vytváří obrazy o edukační realitě. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-70-7042-181-9-28-32.
- CHRIST, Herbert (1980) *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta. 233 s. ISBN 3-12-931620-5.
- CHRIST, Herbert (1996) Lehren und Lernen fremder Sprachen und ihre Erforschung. In: BAUSCH, Karl-Richard - CHRIST, Herbert - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 44-52. ISBN 3-8233-5285-7.
- CHRIST, Herbert (1997) Der Lehr- und Ausbildungsauftrag der Fremdsprachendidaktiken. In: BAUSCH, Karl-Richard - CHRIST, Herbert - KÖNIGS; Frank G. - KRUMM,

- Hans- Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 37-52. ISBN 3-8233-5290-3.
- CHVÁL, Martin (2000) Pilíře kvalitativního výzkumu v pedagogice. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. s. 421-427. ISBN 80-7083-468-4.
- IKT@Europe.edu: Informační a komunikační technologie v evropských vzdělávacích systémech* Brusels: Eurydice 2001. Český překlad Ústav pro informace ve vzdělávání 2002. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/020CS.pdf
- Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*. Praha: MŠMT a MK 2000. [14.7.2008]
- INGENKAMP, Karlheinz – JÄGER, Reinhold, S. – PETILLON, Hanns – WOLF, Bernard (1992) *Empirische Pädagogik 1970-1990*. Eone Bestandaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 405 s. ISBN 3-89271-372-3.
- INRA (2001) *Europeans and Languages. Executive Summary* (Eurobaraometer Report 54). Report producer by INRA (Europe) for the Education and Culture Directorate-General, February 2001. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_summ_en.pdf [12.1.2004]
- INRA (2002) *zouny Europeans in 2001: Results of a European Opinion Poll*. http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_151_summen.pdf [12.1.2004]
- JANÍK, Tomáš (2006) Znalostní základ učitelovy kompetence. In: DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.): *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 24- 26. ISBN 80-7041-404-9.
- JANÍKOVÁ, Věra (2007) Wie die Fremdsprachenlerner ihre Mitverantwortung am eigenen Sprachenlernen wahrnehmen. s. 42-50. In JANÍKOVÁ, Věra (ed.) *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache in Lehre und Forschung*. Brno: Masarykova univezita. 107 s. ISBN 978-80-210-4462-3.
- JAKOB, Gisela (1997) Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 445-458. ISBN 3-7799-0806-9.
- JUKLOVÁ, Kateřina (2006) Kompetence učitelů ke zvládnání nároků své profese na pozadí kutikulární reformy. In: DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.) *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 59-60. ISBN80-7041-404-9.
- JÜRGENS, Barbara (2006) Das Braunschweiger Trainingsmodell zur praxisbezogenen Pädagogenausbildung. In: HECKT, Dietlinde H. – KRAUSE, Gabriele – JÜRGENS, Barbara (Hrsg.) *Kommunizieren – Kooperieren – Konflikte lösen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. s. 19-76. ISBN 3-7815-1386-6.
- KALLENBACH, Christiane (1996) *Subjektive Theorie*. Was Schüler und Schülerinnen über Femdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr. 294 s. ISBN 3-8233-5281-4.
- KARDORF von, Ernst (1991) Qualitative Forschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: FLICK, Uwe - KARDORF von, Ernst – KEUPP, Heiner – ROSENSTIEL von, Lutz – WOLFF, Stephan (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. s. 3-10. ISBN 3-621-27105-8.
- KARCHER, Günter L. (1988) *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache*. Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg: Groos. 345 s. ISBN 3-87276-611-2.
- KAUDER, Peter (2002) Der 'geborene Erzieher'? Erzieherische Kompetenz zwischen

- Institution und Planbarkeit. Eine Textsammlung aus vier Jahrhunderten. In: OTTO, Hans-Uwe – RAUSCHENBACH, Thomas – VOGEL, Peter (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske+Budrich. s. 241-260. ISBN 3-8100-2728-6.
- KETTNEROVÁ, Drahomíra, TESAŘOVÁ, Lea (2002) *Deutsch ein, zwei 1*. Plzeň: Fraus. 320 s. ISBN 80-7238-139-3.
- KLACH, Friedhelm (1996) Eine persönliche Bilanz. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s.105-110. ISBN 3-8233-5285-7.
- KLAPAL, Václav (2006) Které činnosti působí učitelům v praxi nejmenší potíže. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- KLEINING, Bernard (1991) Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung. In: FLICK, Uwe - KARDORF von, Ernst – KEUPP, Heiner – ROSENSTIEL von, Lutz – WOLFF, Stephan (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. s. 11-22. ISBN 3-621-27105-8.
- KLEPPIN, Karin (2001) Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. s. 51-60. ISBN 3-8233-5305-5.
- KLEPPIN, Karin – KÖNIGS, Frank G. (1991) *Der Korrektur auf der Spur- Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer. 317 s. ISBN 3-88339-934-5.
- KLEWITZ, Marion (1987) *Lehrersein im Dritten Reich*. Analyse lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim, München: Juventa. 259 s. ISBN 3-7799-0672-4.
- KLIPPEL, Friderike (1997) Englischdidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS; Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 86- 92. ISBN 3-8233-5290-3.
- KLIPPEL, Friderike (1998) Grundfragen des geschlechertypischen Fremdsprachenlehrens und -lernens. In: *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit*. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewußtseinsbildung. FMF-Schriften Band 1. Berlin, München: Langenscheidt. ISSN 0932-2647.
- KLIPPEL, Friderike (2000) Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 44,53/2000/4: 242-248.
- KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997) Schule, Hochschule, Fremdsprachenwerkstatt und andere Orte des Fremdsprachenlernens und des Lernens über Fremdsprachenlernen. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS; Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 93-100. ISBN 3-8233-5290-3.
- KOCUROVÁ, Marie (2005) Projekce vzdělávací a profesní cesty u studentů sociální práce a učitelství. In: Vašátková Jana (ed.): *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 123-128. ISBN 80-244-1079-6.
- KOHNNOVÁ, Jana (2001) Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u

- příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 131-141. ISBN 80-7083-468-4.
- KOHNNOVÁ, Jana (2001b) Další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejím funkcím ve škole. In: WALTEROVÁ, Eliška - etc. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. s. 36-41. ISBN 80-7290-059-5.
- KOHNNOVÁ, Jana (2001c) Kategorizace funkcí učitelů, vychovatelů a mistrů v návaznosti na navrhovaný katalog prací. In: WALTEROVÁ, Eliška - etc. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. ISBN 807290-059-5. s. 64-90.
- KOLEČÁNI LENČOVÁ, Ivica. (2012) *Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. Vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka*. Banská Bystrica: FHV UMB, 2012. 138 s. ISBN 978-80-557-0428-9.
- KOLLER, Bernard (1980) Schule als Arbeitsfeld des Lehrers. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.): *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth. 145 s. ISBN 3-431-02313-4.
- KÖNIGS, Frank G. (1983) *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht*. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr. 561 s. ISBN 3-87808-222-3.
- KONOPÁSEK, Zdeněk (2005) Co znamená interpretovat text? In: MIOVSKÝ, Michal – ČERMÁK, Ivo – CHRZ, Vladimír *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc: UP Olomouc, FF. s. 85-96. ISBN 80-244-1159-8.
- KOPP; Ferdinand (1980) Lehrer und Lehrerpersönlichkeit in geschichtlicher Sicht. In: BARSIG, Walter – BERKMÜLLER, Hans – SAUTER, Helmut: *Die Lehrerpersönlichkeit in Erziehung und Unterricht*. Donauewörth: Auer. s. 1-33. ISBN 3-403-01141-0.
- KOPŘIVA, Karel (1997) Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. Praha: Portál. 2. rozš. a přeprac. Vydání. s. 147. ISBN 80-7178-150-9.
- KOPŘIVA, Karel (2000) Lidský vztah jako součást profese. Portál: Praha. 4. vydání. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.
- KORČÁKOVÁ, Jana (2002) Ke vzdělávání učitelů cizího jazyka. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.): *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 225-229. ISBN 80-7302-039-4.
- KORČÁKOVÁ, Jana – MÜLLEROVÁ, Marie (2004) Znalost cizích jazyků – otázka jednotlivce? In: DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.) *Didaktika – opora proměn výchovy? Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. . s.116-119. ISBN 80-7041-498-7.
- KORING, Bernhard (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: COMBE, Arno – HELSPER, Werner (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität*. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt aMain: Suhrkamp. s. 303-339. s. 945. ISBN 3-518-28830-X.
- KOSÍKOVÁ, Věra (2005) Středoškolský učitel a jeho pojetí výuky. In: Vašátková Jana (ed.): *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 129-134. ISBN 80-244-1079-6.
- KRAMMER, Jürgen (1992) Wissenschaftlich und handlungsqualifizierend, was sonst? In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 109-112. ISBN 3-865-9.
- KRAMER, Jürgen (1997) Welche Bedeutung kommt der Anglistischen Kulturwissenschaft für das Englischlehren und -lernen zu? Eine Positionsbestimmung. In: BREDELLA, Lothar, CHRIST, Herbert (Hrsg.) *Thema Fremdverstehen: Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Giessener Beiträge zur

- Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. ISBN 3-8233-5289-X. s. 380. s. 46-64.
- KREJČÍ, Vladimír (2001) Profesiografie a způsobilost učitele. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 142-149. ISBN 80-7083-468-4.
- KRON, Ludwig (1993) *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt. 377 s. ISBN 3-8252-8073-X.
- KRÜGER, Heinz-Hermann (1997) Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 43-55. ISBN 3-7799-0806-9.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1992) Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 113-122. ISBN 3-88339-865-9.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1994) Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1994, 6-11.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1996) Fremdsprachen in Wissenschaft und Unterricht: die mißlingende Ankunft. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 96-104. ISBN 3-8233-5285-7.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1997) Ausbildung und Ausbildungsforschung als Aufgaben von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS, Frank G. – KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 109-117. ISBN 3-8233-5290-3.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2002) *Mehrsprachigkeit und Europäische Integration*. Referát anlässlich der Verleihungsfeier „Europasiegel für inovative Sprachenprojekte“ 2002. http://www.sprachen.ac.at/download/referat_krumm121202.pdf [14.1.2004]
- KUBÍČKOVÁ, Naděžda (2002) Syndrom vyhoření u učitelů. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 220-224. ISBN 80-7302-039-4.
- KUČERA, Miloš (1992) *Školní etnografie: Přehled problematiky*. Praha: Univerzita Karlova. 28 s. ISSN 0862-4461.
- KUCKKARTZ, Udo (1997) Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Technikem, Software. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 584-598. ISBN 3-7799-0806-9.
- KÜPPERS, Almut (1999) *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht: eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe*. Unterrichtsbeobachtungen, Interview und Fallanalysen. Tübingen: Narr. 407 s. ISBN 3-8233-5302-0.
- KURELOVÁ, Milena (2001) Někteří výsledky výzkumného projektu „Komparativní profesiografie středoevropského učitele“ In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 150-156. ISBN 80-7083-468-23-9.
- KURELOVÁ, Milena – KREJČÍ, Vladimír – DOBROVOLSKÁ, Dana – KREJČOVÁ, E. (2001) Analýza neúspěšných vyučovacích hodin a učitelova sebereflexe jako teoretický základ koncipování nového modelu pregraduálního a dalšího vzdělávání pedagogických

- pracovníků. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Selostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 112-115. ISBN 80-70-7042-181-9-6.
- KYRIACOU, Chris (1996) *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-71780-227. s. ISBN 80-7178-022-7. s. 153.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1999) *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*: Englisch. Frechen: Ritterbach. 164 s. ISBN 3-89314-603-2.
- LANG, Eva (1997) *Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: die Bedeutung der pädagogischen Kultur an Schulen*. Bad Heilbronn: Klinkhardt. 332 s. ISBN 3-7815-0880-3.
- LEGUTKE, Michael K. (1997) Understanding Teacher Learning in Language Teaching: Anmerkungen zur Ausbildungsforschung im Bereich Fremdsprachen. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KÖNIGS; Frank G. - KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 118-125. ISBN 3-8233-5290-3.
- LENČOVÁ, Ivica (2006). *Vybrané aspekty využitia obrazu vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB. 144 s. ISBN 80-8083-308-7.
- .LENČOVÁ, Ivica (2010) Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov In: LENČOVÁ, Ivica - DAŇOVÁ, Mária. 2010. *Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov*. Banská Bystrica: FHV UMB. s. 51-57. ISBN 978-80-557-0054-0.
- LEGUTKE, Michael, K. (2004) Fremdsprachenlernen als Kontinuum. Das Junioportfolio als „Tor zur Mehrsprachigkeit“? In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 121-131. ISBN 3-8233-6104-X.
- LEUPOLD, Eynar (2000) 'Ich weiß etwas, was du nicht weißt...': Der Lehrkompetenz als Schlüssel zu einem innovativen Fremdsprachenunterricht. In: WENDT, Michael (Hrsg.) *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. s.175-186. ISBN 3-361-37568-9.
- LEWIN, Kurt (1939) Vzory agresivního chování v experimentálně vytvořené sociální podnebí. *Journal of Psychology Social* , 10, 271-301.
- LOUČKOVÁ, Ivana (2005) Metodologické přístupy ve výzkumu seniorů. In: MIOVSKÝ, Michal – ČERMÁK, Ivo – CHRZ, Vladimír (2005): *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc: UP Olomouc, FF. s. 69-84. ISBN 80-244-1159-8.
- LÜDTKE, Hartmut (1991) Datenanalyse bei Beobachtungsverfahren. Die Analyse von Situationen, Prozessen und Netzwerken. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg) *Analyse verbaler Daten*. Über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 248-293. ISBN 3-531-12360-2.
- LUDWIG-KÖRNER, Christiane (1992) *Der Selbstbegriff in Psychologie und Psychotherapie*. Eine wissenschaftliche Untersuchung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag. 515 s. ISBN 3-8244-4115-3.
- LUKAS, Josef (2006) Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke síšenému výzkumnému designu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana (2002) Některé názory univerzitních vyučujících na přípravu učitelů základního vzdělávání. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Profesní růst učitele*. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS. Brno: Konvoj. s. 58-68. ISBN 80-7302-039-4.
- LUKÁŠOVÁ, Hana (2003) *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogické*

- přípravě učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU. 305 s. ISBN 80-7042-272-6.
- MAIER, Wolfgang (1996) Kriterien der Unterrichtsevaluation. In: RIST, Thomas (Hrsg.): *Sprache, Sprachen und Kulturen: entdecken, erforschen, lernen, lehren*. Landau: Knecht. s. 173-182. ISBN 3-930927-18-7.
- MAMMES, Ingelore (2008) Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. ISBN 978-3-7815-1632-8.
- MAURER-WENGORZ, Martina (1994) *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen*. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens. aM, Berlin etc.: Lang. 247 s. ISBN 3-361-46233-6.
- MAYRING, Philips (1991) Qualitative Inhaltsanalyse. In: FLICK, Uwe - KARDORF von, Ernst – KEUPP, Heiner – ROSENSTIEL von, Lutz – WOLFF, Stephan (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie Verlags Union. s. 209-212. ISBN 3-621-27105-8.
- MAZÁČOVÁ, Nataša (2002) Průzkum pedagogických obtíží studentů učitelství. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 197-200. ISBN 80-7302-039-4.
- MEIßNER, Franz-Joseph (1996) Fremdsprachendidaktik zwischen Organisation, Forschung und Praxis. Einige vorläufige Überlegungen. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 116-128. ISBN 3-8233-5285-7.
- MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. 328 s. ISBN 3-8233-5305-5.
- MERKENS, Hans (1991) Teilnehmende Beobachtung. Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachtung. In: HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H.P. (Hrsg.): *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag. s. 216-247. ISBN 3-531-12360-2.
- MERKENS, Hans (2001) Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Lehr- und Lernforschung. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 79-105. ISBN 3-403-03481-X.
- MERZ, Jürgen (1980) Die Lehrerpersönlichkeit als Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen. In: GRÖSCHEL, Hans (Hrsg.) *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*. München: Ehrenwirth. s. 23-35. ISBN 3-431-02313-4.
- MIOVSKÝ, Michal (2005) Rané historicko-filozofické zdroje kvalitativního přístupu v psychologii. In: MIOVSKÝ, Michal – ČERMÁK, Ivo – CHRZ, Vladimír (2005) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc: UP Olomouc, FF. ISBN 80-244-1159-8. s. 21-36.
- MIOVSKÝ, Michal (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2001) Einleitung: Qualitative Forschung im Bereich 'Fremdsprachen lehren und lernen'. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 2-10. ISBN 3-8233-5307-1.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2001) Fichtenschonung oder Urwald? Der forschende Blick ins vernetzte fremdsprachliche Klassenzimmer – Wie Triangulation und Interaktionsanalyse der Komplexität gerecht werden können. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur

- Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 206-237. ISBN 3-8233-5307-1.
- MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2004) Der Wunsch nach Mehrsprachigkeit – Konsequenzen für Schule und Hochschule. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 238-248. ISBN 3-8233-6104-X.
- MÜLLEROVÁ, Marie (2009) Theorie und Praxis im Fach Didaktik DaF – ein Problem oder eine Chance? S. 131 – 141. In JANÍKOVÁ, Věra - SORGER, Brigitte (Hrsg.) *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und die neue Herausforderungen in Forschung und Lehre*. Brno: Academicus. 225 s. ISBN 978-80-87192-04-7.
- MÜLLER-VERWEYER, Michael (1995) Pädagogischer Dialog: Zur Rolle der Lehrperson in lernergesteuerten Lernprozessen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer: 51-56.
- MUMMENDEY, Hans-Dieter (1995) *Psychologie der Selbstdarstellung*. 2. über. Aufl. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. 339 s. ISBN 3-8017-0709-1.
- MUTZECK, Wolfgang (1988) *Von der Absicht zum Handeln*: Rekonstruktion und Analyse Subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 459 s. ISBN 3-89271-046-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. (2001) Praha: Tauris. 94 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NÁLEPOVÁ, Jana (2009) Neue Medien im Fremdsprachenunterricht – Herausforderung, Problem oder Unterstützung?: Bericht über eine Studie. In: *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre*. Brno: Academicus, 2009, s. 142-151. ISBN 978-80-87192-04-7.
- NÁLEPOVÁ, Jana (2011) *Hodnocení učebnic cizích jazyků*. Opava: Slezská univerzita. 54 s. ISBN 978-80-7248-645-8.
- NÁLEPOVÁ, Jana (2012) Das Interview – eine nützliche Informationsquelle: Ergebnisse einer qualitativen Textanalyse. S. 151-164. In: Kotůlková, Veronika – Rykalová, Gabriela (Hrsg.) *Perspektiven der Textanalyse*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag. 334 s. ISBN 978-3-86057-107-1.
- NIEKE, Wolfgang (2002) Kompetenzen. In: OTTO, Hans-Uwe – RAUSCHENBACH, Thomas – VOGEL, Peter (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*. Opladen: Leske+Budrich. s. 13-28. ISBN 3-8100-2728-6.
- NIEWELER, Andreas (2001) Förderung schulischer Mehrsprachigkeit durch sprachenübergreifendes Unterrichten. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa*: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. s. 207-222. ISBN 3-8233-5856-1.
- NĚMEC, Jiří (2002): Tvořivost učitele a tvořivost žáka. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.): *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 209-216. ISBN 80-7302-039-4.
- NEZVALOVÁ, Danuše (2001) Competence a standardy – módnost či vhodnost? In: WALTEROVÁ, Eliška - etc. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podporný systém*. 2 díl. s. 50-53. ISBN 807290-059-5.
- NEZVALOVÁ, Danuše (2003) Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitelů. In: *Pedagogická orientace* 2003/4. s. 11-20. ISSN 1211-4669.
- NEUNER, Gerhard - KRÜGER, Michael - GREWER, Ulrich (1994) *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis. Berlin, München: Langenscheidt. 184 s. ISBN 3-468-49430-0.
- NOLLE, Alexander (2004) *Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. Erhebung zur pädagogischen Kompetenz von Studierenden der Lehramtstudiengänge. München: Martin Meidenbauer. 270 s. ISBN 3-89975-469-7.
- NOVÁČKOVÁ, Jana (2001) *Mýty ve vzdělávání*. Kroměříž: Spirála, 2001. s. 13-43. ISBN 80-901873-4-x. *Obsahové analýzy diskusních příspěvků*. Souhrnná analýza všech 349 internetových dotazníků z prvního kola diskuse.

- http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Obsahova_analyza_1_kolo_disku_se.pdf [6.6.2009]
- OBST, Otto et al. (2002) *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého. 159 s. ISBN 80-244-0555-5.
- OELKERS, Jürgen (2000) Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: BAUER, Manfred – BOHNSACK, Fritz – KOCH-PRIEWE, Barbara – WILDT, Johannes (Hrsg.) *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. s. 124-147. ISBN 3-7815-1075-1.
- OESTERREICH, Detlef (1987) *Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern*. Studien und Berichte, Max Planck Institut für Bildungsforschung 46. Stuttgart: Klett-Cotta. 115 s. ISBN 3-608-98251-5.
- PALLASCH, Waldemar – STREHLOW, Volker (1990) Pädagogisches Training zu den unterrichtlichen Konstrukten von Lehrern. In: KÖLTZE, Horst (Hrsg.) *Lehrertraining: Theorie und Praxis verschiedener Modelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. s. 44-88. ISBN 3-7815-0605-9.
- PASH, Martin (1998) *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, Geoffrey (1996) *Moderní vyučování*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7178-070-7.
- PFROMM, Rüdiger (2001) Lerntypen und Lernstile: Vorüberlegungen zu einer Typologie. In: MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. s. 75-92. ISBN 3-8233-5305-5. s. 328.
- PÍTHA, Petr (1999) *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum. 217 s. ISBN 80-7184-955-3.
- Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení*. (2001) Praha: MŠMT. <http://www.gymstola.cz/pracrad.pdf> [14.7.2008]
- PRÁŠILOVÁ, Michaela (2005) Kurikulární reforma v ČR – Podmínky a předpoklady její úspěšné realizace. In: DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.) *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 18-23. ISBN 80-7041-404-9.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela (2006) *Tvůrba vzdělávacího programu*. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-712-7. 191 s.
- PROKOP, Jiří (2003) Kritika a mýty současné školy. In: CHRÁSKA, Miroslav – TOMANOVÁ, Dana – HOLOUŠOVÁ, Drahomíra (ed.) *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj 2003. s. 46-62. ISBN 80-7302-064-5.
- PROKOP, Jiří (2004) Skrytý program školy a role učitele. In: ŠVEC, Vlastimil – KNOTOVÁ, Dana – PROKOP, Jiří *Výchova v kontextu sociálních proměn (v současné české společnosti)* Sborník příspěvků z 12. konference ČPdS. Brno: Konvoj. s. 56-66. ISBN 80-7302-084-4.
- PRŮCHA, Jan (1997) *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan. - WALTEROVÁ, Eliška. - MAREŠ, Jiří (1995) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan (1999) *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4. S. 320.
- QUETZ, Jürgen (2002) *Fremdsprachenlehrer für die Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann. 170 s. ISBN 3-14-167212-1.
- QUETZ, Jürgen – HANDT von der, Gerhard Hrsg. (2002) *Neue Sprachen lehren und lernen*. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann. 235 s. ISBN 3-7639-1842-6.
- RAABE, Horst (1992) Zu neuen (?) Ufern: Lehrerforschung und Lehrerausbildung. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die*

- Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung.* Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 129-138. ISBN 3-88339-865-9. s. 216.
- RADDATZ, Volker (2001) „Decolonizing the Mind” – “Deconstructing the European Centre”: Perspektive, Bewusstsein, Identität: die Vernetzung fachdidaktischer und postkolonialer Erkenntnisinteressen. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa*: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr. s. 247-258. ISBN 3-8233-5856-1.
- RADTKE, Frank-Olaf (1996) *Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung*. Opladen: Leske & Budrich. 271 s. ISBN 3-8100-1471-0.
- RAINER, Dietrich (2002) *Psycholinguistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler. 266 s. ISBN 3-476-10342-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2004) Stařeč: Infra. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.
- RAMPILLON, Ute (1997) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, Hueber, 1997. 292 s. ISBN 3-19-006624-8.
- RAMPILLON, Ute (2000) Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: WENDT, Michael (Hrsg.) *Konstruktion statt Instruktion*. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. s. 119-142. ISBN 3-361-37568-9.
- RIEMER, Claudia (2001) Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. s. 376-398. ISBN 3-403-03481-X.
- RIEMER, Claudia (2006) DaF Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: KRUMM, Hans-Jürgen – PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.) Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. *Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 9/2005. Plnearvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005. Innsbruck: Studienverlag. s. 42-58. ISBN 10-3-7065-4201-3.
- REH, Sabine (2003) *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“*. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbronn: Klinkhardt. 393 s. ISBN 3-7815-1306-8.
- REINECKE, Jost (2005) *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenburg. 408 s. ISBN 3-486-57761-1.
- REINFRIED, Marcus (2001) Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues Methodisches Paradigma. MEIßNER, Franz-Joseph – REINFRIED, Marcus (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr. s. 1-15. ISBN 3-8233-5305-5.
- REUSSER, Kurt (2001) Unterricht zwischen Wissenvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In: FINKBEINER, Claudia – SCHNAITMANN Gerhard W. (Hrsg.) *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth: Auen. ISBN 3-403-03481-X. s. 586. s. 106-140.
- RUTTER, Michael – MAUGHAN, Barbara – MONTIMORE, Peter – OUSTON, Janet (1980) *Fünftehtausend Stunden*. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim, Basel: Beltz. 256 s. ISBN 3-407-54109-0.
- RÝDL, Karel (2001) Úvahy o kvalitě kvalitativního a kvantitativního výzkumu. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 443-449. ISBN 80-7083-468-4.

- RÝDL, Karel (2002) Role univerzity v přípravném vzdělávání učitele. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.): *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 30-57. ISBN 80-7302-039-4.
- RÝDL, Karel a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Vstupní dokument pro veřejnou diskusi. Praha: MŠMT, únor 2009.
http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf [6.6.2009]
- RYKALOVÁ Gabriela (2008) Börsenberichte in der deutschsprachigen Tagespresse. Sprachliche Besonderheiten dieser Textsortenvariante und Folgerungen für die Fachsprachendidaktik an tschechischen Hochschulen. In: BLAHAK - Piber (Hg.) *Deutsch als Fachbezogene Fremdsprache in Grenzregionen*. Bratislava 2008. s. 87-93. ISBN 978-80-225-2606-7,
- RYKALOVÁ, Gabriela (2011) *Německy psaný tisk v hodinách němčiny. Práce s textem, vzorové analýzy, úlohy, didaktické testy*. Opava: Slezská univerzita. 61 s. ISBN 978-80-7248-645-8.
- RYKALOVÁ, Gabriela (2013) Standard und Standardvarietäten in Lehrbüchern für DaF. In HAGEMANN, Jörg - KLEIN, Wolf Peter / STAFFELDT, Sven: *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg. s. 305-316. ISBN 978-3-86057-118-7, ISSN 1430-4139.
- ŘEZÁČ, Jaroslav – HORKÁ, Hana (2000) Rozvíjení pedagogicko-psychologických dovedností v rámci profesních praktik. In: ŠVEC, Vlastimil *Motivování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido. s. 51-82. ISBN 80-85931-87-7.
- ŘÍČAN, Pavel (2005) Kvantitativní a kvalitativní přístup v psychologii. In: MIOVSKÝ, Michal – ČERMÁK, Ivo – CHRZ, Vladimír (2005) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV*. Vybrané aspekty teorie a praxe. Olomouc: UP Olomouc, FF. s. 13-20. ISBN 80-244-1159-8.
- SANDER, Karl-Heinz (1996) *Schulpraktische Studien*. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung. Braunschweig 315 s. ISBN 3-928445-12-X.
- SAUER, Friedrich Christian (1989) Der gute Pädagoge aus der Sicht ehemaliger Schüler. In: BÄUERLE, Siegfried (Hrsg.) *Der gute Lehrer: Empfehlungen für den Umgang mit Schülern, Eltern und Kollegen*. Stuttgart: J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung. s. 201-224. ISBN 3-476-30309-6. s. 285.
- SAUER, Helmut (1992) Wissenschafts- und Berufsorientierung in philosophischen Lehramtsstudiengängen. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 161-168. ISBN 3-88339-865-9.
- SCHART, Michael (2001) Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 40-61. ISBN 3-8233-5307-1.
- SCHMIDT, Christiane (1997) Am Material: Auswertungstechniken für Leitfadensinterview. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 544-568. ISBN 3-7799-0806-9.
- SCHNELL, Rainer (1989) *Methoden der empirischen Forschung*. München, Wien, Oldenbourg; Oldenbourg Verlag. ISBN 3-486-21463-2. s. 458.
- SCHOCKER- von DITFURTH, Marita (1997) Anmerkungen zur Neukonzeption schulpraktischer Studien für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Ein integrativer Ansatz. In: BREDELLA, Lothar - CHRIST, Herbert (Hrsg.) *Didaktik des Fremdverstehens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr. s. 349-377. ISBN 3-8233-5389-X.

- SCHOCKER-VON DITFURTH, Marita (2001) *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr. 425 s. ISBN 3-8233-5309-8.
- SCHRATZ, Michael – STEINER-LÖFFLER, Ulrike (1998) *Die Lernende Schule*. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz. ISBN 3-407-25202-1. s. 261.
- SCHULZ, Renate A. (2006) Zweitsprachenlehren und –lernen. Ein Überblick über den Stand gegenwärtiger Theorie(n), Forschung und pädagogischer Wirklichkeit. . In: KRUMM, Hans-Jürgen – PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (Hrsg.) *Schwerpunkt: Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 9/2005. Plnearvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005. Innsbruck: Studienverlag. s.11-26. ISBN 10-3-7065-4201-3.
- SCHWERDTFEGER, Inge Christine (1976) Fremdsprache mangelhaft. Zum Verhältnis von**
Persönlichkeitsvariablen u. Leistung im Englischunterricht. Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik. 174 s. ISBN: 350674058X.
- SCHWERDTFEGER, Inge Christine (1996) Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 23,4, 430-442.
- SCHWITTALA, Johannes (2003): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 2. über. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. 240 s. ISBN 3-503-06168-1.
- SIMONOVÁ, Jaroslava – STRAKOVÁ, Jana (2005) Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy. Praha: SKAV. [12.7.20008]
http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/studie/studie_rvp.pdf
- SOLFRONK, Jan – URBÁNEK, Petr (2000) Postoje učitelů k vlastní profesi. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. s. 182-189. ISBN 80-7083-468-4.
- SOLMECKE, Gert – BOOSCH, Alwin (1981) *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb*. Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Tübingen: Gunter Narr. ISBN 3-87808-977-5. s. 196.
- SOMMER, Jörg (1987) *Dialogische Forschungsmethoden*. München, Weinheim: Psychologie Verlag Unio. 439 s. ISBN 3-621-27033-7.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. (2004) *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 261 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPILKOVÁ, Vladimíra (2004b) Proměna školy jako výzva pro učitelské vzdělávání – klíčové trendy ve výuce obecné didaktiky. In: DOLEŽALOVÁ, Jana (ed.) *Didaktika – opora proměn výchovy? Sborník příspěvků z celostátní konference s mezinárodní účastí, konané dne 4.6.2003 na PF UHK v Hradci Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 6-11. ISBN 80-7041-498-7.
- SPILKOVÁ, Vladimíra (2005) Klíčové mezníky transformačního procesu – projekty reformy a koncepce vzdělávací politiky. In: SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. (ed.) *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9. 15-26.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002) Olomouc: Univerzita Palackého. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
- SPOUSTA, Vladimír (2003) Osobnost učitele – spolutvůrce školního klimatu. In: CHRÁSKA, Miroslav – TOMANOVÁ, Dana – HOLOUŠOVÁ, Drahomíra ed. (2003) *Klima současné školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj 2003. s. 351-356. ISBN 80-7302-064-5.
- Standard kvality profese učitele*. <http://www.msmt.cz/standarducitele> [7.6.2013]
- Statistická ročenka České republiky 2007*
[http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/t/FE003FE3F7/\\$File/0001072108.xls](http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/t/FE003FE3F7/$File/0001072108.xls)
 [16.7.2008]

- STARÝ, Karel (2006) Metodologická východiska případové studie školní výuky. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- STEINKE, Ines (1999) *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Meinheim, München: Juventa. 288 s. ISBN 3-7799-1065-9.
- STILLER, Edwin (2005) Lehrer werden – Lerner bleiben. In: KOSTRZEWA, Frank (Hrsg.) *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband. Eitorf: gata-Verlag. s.97-109. ISBN 3-932174-69-0.
- STRÁNSKÁ, Zdena (2001) Motivace k učení se cizím jazykům. *Pedagogický výzkum v ČR*. Sborník příspěvků z VIII. celostátní konference ČAPV u příležitosti 10. výročí vzniku Fakulty pedagogické TUL. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 372-380. ISBN 80-7083-468-4.
- STRÁNSKÁ, Zdena – POLEDŇOVÁ, Ivana (2005) Predikátory syndromu vyhoření u učitelů. In: Vašátková Jana (ed.): *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání?* Sborník z XIII. konference ČAPV. Olomouc: Univerzita Palackého. s. 283-285. ISBN 80-244-1079-6.
- STRÁNSKÁ, Zdena (1996).: Motivace volby učitelského povolání. In: *Pedagogická evaluace v podmínkách současné školy*. Olomouc: Česká asociace pedagogického výzkumu. s. 147-151. ISBN 80-902250-6-3.
- STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet (1999) *Základy kvalitativního výzkumu*. Postup a techniky metodou zakotvené teorie. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X. s. 199.
- SVATOŠ, Tomáš (2002) Dilemata učitelského vzdělávání. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.) *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 8-17. ISBN 80-7302-039-4.
- SYŘIŠTĚ, Ivo (2001) Řízené rozhovory jako nástroj případové studie a jejich výpovědní hodnota o stavu české školy a vzdělanosti. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Selostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 100-104. ISBN 80-7042-181-9.
- ŠEĐOVÁ, Klára, ZOUNEK, Jiří (2006) ICT očima učitelů. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- ŠIMONÍK, Oldřich (1995) *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita. 110 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠUMAVSKÁ Gabriela (1988) *Shrnutí poznatků ze závěrečných zpráv o realizaci pilotních školních vzdělávacích programů*.
http://www.kvalita1.nuov.cz/ZAVERECNE%20ZPRAVY_SHRnuti [6.6.2009]
- ŠVAŘÍČEK, Roman – ŠEĐOVÁ, Klára et al. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil (2001) Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 47-63. ISBN 807290-059-5.
- ŠVEC, Vlastimil (2001b) Faktory ovlivňující účinnost přípravného vzdělávání učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a odpůrný systém*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 28-35. ISBN 807290-059-5.
- ŠVEC, Vlastimil (2005) Kvalitativní přístup k výzkumu pedagogických unalostí. In:

- MIOVSKÝ, Michal – ČERMÁK, Ivo – CHRZ, Vladimír (2005) *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV. Vybrané aspekty teorie a praxe*. Olomouc: UP Olomouc, FF. s. 291-302. ISBN 80-244-1159-8.
- ŠVEC, Vlastimil – ŠTÁVA, Jan (1997) Jak vidí učitelé některé současně pedagogické problémy. In: *Transformace našeho školství*. Sborník příspěvků z 5.konference ČPdS. Brno: ČPdS. s.145-149. ISBN 80-85615-21-5.
- TAUSCH, Anne-Marie (1976) Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichtes, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösungen durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. GERNER, Berthold (Hrsg.) *Erziehungsstile und Lehreverhalten*. In der neueren deutschen Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. s. 70- 103. ISBN 3-534-06340-6.
- TAUSCH, Anne-Marie – TAUSCH, Reinhard – FITTKAU, Bernd (1976) Merkmalzusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. In: GERNER, Berthold (Hrsg.): *Erziehungsstile und Lehreverhalten*. In der neueren deutschen Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. s. 248-270. ISBN 3-534-06340-6.
- TERHART, Ewald (1987) *Interpretative Unterrichtsforschung*. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Programme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett. 348 s. ISBN 3-12-929201-2.
- TERHART, Ewald (1994) *Berufsbiografien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. 283 s. ISBN 3-631-47558-6.
- TERHART, Ewald (1996) Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, Arno – HELSPER, Werner (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität*. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt aMain: Suhrkamp. s. 448-471. ISBN 3-518-28830-X.
- TERHART, Ewald (2000) *Lehr- und Lernmethoden*. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. 3. ergänzte Auflage. Weinheim, München: Juventa. 258 s. ISBN 3-7799-0355-5.
- TERHART, Ewald – CZERWENKA, Kurt – EHRICH, Karin – JORDAN, Frank – SCHMIDT, Hans Joachim (1994) *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt aM, Berlin etc.: Lang. 283 s. ISBN 3-361-47558-6.
- TIMM, Johannes-Peter (1992) Zur Integration von Wissenschaft und Praxis in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 175-182. ISBN 3-88339-865-9.
- TIMM, Johannes-Peter - VOLLMER, Helmut (1993) Fremdsprachenforschung: Zur Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 1, 1-47.
- TUČEK, Milan (2003) *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Slon. 428 s. ISBN 80-86429-22-9.
- ULICH, Klaus (1996) *Beruf: Lehrer/in*: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Weinheim, Basel: Beltz. 248 s. ISBN 3-407-25167-X.
- URBÁNEK, Petr (2001) Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Selostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 130-134. ISBN 80-70-7042-181-9- 0.
- URBÁNEK, Petr (2005) *Vybrané problémy učitelské profese*. Aktuální analýza. Liberec: Technická univerzita, fakulta pedagogická 2005. 122 s. ISBN 80-7083-942-2.
- URBÁNEK, Petr (2006) Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In: *Současné*

- metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2001) Kvalifikační předpoklady pro nové role učitel. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. (2001): *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. s. 19-44. ISBN 807290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2001b) Model tvorby profesního standardu učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. (2001) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. s. 23-27. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2001c) Obraz charakteru profese učitele v současnosti. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. Selostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. s. 95- 99. ISBN 80-70-7042-181-9-3.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2002) Profesní kompetence – východisko změny učitelského vzdělávání. Kompetence v teorii a praxi učitelské profese. In: ŠVEC, Vlastimil (ed.): *Profesní růst učitele. Sborník příspěvků z 10. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. s. 69-76. ISBN 80-7302-039-4.
- VODA, Jan (2006) Možnost inovací v podmínkách kurikulární reformy na základní škole. DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.): *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 119-121. ISBN80-7041-404-9.
- VRABCOVÁ, Daniela (2006) Postoje učitelů ke kompetenčně orientované výuce jako faktor inovačních změn ve školství. DOLEŽALOVÁ, Jana – VRABCOVÁ, Daniela (ed.) *Kompetence učitele na pozadí současné reformy. Sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN80-7041-404-9. 122-125.
- VOIGT, Jörg (1997) Unterrichtsbeobachtung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara – PRENGEL, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa. s. 785-794. ISBN 3-7799-0806-9. s. 904.
- VOLLMER, Helmut J. (1992) Das mühsame Geschäft der Erforschung von Ausbildungsprozessen. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (1992) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. ISBN 3-88339-865-9. s. 183-191. s. 216.
- VOLLMER, Helmut, J. (1996) Zum Stand der Erforschung des Fremdspracherwerbs in der Bundesrepublik Deutschland – Fokus: Der Lerner. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven*. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 144-158. 160 s. ISBN 3-8233-5285-7.
- VOLLMER, Helmut J. (2001) Englisch und Mehrsprachigkeit: Interkulturelles Lernen durch Englisch als *lingua franca*. In: ABENDROTH-TIMMER, Dagmar – BACH, Gerhard (Hrsg.) *Mehrsprachiges Europa: Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. s. 91-110. 348. s. ISBN 3-8233-5856-1.
- VOLLMER, Helmut J. (2004) Auf dem Wege zu Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. s. 238-248. 254 s. ISBN 3-8233-6104-X. Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2005/2006 http://www.csicr.cz/upload/vyrocní_zprava_2005-2006.pdf [24.7.2008]
- Výroční zpráva školní inspekce za školní rok 2006/2007*
<http://www.csicr.cz/upload/VZ%20ČŠI%2006-07%20DEF%201.pdf> [15.7.2008]
- WALTEROVÁ, Eliška (2001) Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu

- vzdělávací reformy. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 9-17. ISBN 807290-059-5.
- WALTEROVÁ, Eliška (2001b): Úvodní referát konference. In: WALTEROVÁ, Eliška et al. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 11-18. ISBN 807290-059-5.
- WALTEROVÁ, Eliška (2006) Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník 14. konference České asociace pedagogického výzkumu. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. CD-ROM. ISBN 80-7043-483-x.
- WALZ, Ursula (1988) *Eselsarbeit für Zeisigfutter: Die Geschichte des Lehrers*. Frankfurt aM: Athenäum. 216 s. ISBN 3-610-08500-2.
- WITTKOWSKI, Joachim (1994) *Das Interview in der Psychologie*. Interviewtechniken und Codierung von Interviewmaterial. Opladen; Westdeutscher Verlag. 307 s. ISBN 3-531-12548-6.
- WÜRFELL, Nicola (2001) Protokole Lauten Denkens als Grundlage für die Erforschung von hypertextgeleiteten Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht. In: In: MÜLLER-HARTMANN, Andreas – SCHOCKER-v. DITFURTH, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Giessener Beiträge zur Tübingen: Gunter Narr. s. 163-186. 280 s. ISBN 3-8233-5307-1.
- ZIMMERMANN, Günther (1990) *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. Ismaning: Hueber. 104s. ISBN 3-19-006609-4.
- ZIMMERMANN, Günther (1990) Plädoyer für eine Umstrukturierung des Fremdsprachenlehrerstudiums. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. s. 199-206. 216 s. ISBN 3-88339-865-9.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (1995) Der narrative Text im Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Erfurt - Ostrava*. Ostrava: Ostzavská univerzita, 1995. s. 188-202. ISBN 80-7042-450-8.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla. (2002) *Didaktik der Fremdsprache Deutsch. Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 176 s. ISBN 80-7042-605-5.
- Zákon o pedagogických pracovních* k 1. lednu 2010 <http://www.msmt.cz/dokumenty/platne-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu> [7.6.2009]
- ZYDATIß, Wolfgang (1992) Professionalisierung der Lehrerbildung – was sonst! In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans- Jürgen (Hrsg.) *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränderte Auflage. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. ISBN 3-88339-865-9. s. 216. s. 207-214.
- ZYDATIß, Wolfgang (1998) *Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurs?* Berlin, München: Langenscheidt. 373 s. ISBN 3-468-49454-8.

Přílohy

Příloha č. 1: Struktura interview

Příloha č. 2: Ukázka interview

Příloha č. 3: Ukázka sekvencí

Příloha č. 4: Dotazník: Učitelé cizích jazyků

Příloha č. 5: Grafy dotazníkového šetření

Příloha č.1: Příloha č. 1: Struktura interview

Číslo interview:			
Jméno:			
Datum:			
Trvání	od:	do:	celkem min
Přítomnost dalších osob:			
Místo:			

Máte ještě nějakou jinou aprobaci, jiné vzdělání, profesi?

Vykonával/a jste jinou profesi?

Učila jste na jiné škole nebo instituci?

Kde jste studoval/a cizí jazyk?

Jaké jazykové zkoušky jste absolvoval/a?

Jaké jazyky ovládáte aktivně a pasivně?

Proč jste si vybral/a právě studium jazyků?

Jak by jste hodnotil/a přínos studia pro Vaše jazykové dovednosti?

Jak hodnotíte teď s odstupem času přínos studia pro Vaše metodické znalosti a dovednosti?

Byl/a jste před zahájením vysokoškolského studia delší dobu v zahraničí?

Byla jste během vysokoškolského studia na stipendijním nebo jiném pobytu v zahraničí?

Byl/a jste po ukončení studia na delším zahraničním pobytu?

Jak by jste hodnotil/a přínos těchto pobytů?

Byl/a jste v rámci své učitelské praxe na zahraničním metodickém nebo jazykovém pobytu?

Účastníte se seminářů a kurzů dalšího vzdělávání?

Jaká témata by Vás zajímala?

Jaký je Váš názor na koncepci nové maturitní zkoušky z cizího jazyka?

Už jste se zamýšlel/a nad přínosem rámcových vzdělávacích programů pro výuku cizího jazyka?

Jak jste spokojen/a s učebnicí, se kterou pracujete?

Myslíte si, že tato učebnice motivuje Vaše žáky k učení cizímu jazyku?

Kdo ve Vaší škole rozhoduje o volbě nové učebnice?

Jaké máte možnosti získat aktuální texty pro výuku?

Jaký je Váš vztah k technickým médiím ve výuce cizích jazyků?

Používáte poslechová cvičení v každé hodině?

Znáte nějaké videokurzy vhodné pro výuku cizího jazyka?

Máte ve škole možnost využívat pro výuku jazyka počítačovou techniku?

Jaký je Váš názor na probíhající změny ve školství?

Myslíte si, že se v současnosti mění role učitele cizích jazyků?

Jaké role, tedy úkoly musí plnit?

Co si myslíte, že je pro profesi učitele cizích jazyků nejdůležitější?

Po revoluci byl zájem o cizí jazyky velký, je tomu stále tak?

Změnili se nějak poslední generace Vašich žáků, jejich přístup k učení se cizím jazykům?

Co je příznačné z pohledu výuky cizích jazyků pro současné žáky, klienty?

Co považujete za problematické při skupinové práci v hodinách cizího jazyka?

Myslíte si, že je při výuce prostor pro využívání metod, jako je cvičení na stanovištích nebo projekty?

Jaký je Váš názor na používání mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků?

Máte na škole ještě jiné úkoly spojené se znalostí cizího jazyka, než je výuka?

Jaká je na Vaší škole spolupráce mezi učiteli cizího jazyka?

Jaká je na Vaší škole spolupráce v komisi cizích jazyků?

Jaká je na Vaší škole spolupráce mezi učiteli vůbec?

Zúčastnil/a jste se v posledních třech letech dalšího vzdělávání v oboru?

O jaká témata byste měl/a zájem?

Čte nějaké odborné časopisy nebo cizojazyčné noviny?

Vykonáváte činnosti mimo školu, které jsou spojeny s cizím jazykem?

Chtěl/a byste učit na jiném typu školy?

Dovedete si představit, že byste změnil/a povolání?